

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Lilian Barone Vieira Ardito

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Paulo

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Lilian Barone Vieira Ardito

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 apresentada à Banca Examinadora como
exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM
EDUCAÇÃO no programa de estudos Pós-Graduados em
Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP, sob
orientação do Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinzano Jr.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Paulo

2009

Banca Examinadora

... é bem sabido que a história é escrita pelos vencedores, que não gostam de mostrar a roupa suja: sempre é mais conveniente apresentar a história da escola como um longo e frutífero caminho desde as presumidas misérias de ontem até as supostas glórias de hoje ou amanhã que, por exemplo, como um processo de domesticação da humanidade a serviço dos poderosos. A verdade, dizia Hegel, é revolucionária.

Enguita, 1989

*Às pessoas mais importantes da minha vida:
Vito, Isabella e Giovanni... sem o apoio e
compreensão delas, esta pesquisa não seria
possível.*

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Antonio Giovinazzo Jr., pela grande paciência, compreensão e dedicação, mostrando outras possibilidades e encaminhamentos para a pesquisa, ajudando em todos os momentos de indecisão.

À Professora Doutora Leda Maria de Oliveira Rodrigues, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação e ricas discussões acerca do sucesso e fracasso escolar.

Ao Professor Doutor Luiz Carlos Novaes, que no Exame de Qualificação mostrou novas leituras e encaminhou sistematicamente sugestões e correções à pesquisa.

Aos professores do programa de Educação: História, Política, Sociedade, em especial ao Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno, à Professora Doutora Luciana Maria Giovanni e à Professora Doutora Alda Junqueira Marin.

À sempre solícita Betinha, dedicada e presente em todos os momentos.

Aos colegas da PUC, principalmente a Regina, Zuleide, Valéria, Tathyana, Noemi, Otoniel e Renata.

Aos professores e equipe técnica da escola pesquisada, que me receberam com muito carinho e disponibilizaram os materiais necessários para a análise realizada nesta pesquisa.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, em especial a Patrícia, Magali e Nancy da biblioteca, a Sidoni da Memória Técnica e a todos da Assessoria Especial.

À querida Professora Mestre Marisa Ricca Ximenes, assessora especial da SME que, com sua sabedoria me orientou e ajudou durante todo o período de pesquisa, estando sempre disponível e facilitando todo o processo, desde a disponibilização de informações até

esclarecimentos preciosos na consecução dos meus objetivos. Grande amiga, esteve presente nos momentos mais difíceis, possibilitando que meus estudos fossem concluídos.

Aos amigos Alcides e Maria, que me ajudaram na tarefa de ser mãe.

Aos meus pais, sogros, irmãos e cunhados, pelo apoio e orações que me fizeram prosseguir nos estudos, sendo pacientes nas minhas longas ausências.

Ao Professor Doutor Terry Wrigley da Universidade de Educação de Edimburgo e ao Professor Doutor Eliezer Ladeira Gomes da Faculdade de Engenharia Química da UNIFESP.

Ao amor da minha vida, Vito, que nos últimos dezoito anos me incentivou, abrindo mão e assumindo minhas tarefas, suportando minhas *crises existenciais*.

Aos meus dois filhos, Giovanni e Isabella, que são anjos de alegria em todos os momentos.

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.*

RESUMO

Esta dissertação constitui-se da análise do *Programa São Paulo é uma Escola*, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), e teve como objetivo investigar os interesses e tendências políticas inerentes a sua criação, implantação e manutenção bem como sua aplicabilidade nas unidades escolares. A hipótese inicial que orientou a coleta e a interpretação dos dados é a de que a intenção do programa está relacionada mais à manutenção da ordem social, à contenção da violência na cidade e às exigências políticas nacionais e internacionais do que com as necessidades educativas e à melhoria da qualidade da educação no município de São Paulo. O referencial teórico utilizado como base para o entendimento do contexto social relacionado à criação do programa e sua influência na escola foi elaborado a partir dos estudos de Bourdieu sobre reprodução cultural e social. Para os dados sobre inclusão e exclusão social na cidade de São Paulo, utilizou-se dos dados do IBGE, do Sistema EOL (Educação On-Line) da própria SME, bem como outros documentos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Planejamento. Foi realizada a análise dos textos oficiais referentes à formulação do programa estudado e às condições de implementação dessa proposta governamental, bem como sua legislação. Após essa coleta de dados analisou-se as atividades relativas ao programa em uma escola da Zona Leste da cidade de São Paulo. Tal levantamento foi complementado com a reflexão feita a partir de alguns autores, como Patto (1996; 2000) e Sampaio (1998), acerca das temáticas da qualidade da educação, da inclusão/exclusão social e educacional e do sucesso e fracasso escolar. A análise apontou que não há um único motivo para a criação do *Programa São Paulo é uma Escola*, pois os interesses e as influências políticas e sociais que determinaram sua implantação podem ser identificados na conjuntura política da própria SME, nas tendências internacionais e do ambiente escolar em que está inserido, produzindo resultados segundo a expectativa, concepção e necessidade de cada unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional, Educação na cidade de São Paulo, Qualidade da educação, Programas socioeducacionais.

ARDITO, Lilian Barone Vieira. The Improvement of the Quality of Education through extracurricular activities: Educational Politics in *Município de São Paulo* and the implementation of school function.

ABSTRACT

This study is an analysis of a project called “*Programa São Paulo é uma Escola*” developed by “*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME)*”, and also had as objective to verify the interests and political trends in its creation, using and maintenance as well as its applicability to school units. The initial argument which generated the compilation and interpretation of this data is that the purpose of the project is concerning more about social maintenance, avoiding violence in the city and also about the international and national political demands than about educative necessities and the improvement of the quality of education in *Município de São Paulo*. The studies about cultural and social reproduction made by Bourdieu were the base for understanding the social context related to the creation of the project and its influence in the school. The data about social inclusion and exclusion in São Paulo city was based on *IBGE, Sistema EOL (Educação On-Line), SME* and others documents made by *SME* and *Secretaria Municipal de Planejamento*. It had also been done the analysis of official texts referring to the development of the project mentioned, the conditions of its using as well as its legal terms. Ending the compilation of data, it had been analyzed activities related to the project in a school located in the East Area of São Paulo city. The understanding of that process was achieved by reading some important authors such as: Patto (1996; 2000) and Sampaio (1998) who approached subjects about the quality of education, social and educational inclusion/exclusion, and also about school success and failures. The results of this analysis showed that the project, “*Programa São Paulo é uma Escola*”, studied should not be used for any singular reason, just because it has its base on the *SME* political concepts which produces results according to the expectation, conception and necessity of each school unit.

Key words: Educational Politics, Education in São Paulo city, Quality of the education, Socio educational Projects.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I O DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO	28
1.1 A educação no município de São Paulo	29
1.2 A avaliação da educação e os interesses dos organismos internacionais.....	35
1.3 As influências na legislação educacional brasileira	40
II O MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E AS PROPOSTAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	45
2.1 As propostas para melhoria na qualidade da educação no município de São Paulo	54
2.2 O <i>Programa São Paulo é uma Escola</i>	56
2.2.1 Base legal que sustenta o programa	62
2.2.2 O desenvolvimento das atividades do programa	63
2.2.3 Locais de desenvolvimento do Programa	66
2.2.4 Os projetos do <i>Programa São Paulo é uma Escola</i>	67
2.3 A avaliação e a qualidade da educação	73
III AS ALTERAÇÕES E INTERFERÊNCIAS NO <i>PROGRAMA SÃO PAULO É UMA ESCOLA</i>	76
3.1 A avaliação do <i>programa</i> : Comunicado 630/06	80
3.1.1 Uso da sala de informática e sala de leitura	84
3.1.2 Uso dos espaços coletivos disponíveis na escola	87
3.1.3 Conciliação dos horários regulares de funcionamento da escola com os horários de atividades pré e pós-aula	88
3.1.4 Movimentação dentro da escola e em atividades extraescolares dos alunos, a partir da implementação da nova proposta	91
3.1.5 Impacto nas atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos	92
3.1.6 Adesão e participação dos alunos nas atividades	92
3.1.7 Receptividade dos pais em relação ao programa	94

3.2	As propostas de mudança e seus desdobramentos	94
3.3	A reestruturação do <i>Programa São Paulo é uma Escola</i>	100
3.4	São Paulo é uma escola integral, em tempo integral ou assistencialista?	103
IV	OS DESDOBRAMENTOS E REPERCUSSÃO DO <i>PROGRAMA SÃO PAULO É UMA ESCOLA</i> EM UMA UNIDADE ESCOLAR.....	107
4.1	Características da escola pesquisada.....	108
4.2	O projeto pedagógico da escola e a articulação com o <i>Programa São Paulo é uma escola</i>	118
4.3	A incorporação do programa pelas UEs: o contexto da escola.....	125
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	BIBLIOGRAFIA.....	138
	ANEXOS.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

AAA	Auxiliar de Atividades Artísticas
APM	Associação de Pais e Mestres
ATP	Assessoria Técnica de Planejamento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Centro Desportivo Comunitário
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CET	Companhia de Engenharia de Tráfego
CEI	Centro de Educação infantil
CEFAI	Centro de Formação e Atendimento à Inclusão
CEU	Centro Educacional unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
COHAB	Companhia de Habitação
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CS	Centros de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOC	Diário Oficial da Cidade
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMURB	Empresa Municipal de Urbanização
EOL	Escola <i>On-Line</i>
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDF	Institutional Development Fund
IDH – M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPREM	Instituto de Previdência Municipal
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual

MAM	Museu de Arte Moderna
NACI	Núcleo de Ação Cultural Integrada
ONG	Organização Não-Governamental
PAM	Postos de Atendimento Médico
PDE	Plano Diretor Estratégico
PIC	Programa Intensivo de Ciclo
PNE	Plano Nacional de Educação
POIE	Professor Orientador de Informática Educativa
POS�	Professor Orientador de Sala de Leitura
PRODAM	Tecnologia da Informação e Comunicação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
PPA	Plano Plurianual
RME	Rede Municipal de Educação
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAEB	Sistema de Avaliação da educação Básica
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SAPNE	Sala de Apoio às Necessidades Especiais
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEMPLA	Secretaria Municipal de Planejamento
SME	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SPTRANS	São Paulo Transporte S/A
TEG	Transporte Escolar Gratuito
TOF	Toda Força no 1º ano
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UE	Unidade Educacional

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	ORGANOGRAMA DA SME	30
FIGURA 2:	DESEMPENHO NO SAEB EM TODOS OS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO – 2003 (estado de São Paulo)	32
FIGURA 3:	IDH ANO 2000	49
FIGURA 4:	ATIVIDADES DO PROGRAMA SÃO PAULO É UMA ESCOLA – 2005	68
FIGURA 5:	ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO É UMA ESCOLA	70
FIGURA 6:	ESCOLAS POR NÚMERO DE TURNOS DIURNOS DE 2000 A 2008	87
FIGURA 7:	ESPAÇO APROVEITADO PARA OFICINAS	114
FIGURA 8:	SALA DE RÁDIO DA EMEF ESTUDADA	120

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	BRASIL: população alfabetizada de 7 a 14 anos.....	23
TABELA 2:	TOTAL DE VAGAS E ATENDIMENTOS EF DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SP – 2008	24
TABELA 3:	DESPESAS COM EDUCAÇÃO – 31% da arrecadação.....	151
TABELA 4:	IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA POR COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO – 2005	78
TABELA 5:	ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA SUBPREFEITURA DO ITAIM PAULISTA – 2006.....	110
TABELA 6:	ÍNDICES DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE - 2005 e 2007.....	116

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a proposta política existente na Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo: o *Programa São Paulo é uma Escola*. O estudo incide sobre seu modo de organização e a aplicabilidade nas unidades educacionais da rede municipal de educação (RME). É um programa considerado socioeducacional e tem como objetivo elevar a qualidade da educação do município de São Paulo por meio do oferecimento aos alunos de atividades esportivas, culturais e educacionais fora do período regular de aula (contraturno).

O interesse pelo assunto teve origem nas reflexões acerca das mudanças educacionais ocorridas, principalmente, a partir da década de 1990. Como professora da RME, percebi que houve uma significativa democratização do acesso e permanência na escola regida pela nova legislação brasileira e inspirada nos ideais de igualdade de oportunidades para todos. Ao assumir aulas na periferia da zona leste de São Paulo pude vivenciar como tal democratização do acesso estava sendo executada. Apesar da ênfase dada à concepção de que todas as crianças deveriam receber educação básica, as condições de funcionamento das escolas continuavam as mesmas, sendo que as práticas escolares continuavam excludentes. A maioria dos professores não entendia as novas propostas, já que em nenhum momento houve qualquer iniciativa por parte dos governantes em explicar e discutir as novas medidas a serem executadas na escola e quais os objetivos a serem alcançados a curto e longo prazo. Progressão continuada, aulas durante as férias e outros programas não tinham sentido para os professores, já que foram verticalmente impostos sem qualquer formação dos profissionais envolvidos em sua implementação.

Novas políticas foram criadas e, apesar de atender em parte as modificações propostas, principalmente, para minimizar os problemas causados por questões sociais envolvidas no aprendizado dos alunos, tais como a falta de alimentação, de material escolar, de uniforme, bem como a carência social e cultural dos alunos, as ações não surtiam efeitos positivos, já que eram impostas sem qualquer preparo anterior, principalmente em localidades distantes, que apresentavam problemas estruturais como falta de professores, de material, de infraestrutura, dentre outros. Era difícil convencer os profissionais de que tais medidas eram importantes, sem ao menos oferecer a garantia das condições básicas para o funcionamento da escola e do trabalho docente.

Com o passar dos anos essas ações foram se solidificando nas escolas públicas, sendo que o caráter assistencialista de muitas delas passou a predominar no ambiente escolar. Medidas que têm como objetivo o incentivo a manter a criança e o adolescente na escola passaram a ser consideradas pela população um *direito adquirido*, ocasionando uma sobreposição das atividades de garantia de direitos essenciais à vida do indivíduo às funções da escola relacionadas ao aprendizado dos conteúdos estabelecidos. Ou seja, a escola foi assumindo, cada vez mais, funções que vão muito além da instrução e da transmissão de conhecimento aos seus alunos, tendo que cumprir tarefas ligadas à resolução de problemas sociais, como a saúde, a carência econômica e a alimentação.

Diante desse quadro, surgiram algumas indagações que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Sendo assim, foi selecionado um programa socioeducacional desenvolvido na RME para se entender como as ações políticas são criadas, seus interesses, sua aplicação e desdobramentos nas unidades educacionais envolvidas. Como a gama desses programas é grande, optou-se por um que tivesse em si vários projetos envolvendo ações destinadas à melhoria da aprendizagem desses alunos antes excluídos do processo educativo formal. Sendo assim, o *Programa São Paulo é uma Escola* foi escolhido como objeto de estudo desta dissertação que está inserida no projeto *Educação Escolar e Práticas Pedagógicas* pertencente à linha de pesquisa *Escola e Cultura: Perspectiva das Ciências Sociais* do programa de pós-graduação em *Educação: História, Política, Sociedade*.

A importância da pesquisa revela-se pelo balanço tendencial realizado por meio de consulta ao Banco de Teses da CAPES¹, referente a Políticas Municipais de Educação (busca por todas as palavras). Encontrou-se um universo de 375 teses, das quais apenas 148 tinham como objeto de estudo, políticas de educação em algum município brasileiro.

Referentes à cidade de São Paulo, apenas nove dissertações e teses foram encontradas, as quais possuíam os seguintes enfoques:

- financiamento da educação;
- atendimento de alunos com necessidades especiais;
- propostas político-pedagógicas das escolas de educação infantil;
- gestão de creches;

¹ Disponível em:

<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=pol%EDticas+municipais+de+educa%E7%E3o&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=&anoBase=> Acesso em 23 de março de 2008.

- o ensino organizado em ciclos;
- educação infantil de 1983 a 1991;
- educação e cidadania;
- educação continuada de professores;
- interdisciplinaridade.

Apesar da relevância de tais temas, não se encontrou similaridade com o enfoque que é proposto nesta dissertação, ou seja, o estudo de um programa elaborado pela SME, que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação por meio de atividades diversificadas no período pré e pós-aula. Em relação a programas socioeducacionais, alguns autores já se debruçaram sobre a questão. Um desses estudos fala sobre a atuação da família e da escola em uma região periférica de São Paulo, próxima a favela de Heliópolis. Gallo (2004) considera relevante a compreensão de como a escola desenvolve seu trabalho em condições adversas, o que é essencial nesta dissertação para a análise da aplicabilidade das propostas políticas nas unidades educacionais envolvidas.

Nas últimas décadas tornaram-se comuns as notícias de problemas graves e de condições adversas para o funcionamento das escolas da periferia urbana das grandes cidades e, em menor escala, algumas experiências com melhores resultados, com base em iniciativas que buscam estabelecer relações entre mães e pais de alunos e as escolas que os têm atendido, com vista ao enfrentamento conjunto dos obstáculos à sua ação educativa (GALLO, 2004, p. 12-13).

A autora dirige o foco de seu estudo para a melhoria do atendimento aos alunos e para a superação dos obstáculos à ação educativa, a partir de experiências de trabalhos positivos que inserem na escola a ação da família. Faz um levantamento da participação da comunidade nas atividades escolares e da ocupação do espaço escolar em atividades extra-escolares. Seu objetivo foi “compreender as relações e a atuação conjunta entre família e a escola: seus motivos, sua constituição e sua abrangência” (GALLO, 2004, p. 14).

Outro enfoque dado pelos estudiosos é em relação aos projetos desenvolvidos em parceria entre escola pública e organismos nacionais e internacionais. Ferreira (2006) discorre sobre o discurso ideológico, a autonomia da gestão escolar e a formação do indivíduo, analisando os dispositivos legais de constituição de ações parceiras e relacionando-os a sua implementação consensual nas escolas públicas, sem serem problematizadas ou consideradas as estruturas sociais vigentes e sem a reflexão sobre as finalidades dessa política educativa.

(...) a preocupação se reduzia aos meios mais eficazes para operacionalizar a reivindicada participação da comunidade nas unidades escolares condizentes com os desígnios de uma gestão democrática e [da] autonomia, na formação de cidadãos produtivos, críticos e autônomos (FERREIRA, 2006, p.2).

Para a autora, as contratações de serviços eram revestidas de clientelismo, e as implementações de trabalhos voluntários nada tinham a ver com uma posição que tornasse o indivíduo crítico, mas com um elo estabelecido no mundo globalizado e competitivo. Isso tudo, segundo Ferreira (2006, p. 3), era avaliado por organismos internacionais que tinham o intuito de mapear os investimentos em educação feitos no Brasil.

Estudos encontrados também apontam para as influências empresariais nas políticas brasileiras. Oliveira (2003) afirma que “a educação, assim como as outras políticas sociais, passa a ser pensada dentro da lógica de custo/benefício e de contribuição para o novo projeto político e social que a burguesia industrial busca consolidar” (OLIVEIRA, 2003, p.48), tendo uma ótica externa à escola e uma conotação econômica.

Assim, para contribuir com as análises propostas por esses estudos, pretendeu-se, nesta pesquisa, estudar o *Programa São Paulo é uma Escola*, por meio do exame dos documentos produzidos pela SME, no que diz respeito aos interesses e tendências políticas inerentes a sua criação, implantação e manutenção, bem como sua aplicação em uma unidade escolar. Para tanto, foi selecionada uma escola da zona leste de São Paulo, justamente por possuir o programa estudado e ser considerada de excelência na região. Foram realizadas observações na escola sobre seus aspectos físicos, bem como pesquisa nos documentos oficiais, como projeto pedagógico, livros de registros de atividades, ata do conselho de escola, dentre outros. Para complementar as informações, foi realizada uma entrevista com a coordenadora pedagógica e com a diretora da UE. Também foi realizada observação de um grupo de professores que desenvolve um projeto pertencente ao programa estudado.

Analisar a repercussão que um determinado programa tem na rede municipal de educação traz em si uma tarefa que envolve, dentre outros aspectos: o entendimento do programa, seus aspectos legais e os interesses em sua implantação; o estudo desse programa levando em consideração a realidade social em que está inserido e sua repercussão nas unidades educacionais (UEs).

Para atender tal exigência propõe-se, primeiramente, um olhar a respeito da função da escola e sua modificação a partir do início da década de 1990, já que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e as reformas educacionais subsequentes fizeram com

que uma parcela da população que antes não tinha acesso aos bancos escolares, tivesse garantido não só a entrada na escola, mas a permanência por meio de diversos dispositivos.

É também importante situar o programa no tempo e espaço, dando ênfase aos problemas sociais enfrentados na cidade de São Paulo, incluindo a questão educacional. Além disso, há de se considerar que a sociedade brasileira, regida pelo sistema econômico capitalista, está dividida em classes sociais e é marcada por grandes desigualdades. Metrôpoles como São Paulo transparecem uma diversidade de situações e condições, desde as grandes mansões, carros importados e prédios luxuosos até a existência de áreas de extrema pobreza e a negação de direitos fundamentais para a vida humana.

Nesse contexto, a escola reflete essas desigualdades, sendo que ela reproduz uma cultura determinada pelos grupos dominantes, privilegiando seus interesses. Assim, propõe-se pensar na sociedade brasileira à luz de Bourdieu. Apesar de seus estudos serem realizados na França, se tornaram de “suma importância para explicar a lógica de funcionamento da sociedade e as práticas de seus agentes.” (BONNEWITZ, 2003, p. 8), sendo reconhecido mundialmente como *grande autor* em diversos cursos como os de economia e sociologia. Além disso, desenvolveu estudos que interligam essa lógica à ação da escola, denunciando seu caráter reprodutor e excludente ao transmitir conteúdos, normas e condutas pré-estabelecidas por determinada classe social, legitimando-os como corretos e válidos em detrimento de outros tipos de práticas.

No caso do objeto de estudo desta pesquisa, o *Programa São Paulo é uma Escola*, a valorização mencionada por Bourdieu encontra-se presente, já que esse programa é uma política elaborada pela SME em 2005, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação na RME por meio de atividades extracurriculares que proporcionem aos alunos oportunidades culturais, esportivas e educacionais, indo além do oferecido pelo currículo escolar. Ou seja, o pano de fundo para a análise desse programa é a questão do oferecimento aos alunos de atividades legitimadas como dignas para a vida em sociedade, escolhida e oferecida para complementar os estudos no horário regular. Seguindo os passos de Bourdieu e Passeron (1992), essa ação não deixa de ser uma violência simbólica, que se impõe pelo poder do arbitrário cultural da classe dominante, reproduzindo as relações de seleção e exclusão, com a função de reproduzir as relações de força entre as classes. O arbitrário cultural é imposto como digno ou fundamental, o que se realiza pela autoridade pedagógica e pelo trabalho pedagógico que dignifica ou anula determinados conhecimentos, dependendo dos interesses prevaletentes.

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso (BOURDIEU, 2001, p. 35).

Para os autores, esse trabalho é de “inculcação”, com tempo suficiente para produzir efeitos duráveis, sendo interiorizados os princípios do arbitrário cultural, legitimando a exclusão e apontando como inferior o ensino que não atende aos requisitos pré-estabelecidos. Bourdieu e Passeron (1992, p.61) postulam que:

(...) tal trabalho pedagógico tende a produzir, em e por seu próprio exercício, a delimitação de seus destinatários realmente possíveis, excluindo tanto mais rapidamente os diferentes grupos ou classes quanto estão mais completamente desprovidos do capital e do *ethos* objetivamente pressupostos por seu modo de inculcação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.61)

Não se pode afirmar que os formuladores das políticas e os educadores que implementam essas ações tenham consciência que seus atos estejam carregados dessa violência simbólica. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

Porém não é de hoje que a escola atua como mecanismo de controle social. De acordo com Durkheim (1965, p.38), cada sociedade produz seus indivíduos moldados intelectual, física e moralmente de modo ideal aos seus objetivos, diferenciando-os segundo as particularidades e o grau de complexidade de cada sociedade.

Pensando nesses conceitos e interligando-os às necessidades de inclusão das pessoas que antes não tinham acesso à escola é que se pretendeu analisar a proposição governamental de ações educacionais que permitam ao aluno permanecer na escola. Outros autores ajudam a entender essa lógica, como Patto (1996; 2000) e Sampaio (1998), no que diz respeito à produção do fracasso escolar em diversos âmbitos e sua relação com as propostas educacionais e seus efeitos, bem como as questões relacionadas aos problemas sociais e seus reflexos na escola e na exclusão social e educacional. “As explicações sobre o fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem” (PATTO, 1996, p. 340). Isso significa que considerar o aluno pobre como desprovido de habilidades para a aprendizagem dos conteúdos escolares é um modo reducionista de se

analisar esse processo. É necessária uma visão ampla dos elementos que constituem o ensino escolar, sem descartar as questões sociais como a desestruturação familiar, a pobreza, a violência e a situação de risco, mas levando em consideração elementos inerentes à própria escola e seus atores, incluindo a situação em que se encontram e as políticas governamentais. Nesse sentido, pretendeu-se, então, realizar a análise do *Programa São Paulo é uma Escola*, relacionando-o com as funções atribuídas na atualidade à escola, levando em consideração o contexto político a partir de 2005 (época da implantação do programa) e a democratização do acesso aos bancos escolares.

Tomando por base os elementos que constituem os ideais do *Programa São Paulo é uma Escola*, foi necessária uma pesquisa bibliográfica a respeito de alguns conceitos. O primeiro deles diz respeito à questão da qualidade da educação. Verificou-se que há grande variedade de significados atribuídos ao tema, pois se define qualidade, muitas vezes, em função do público a ser atendido pela escola. Surge, então, a diferenciação entre escola pública e privada: concebe-se qualidade de maneira diferenciada, o que leva a diferentes propostas de formação dos alunos tendo em vista, objetivos diferentes e confirmando a situação de massificação do ensino público caracterizada pela democratização do acesso as vagas sem a devida adequação estrutural.

Conforme se identificou nos documentos da SME, há vários fatores que interferem na qualidade, dentre eles, os mais ressaltados são a qualificação dos professores e a adequação entre o programa e a realidade da sala de aula. No entanto, ainda que sejam considerados os fatores que interferem na qualidade da educação, esta é medida por meio de dados quantitativos coletados pelas avaliações nacionais e internacionais (desempenho dos alunos), ligadas às exigências de organizações como o Banco Mundial, que impõem estratégias para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Ou seja, segundo Silva (2003), não importa se o indivíduo se apropriou dos conhecimentos ensinados na escola, mas sim os dados quantitativos, revelados por avaliações de caráter nem sempre claros e objetivo.

Também considerou-se nesta pesquisa a extensão do período regular de aula, tendo em vista a escola de tempo integral. Tomando por base o defendido por esses mesmos organismos internacionais, que para a melhoria da qualidade é necessário o investimento em manter os alunos mais tempo na escola. Isso se traduziu na própria legislação brasileira que estabelece carga horária escolar mínima de quatro horas diárias com progressiva extensão para período integral (LDB 9394/96).

Além das referências feitas acima, e entendendo que as políticas educacionais são influenciadas por determinações internacionais, para uma análise dos interesses na criação do programa estudado e as interferências que este recebeu, recorreu-se a documentos de organismos internacionais que manifestam a necessidade de revisão de conceitos e práticas relacionadas à inclusão, firmando declarações e acordos. É o caso da Declaração de Jomtiem que surgiu na *Conferência Mundial de Educação para todos*, em março de 1990. Seus participantes declararam o entendimento quanto à contribuição da educação para a conquista de um mundo melhor, próspero em seus aspectos sociais, econômicos e culturais, contribuindo para o progresso pessoal e social. Reconheceram a importância de uma educação básica adequada e proclamaram a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação de necessidades básicas para o aprendizado*.

Essa Declaração aponta para a necessidade da oferta a todas as crianças, jovens e adultos de acesso e permanência na escola básica, universalizando-a e melhorando sua qualidade, além da necessidade de medidas para reduzir as desigualdades. De acordo com o mesmo documento, as oportunidades educacionais devem ser garantidas a todos. Em seu texto, no artigo quinto, está determinada a importância de se considerar o ambiente cultural, as necessidades e possibilidades de cada comunidade, estabelecendo como critério para a melhoria da qualidade a implementação de programas complementares alternativos, com a contribuição dos instrumentos disponíveis e canais de informação, comunicação e ação social, no intuito de satisfazer as necessidades de educação básica para todos. Também é considerado que a aprendizagem não se faz isoladamente: “as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem” (JOMTIEN, 1990). Esse artigo está diretamente ligado à implantação do *Programa São Paulo é uma Escola*, já que nele se prevê o atendimento integral aos alunos: saúde, educação, esporte, cultura e lazer.

Além desse documento, foi levada em consideração também a influência de outros organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial, que determina metas e prioridades relacionadas à educação dos países a quem financia projetos. Segundo Silva (2007), com o intuito de erradicar a pobreza e de industrializar os países de terceiro mundo, o Banco Mundial impõe estratégias para a educação: prioridade na educação primária, melhoria na qualidade da educação, ênfase nos aspectos administrativos, descentralização e autonomia das instituições escolares e análise econômica como critério dominante na definição de

estratégias. A persistência da pobreza está vinculada a uma rede de fatores recorrentes e “(...) as pessoas percebem que a educação proporciona uma saída para a pobreza, mas só se a qualidade da educação e o ambiente econômico na sociedade em geral melhorarem” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 02).

Esses e outros interesses internacionais refletiram diretamente na elaboração da legislação educacional brasileira, sendo que as reformas educacionais da década de 1990 têm grande contribuição dessas influências. Isso impôs que, além dos estudos minuciosos dos documentos legais do *Programa São Paulo é uma Escola*, também fossem levadas em consideração a legislação federal e municipal ligada diretamente ao programa estudado. Isso possibilitou a caracterização do programa, definindo o momento histórico de sua criação e os interesses a ele ligados. Entrevistas com a assessora especial do setor de Assessoria Especial da SME, presente na época da criação desse programa, teve como objetivo identificar com mais precisão os envolvimento políticos presentes na época.

Tais informações são complementadas com dados colhidos na própria Secretaria Municipal de Educação (SME), nos bancos estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC) e sites da Secretaria Municipal de Planejamento (SEMPLA) e SME.

Considerou-se apropriado estabelecer como marco, para a análise do programa objeto deste estudo e das tendências políticas presentes na sua elaboração, o confronto com o contexto da década de 1990, já que, a partir daí, ocorreram significativas reformas educacionais, fato que coincidiu com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, após o fim do regime militar, e com isso o aumento das oportunidades de acesso e permanência nos bancos escolares.

TABELA 1:
BRASIL: população alfabetizada de 7 a 14 anos

ANO	População total de 7 a 14 anos	População de 7 a 14 anos alfabetizada	% da população de 7 a 14 anos alfabetizada
1970	19.620.156	11.858.026	60,43%
1978	22.613.454	15.772.700	69,74%
1980	22.981.805	14.516.112	63,16%
1991	27.611.580	20.209.137	73,19%

Fonte: IBGE: estatísticas do século XX: estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais

Pelo que se observa, o crescimento no índice de alfabetização dos jovens entre 7 e 14 anos no período de 1970 a 1991 foi de 12,76%. Segundo dados do IBGE, o número de alfabetizados na mesma faixa etária em 2007 é de 98%, ou seja, a partir dos anos 1990 até os dias atuais houve um crescimento de quase 25% na taxa de alfabetizados do país, o dobro do que ocorreu nos 21 anos anteriores. Isso se deve em parte pela garantia, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de escola básica pública para todos, gratuita e obrigatória dos 7 (sete)² aos 14 (quatorze) anos.

Seguindo a lógica exposta acima e analisando os dados apresentados na tabela 2 sobre o atendimento nas escolas públicas do Município de São Paulo, também se percebe o aumento da demanda nesse período histórico. Antes dos anos 1980 do século passado, conforme já mencionado anteriormente, apenas a classe média e a elite concluíam a escolarização. As classes desfavorecidas eram excluídas pelo e do sistema por meio de mecanismos como os da evasão escolar, da retenção e, sobretudo, pela falta de condições para acesso e permanência na escola.

Hoje, pelo que se observa na tabela 2, há vagas remanescentes nas escolas municipais de São Paulo. Porém, esses dados são globais, ou seja, não se considerou a localização das escolas, portanto há um desvio entre necessidade, acessibilidade e vagas, considerando o tamanho do município e distância entre seus bairros. Por essa razão não se pode afirmar que o problema do acesso tenha sido resolvido satisfatoriamente na cidade de São Paulo.

Comparando com os dados estimativos da população³ do município de São Paulo em 2007, com idade entre 7 e 14 anos (1.455.587), percebe-se que a rede atende quase 50% da demanda⁴.

TABELA 2:
TOTAL DE VAGAS E ATENDIMENTOS EF DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SP – 2008

Série	Vagas Oferecidas	Atendimentos	Vagas Remanescentes	Média Atendimentos/Turma
Ensino Fundamental de 8 anos	531.297	519.874	11.423	34
Educação de Jovens e Adultos	90.256	89.095	1.161	38
Educação Especial Fundamental	1.445	1.395	50	10
TOTAL	622.998	610.364	12.634	-

Fonte: Dados Gerenciais – Sistema EOL⁵

² Com a Lei 11.274/06 (2006), o ensino fundamental passa a ter a duração de 9 anos

³ Disponível no site www.infolocal.prefeitura.sp.gov.br

⁴ O restante é atendido pela Rede Estadual, Federal ou Privada, não cabendo, neste momento, a este estudo tal investigação.

Para atender esse novo público e as novas perspectivas de uma escola integradora, a partir da década de 1990, no município de São Paulo, há uma grande evolução das ações de inclusão social nas escolas por intermédio de programas e de políticas que agregam diversas medidas de prevenção e proteção. No ano de 2005 surge o *São Paulo é uma Escola*, como uma iniciativa para melhorar o aprendizado e garantir oportunidades a esses alunos.

Levando em consideração essas ações que têm como objetivo promover a inclusão educacional e social nas escolas da RME, é possível analisar a educação escolar e os processos educacionais formais de outra perspectiva: das práticas escolares promotoras da exclusão e dos mecanismos que intensificam o fracasso escolar, apesar da democratização do acesso e da preocupação com a inclusão, existem, também, medidas sociopolíticas competindo e disputando lugar com as ações educativas formais, próprias do ambiente escolar.

A partir do contexto apresentado, e reconhecendo que a escola pode contribuir com o combate aos problemas sociais, ao mesmo tempo em que a resolução destes afeta o trabalho pedagógico, considerando, ainda, a tensão existente entre exclusão e inclusão, ou seja, que a instituição escolar ao mesmo tempo em que produz e reproduz as desigualdades, é tratada como espaço em que essas mesmas desigualdades podem ser minimizadas, formulou-se a seguinte problematização que norteia esta pesquisa:

- Quais os fatores relacionados ao contexto político do município de São Paulo e às tendências das políticas educacionais determinaram a criação e implementação do *Programa São Paulo é uma Escola*?
- Quais motivações internacionais e influências de ordem social e econômica promoveram a efetivação do *Programa São Paulo é uma Escola*?
- De que modo o *Programa São Paulo é uma Escola* está articulado com o direcionamento político e os objetivos da Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo?
- Como o *Programa São Paulo é uma Escola* é desenvolvido nas UEs? Quais atividades são efetivamente incorporadas e estão articuladas com o Projeto Pedagógico das escolas?

Então, pretendeu-se: avaliar o *Programa São Paulo é uma Escola* da RME de São Paulo, identificando os interesses e tendências políticas inerentes a sua criação, implantação e manutenção, além de analisar sua repercussão no Projeto Pedagógico nas escolas.

⁵ Disponível em: www.eolgerenciamento.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadorias.aspx?Cod=000000

Parte-se do pressuposto de que a escola brasileira está assentada em referências da sociedade capitalista e globalizada. Segundo Silva (2001) “à política resta apenas a tarefa de se ajustar, da melhor maneira possível, às conseqüências dessa inevitabilidade objetiva” (SILVA, 2001, p. 7). A educação não foge à regra. Para minimizar os impactos sociais causados pela competição, globalização e desemprego, a escola passa a abarcar funções relacionadas à contenção da violência e exclusão social.

Dessa perspectiva, destacam-se as interferências do social, do político, do econômico, do cultural e do educativo na vida do indivíduo. A escola transforma-se no centro das reformas políticas para amenizar as diferenças e conter certos desvios de conduta sociais.

Analisando tal panorama, a hipótese orientadora desta pesquisa é que, apesar do objetivo do *Programa São Paulo é uma Escola* apontar para a melhoria da qualidade da educação, ele foi concebido mais com a intenção de minimizar os efeitos da exclusão social e para adequar-se a interesses políticos do que interferir e modificar a realidade de cada comunidade. O referido programa visa à contenção e combate a degradação dos laços sociais mais do que uma interferência direta no aprendizado dos alunos.

Corroborando com tal hipótese a noção de que a escola para as massas é um instrumento do poder público para conter os problemas e perpetuar a cultura dominante, além do fato de que há grande diversidade e desigualdade na cidade de São Paulo, considerando que as diferenças sociais, culturais e econômicas vão desde indivíduos em situação de miséria que moram na rua e executam trabalhos informais, até os altos executivos e funcionários de grandes empresas. Segundo Sampaio (1998) “no mesmo espaço, portanto, passam a viver, sem conviver, os estratos sociais extremos numa relação conflitiva e ameaçadora, multiplicando problemas urbanos” (SAMPAIO, 1998, p. 176).

Mesmo proporcionando atividades culturais, observa-se que essas são escolhidas conforme o capital cultural validado como de qualidade. Ou seja, permanece a necessidade do poder público conter manifestações que estejam fora da ordem, mas sem perder o caráter excludente que lhe é peculiar, perpetuando a imobilidade social.

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho e verificar a validade e fecundidade da hipótese, o que será retomado no final, optou-se por estudar uma EMEF da periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo. A escola foi escolhida por seu trabalho reconhecido como de excelência e de qualidade, com o envolvimento de toda comunidade na construção de um ambiente integrador, sendo que recebeu diversos prêmios por sua competência. Além disso, a

própria Coordenadoria de Educação a indicou como a melhor escola da região e como de excelência na aplicação do *Programa São Paulo é uma Escola*. Os dados coletados nas esferas da SME são estudados e comparados com a implementação do programa na escola escolhida. Nesta etapa da pesquisa foram investigados os documentos referentes ao funcionamento da escola e a inserção do projeto em seu ambiente. Os dados coletados são complementados com entrevistas com o diretor e coordenador pedagógico.

A partir da discussão teórica sobre democratização e inclusão social expressa na literatura sobre o tema, e o levantamento de dados empíricos proposto, este trabalho analisa a implantação do *Programa São Paulo é uma Escola* e seu impacto no ambiente escolar.

Esses procedimentos se delineiam em 4 capítulos:

- **O Capítulo I** é um diagnóstico da educação na cidade de São Paulo na época da implantação do *Programa São Paulo é uma Escola*, explicitando os problemas encontrados e as soluções propostas. Trata do exame de diversos documentos municipais e sua ligação com as diretrizes educacionais propostas por SME, bem como as interferências que sofreu de interesses políticos e internacionais.
- **No Capítulo II** analisou-se as propostas políticas para melhoria da qualidade da educação na RME a partir do diagnóstico apresentado no capítulo anterior, contendo um breve relato das condições administrativas e sociais da cidade de São Paulo e a descrição do *Programa São Paulo é uma Escola* na época de sua criação.
- **No Capítulo III** foram analisadas as mudanças ocorridas no programa, bem como sua avaliação e aceitabilidade na RME.
- **O Capítulo IV** apresenta a investigação realizada na escola selecionada e a análise da aplicabilidade do *Programa São Paulo é uma Escola*.

Seguem a esse último capítulo, as considerações finais da pesquisa, retomando o objetivo, a problematização que originou a pesquisa e os dados coletados bem como o referencial teórico que serviram de suporte para comprovação ou não da hipótese.

CAPÍTULO I

O DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO

É a partir do diagnóstico da educação no município, conforme citado nos documentos tratados a seguir, que foi formulado e implantado o programa objeto de estudo desta dissertação. Portanto, para contextualizar a necessidade da existência dessas ações, primeiramente é feita uma explanação da situação educacional na cidade em 2005, época de sua formulação e implantação.

São examinados os documentos selecionados na Assessoria Especial de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação e a entrevista com a assessora especial responsável pelo *Programa São Paulo é uma Escola* em nível da SME, que estava presente na época de implantação do programa⁶. Também foi realizada pesquisa na legislação municipal e federal, no site da prefeitura de São Paulo e no site da SME, bem como levantamento de dados do Sistema EOL – Escola *OnLine*. Os textos foram analisados e registrados (anexo 1) em uma *ficha de registro documental* já testada anteriormente à realização da pesquisa, sendo que se deu preferência aos dispositivos legais e publicados no Diário Oficial da Cidade (DOC), complementados com as informações obtidas em outros tipos de documentos.

Cabe aqui, para melhor entendimento inicial, um pequeno esclarecimento sobre o programa estudado, o que mais adiante será tratado em sua totalidade. O *Programa São Paulo é uma Escola* é formado por diversos projetos especiais⁷ e tem como característica principal o aumento do período que a criança permanece na escola.

Para tanto, são oferecidas atividades culturais, educacionais e esportivas em forma de oficinas ou passeios no horário do contraturno escolar. Essas atividades não são obrigatórias, e segundo a Assessoria Especial da SME, podem ser desenvolvidas de duas maneiras:

⁶ A Assessora Especial, na época da implantação do *Programa São Paulo é uma Escola* era Coordenadora de Educação em uma das Coordenadorias, e fez parte do Grupo de Trabalho, de Acompanhamento e Avaliação do programa.

⁷ Projetos que, segundo seus idealizadores, visam, por meio de diferentes linguagens, oferecer propostas que articulem as áreas do conhecimento, enriqueçam o currículo e subsidiem o desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos equipamentos da RME, com atividades que extrapolem o âmbito da sala de aula, promovendo a educação integral.

- o aluno, com anuência da família, pode optar pelas atividades que deseja realizar no pré ou pós-aula, sendo que, após seu turno regular, retorna a sua residência e volta para a escola nos horários estipulados das oficinas que escolheu;
- ou o aluno opta por permanecer na escola durante, em média, 8 (oito) horas consecutivas. Isso porque existem unidades educacionais que utilizam o *Programa São Paulo é uma Escola* como forma de extensão das aulas regulares, tornando-as escolas com estudos em período integral (5 horas de aula regular e 3 horas de atividades pré ou pós-aula). Nesse caso, não há opção pelas atividades a serem realizadas. A grade é montada pelos responsáveis (coordenadores pedagógicos ou *educador comunitário*) do programa na unidade educacional (UE) e o aluno é obrigado a realizá-las.

1.1 A educação no município de São Paulo

O Plano Plurianual (PPA) 2006-2009, estabelecido pela Lei Municipal nº 14.123, de 28 de dezembro de 2005, mapeou a educação no município de São Paulo em seu aspecto físico, com 1512 escolas distribuídas em 13 Coordenadorias⁸ (459 EMEFs, 8 EMEFM, 6 EMEE, 14 CIEJA, 2 CMCT, 464 EMEIs, 334 CEIs diretos, 222 CEIs indiretos⁹, 3 CECIs)¹⁰ com aproximadamente 1,1 milhões de alunos (52% matriculados no EF, 34% na EI, 13% EJA e 1% EM), atendidos por cerca de 70 mil funcionários¹¹ (75% desses funcionários são profissionais do magistério). O documento aponta ainda 572 salas de leitura, 526 laboratórios de informática educativa e 153 salas de apoio pedagógico.¹²

⁸ Antes de 2007, a administração da SME era dividida em 13 (treze) Coordenadorias de Educação dirigidas por Coordenadores de Educação, porém, a partir de 2007 (Lei 14.660 de 26 de dezembro de 2007), elas passam a ser chamadas de Diretorias Regionais de Educação – DREs e seus dirigentes diretores regionais de educação. Como este trabalho trata das ações desde 2005, optou-se por utilizar em todo o texto o termo Coordenadoria de Educação e Coordenador de Educação.

⁹ São considerados CEIs indiretos as unidades que não pertencem a Prefeitura de São Paulo, mas são conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação para oferecer educação infantil de 0 a 3 anos a população.

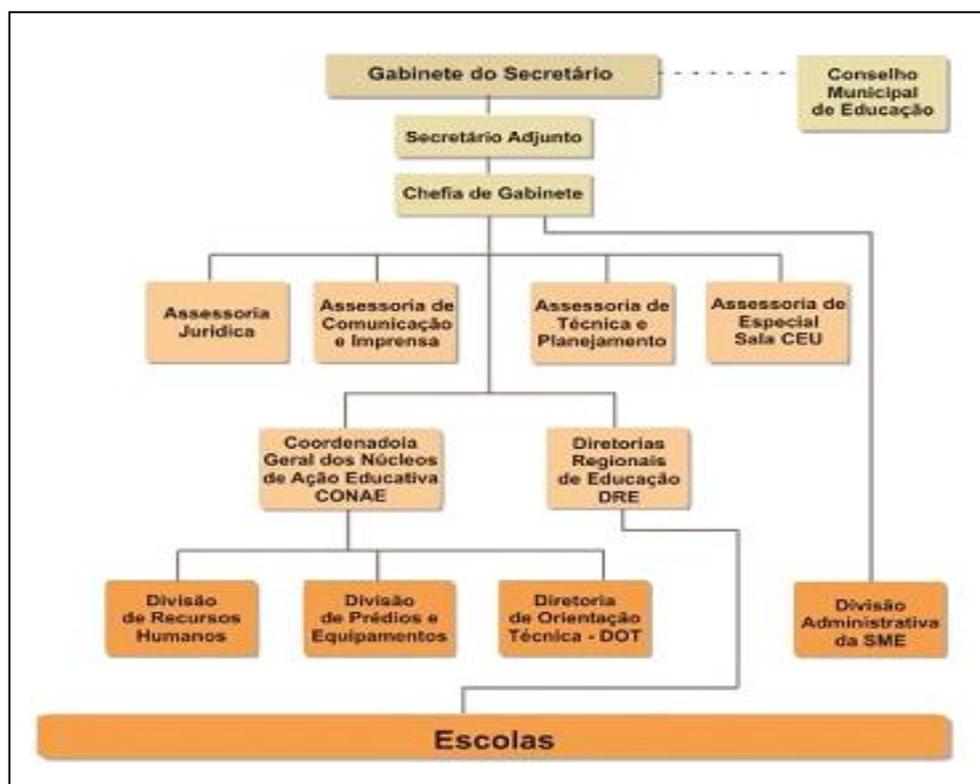
¹⁰ Em abril de 2008, segundo dados gerenciais do Centro de Informática da Assessoria Técnica de Planejamento – SME, esses números aumentaram para: 477 EMEFs, 3 CMTC, 489 EMEIs, 347 CEIs diretos e 295 CEIs indiretos, mantendo-se a quantidade dos demais equipamentos. No PPA 2006-2009 não consta o número de CEUs, que na época eram 21 e em abril de 2008, 35 unidades.

¹¹ Em abril de 2008, segundo dados do Sistema EOL – Escola OnLine – haviam 71.746 funcionários, dentre os quais 50.660 eram professores, 845 auxiliares de desenvolvimento infantil e 3.199 especialistas (diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores).

¹² Consta, em maio de 2008, no Sistema EOL – Escola OnLine – 841 laboratórios de informática educativa e 648 salas de leitura.

Portanto, a RME da cidade de São Paulo é a maior do país, sendo que só o número de funcionários já ultrapassa a população de diversas cidades circunvizinhas como Araçariguama (12.291), Boituva (40.783) e Cabreúva (38.898). A administração dessa rede acontece com a descentralização da SME em treze regiões¹³ dirigidas pelas Coordenadorias de Educação. As políticas de governos formuladas pela SME são repassadas para essas instâncias para depois serem executadas nas unidades educacionais.

FIGURA 1:
ORGANOGRAMA DA SME



Fonte: SME¹⁴

O PPA 2006-2009 destaca algumas características positivas presentes na rede municipal. Dos impostos arrecadados e transferidos ao município, 31% dos recursos são utilizados nas despesas com educação (em torno de quatro bilhões de reais por ano), conforme tabela 3 em anexo (anexo 4).

Essa mesma tabela mostra o quanto é gasto em cada tipo de despesa, identificando o

¹³ As treze Coordenadorias de educação são: Butantã (BT), Campo Limpo (CL), Capela do Socorro (CS), Freguesia/Brasilândia (FO), Guaianases (G), Ipiranga (IP), Itaquera (IQ), Jaçanã/Tremembé (JT), Penha (PE), Pirituba (PJ), Santo Amaro (SA), São Mateus (SM) e São Miguel Paulista (MP).

¹⁴ Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/quemsomos/quemsomos.aspx?MenuID=165>.

alto investimento em cada segmento, lembrado que tais dados devem ser pensados levando em consideração o tamanho da RME.

O documento citado sinaliza que esse montante é revertido em benefício da população escolar, além de apontar a existência de equipamentos escolares de boa qualidade (escolas bem montadas), o atendimento a demanda por meio de programas de transporte escolar, merenda e uniformes, a existência de professores e educadores bem formados, o forte investimento em capacitação docente, o desenvolvimento de projetos especiais e de tecnologia, a possibilidade de integração com o governo do estado para melhoria da qualidade da educação e a predisposição da sociedade civil em colaborar com o processo educacional (SÃO PAULO, 2005f).

Apesar da grandiosidade orçamentária apontada acima e da estrutura física da RME, o documento aponta também vários problemas na educação oferecida pelo poder público municipal, como é o caso da necessidade de ampliação do atendimento na EI e a melhoria da qualidade, especialmente no EF.

Este último foi considerado no Plano de Governo 2005-2008¹⁵ como prioridade em termos de elaboração e execução de políticas que revertam o quadro detectado. De acordo com o PPA 2006-2009, apesar de constar nas estatísticas educacionais a garantia da educação básica a 96% das crianças de 7 a 14 anos, a qualidade do ensino não melhorou nos últimos anos, nem o desempenho escolar do aluno. “Os resultados das avaliações de rendimento escolar indicam a necessidade de adoção de medidas urgentes que visem a assegurar melhorias no aproveitamento, apontando soluções para os problemas detectados” (SÃO PAULO, 2005f).

É bom lembrar que esse momento é de início de mandato e, portanto, o analisado refere-se ao governo anterior. Tal iniciativa de diagnóstico visava, então, o reconhecimento dos acontecimentos educacionais, das políticas implantadas e de seus resultados. Foi proposta, então, a realização de um levantamento da situação educacional, o que foi feito a partir do rendimento escolar dos alunos da Rede Municipal de Educação, no início da gestão 2005-2008, e divulgado em um documento intitulado *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão* (DOC de 24 de fevereiro de 2005).¹⁶

¹⁵ Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/esportes/servicos/biblioteca/0035>

¹⁶ Este foi um dos documentos que embasou a elaboração da parte educacional dos outros dois citados anteriormente: Plano Plurianual 2006-2009 e Plano de Governo 2005-2008.

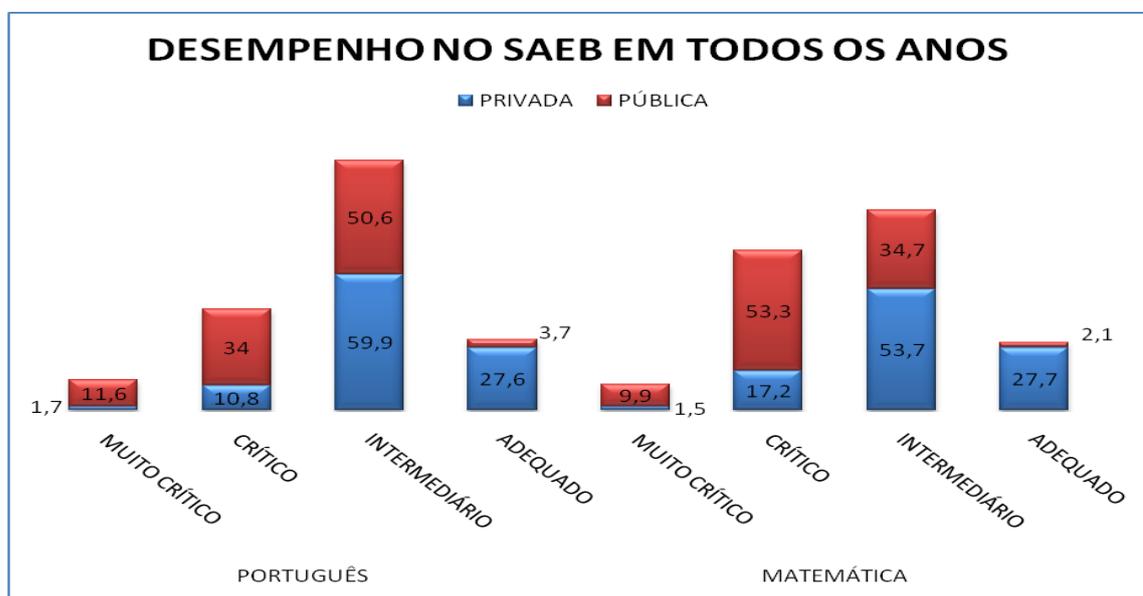
As avaliações do rendimento escolar aplicadas e conhecidas em nosso país indicam a necessidade de adoção de medidas urgentes, que visem assegurar melhoria dos resultados até aqui conhecidos e apontar soluções ortodoxas e heterodoxas para buscar solucionar os problemas detectados (SÃO PAULO, 2005a).

Conforme o mesmo documento, havia na RME uma grande distorção série/idade. 58% dos alunos estavam acima da idade considerada adequada para a 4ª série (10 anos) e mais da metade chegam a essa série sem as competências e habilidades de leitura desenvolvidas e com muita deficiência em matemática.

Os dados do PISA e do SAEB mostram tal problema. No final do EF a taxa de distorção idade/ano chega a quase 50%. Levando em consideração, conforme mencionado anteriormente, a boa estrutura e alto valor investido no campo educacional, “... o impacto sobre o desempenho dos alunos quase não se faz sentir, por motivos já diagnosticados e que foram equacionados pela atual gestão, mas também, pelo exíguo tempo que os alunos ficam na escola” (SÃO PAULO, 2005c).

Em 2003, no Estado de São Paulo, 45,6% dos alunos na disciplina de português e 63,2% em matemática foram classificados como em *situação difícil* pelos resultados obtidos no SAEB, conforme figura abaixo:

FIGURA 2:
DESEMPENHO NO SAEB EM TODOS OS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO – 2003
(estado de São Paulo)



FONTE: MEC/INEP/DAEB/2004 (SÃO PAULO, 2005c)

De acordo com o documento intitulado *Programa São Paulo é uma Escola* (SÃO PAULO, 2005c), as causas dessa avaliação negativa podem ser internas (ligadas à própria política da SME e sua repercussão nas unidades escolares) e externas, ou seja, relacionadas à dinâmica social, principalmente em termos de produção e capital econômico. Nesse último caso, são citados a pobreza, o desemprego e a concentração de renda.

Nesse sentido, pode-se concluir que a formulação das políticas educacionais, pelo menos no discurso que as embasam, leva em conta as carências sociais na proposição de estratégias que minimizem essas diferenças na escola. Porém, há de se considerar que, se a pobreza, o desemprego e a concentração de renda são culpados pelo fracasso do aluno, existe também outra interpretação apontando para o fato de os próprios fracassados na escola, ainda que sejam tidos como vítimas, reproduzirem tal situação social, reforçando e mantendo a seleção, a exclusão e as relações de força entre as classes. Essa é uma das justificativas para a existência de um programa como o *São Paulo é uma Escola*, ou seja, considera-se que a educação e, em particular, os estabelecimentos de ensino têm um papel importante no combate às causas que têm como efeitos os graves problemas sociais, como a violência, a pobreza e a desintegração dos laços sociais.

De outro lado, pouca ênfase é dada ao fato de o fracasso escolar refletir uma exclusão silenciosa, o que Patto (2000, p. 190) chama de exclusão branda: mesmo em situação de fracasso os alunos permanecem na escola. Os grupos e segmentos sociais antes fora das instituições escolares, por não possuírem as condições necessárias para o êxito, passam a ingressar e permanecer nesse ambiente, porém sem adquirir o capital cultural que é reservado a poucos. Ou seja, por não possuírem os pré-requisitos básicos necessários ao aprendizado escolar, esses alunos fracassam nas avaliações que valorizam apenas os bens validados e exclusivos dos grupos que se situam em posições de poder. O importante a se destacar é que o diagnóstico feito pelo governo municipal incorpora, na análise feita acerca da escola pública, as diferentes e, em muitos pontos, antagônicas interpretações do fenômeno do fracasso escolar e da má qualidade do ensino.

Além dessas causas de ordem social, existiam, ainda segundo o documento *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão* (SÃO PAULO, 2005a), razões ligadas à administração da própria SME: uma dívida de R\$ 219 milhões (em 2004/2005); a burocratização da Secretaria Municipal de Educação e a fragmentação de suas ações; o inchaço da máquina administrativa; e a falta de professores nas salas de aula.

Com este quadro, torna-se necessário ter uma visão renovada e holística do processo ensino/aprendizagem, que deve ser socialmente compromissado, valorizar os professores, dar mais poder às escolas, criar canais e estimular o controle social pelos usuários e objetivar o aluno como sujeito do processo ensino/aprendizagem, por meio de um projeto pedagógico moderno, que considere seu ambiente de vida e crie um ambiente de aprendizagem, que estenda as ricas oportunidades culturais, esportivas e empresariais da cidade, que garanta o ensino dos conhecimentos sociais e culturais construídos, que seja arejado por oportunidades culturais diversificadas, que possa ensinar e, ao mesmo tempo, oferecer valores éticos e morais, objetivando formar o futuro cidadão de um modo transdisciplinar e transcultural (SÃO PAULO, 2005a).

Apesar de o projeto pedagógico ser citado como importante, percebe-se que as ações políticas são verticalizadas, o que, até certo ponto, condiciona as ações pedagógicas planejadas pela própria escola. Essa situação expressa o tipo de relacionamento que se estabelece entre política, economia e educação. Segundo Silva (2003) as funções clássicas da escola como ensinar, aprender, pensar e fazer são esquecidas, dando lugar à avaliação e seus resultados. “A escola deixou de ser o tempo da socialização, do aprender, do dividir, do construir afetos, desejos, sonhos, valores e alegrias, para ser o tempo do mercado, lugar para fabricar objetos humanos ajustados para servirem o mercado” (SILVA, 2003, p. 298).

No documento citado acima (SÃO PAULO, 2005a), a persistência da diversidade de concepções que influenciam o trabalho pedagógico, e que nem sempre são adequadas à realidade do aluno, também é levada em consideração ao se falar na má qualidade da educação e no reflexo que traz ao rendimento escolar. Da perspectiva assumida pela SME, tal aspecto está diretamente ligado à formação do professor, que transpõe os conhecimentos do campo teórico para a prática de sala de aula sem a devida consideração pelo contexto real (SÃO PAULO, 2005e), ou seja, aponta-se como um dos problemas da educação a formação docente. Em contrapartida, as políticas também não levam em consideração o que acontece na escola, sendo a própria UE responsabilizada pelos ajustamentos, estes nem sempre adequados, entre os programas propostos e sua realidade local.

Outro aspecto abordado no documento *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão* (SÃO PAULO, 2005a) é a falta de avaliação institucional que favoreça o controle social e embase o desenvolvimento de políticas e o controle democrático sobre os serviços públicos educacionais. Cita-se, ainda, a falta de controle social sistemático (reconhece-se que os dados coletados pela SME nem sempre correspondem à realidade), a falta de professores que assumam as classes/turmas e a ausência diária dos docentes na RME, incentivada pela política de abonos e licenças médicas.

A partir dos dados explicitados até aqui a respeito do diagnóstico da situação educacional do município de São Paulo, percebe-se que alguns pontos não são claros e precisam de maior elucidação, ou seja, os documentos não explicitam o necessário para o entendimento de alguns conceitos e a formulação das estratégias para contenção dos problemas detectados na cidade.

O primeiro deles diz respeito à qualidade da educação. Em nenhum momento, nos documentos analisados, se conceitua a qualidade na educação. Sendo assim, deixa-se aberto para diversas interpretações. O que é considerado qualidade na educação? Pelo observado, restringe-se aos dados quantitativos apresentados pelo governo em relação ao desempenho dos alunos. Mesmo os dados positivos como qualificação dos professores, estrutura física e investimentos na área educacional são colocados em contraposição aos resultados obtidos nas avaliações nacionais e internacionais pelos alunos das escolas públicas.

1.2 A avaliação da educação e os interesses dos organismos internacionais

É interessante notar, então, que essas avaliações nacionais e internacionais, que expressam a concepção de qualidade defendida, provêm de outras necessidades e mesmo do atendimento de padrões internacionais, o que nos remete para o envolvimento de organismos, como o Banco Mundial, no financiamento e investimento em educação. Ao declarar como objetivo a erradicação da pobreza e a promoção da justiça social, compreendida como igualdade de oportunidades, o Banco Mundial (BIRD) define um pacote de estratégias que devem ser realizadas pelos países em desenvolvimento, inclusive o Brasil. Contudo, segundo Silva (2003) essa intervenção tem a finalidade “de consolidar seus [do Banco Mundial] instrumentos produtivos, quantitativos e a cultura empresarial no sistema educacional brasileiro” (SILVA 2003, p. 285). Por meio de suas recomendações e exigências, o Banco Mundial valoriza dados quantitativos a respeito da qualidade da educação básica, o que permite avaliar a eficiência e a produtividade do sistema, para, assim, reduzir os recursos destinados à educação a fim de sobrar parte do dinheiro para o pagamento de banqueiros e credores (SILVA, 2003, p. 289).

De maneira semelhante, Altmann destaca que os resultados (o que o BIRD chama de análise de taxa de retorno) se verificam pelo rendimento escolar do aluno. “As análises das taxas de retorno têm sido o principal critério para decidir quais opções de investimento são de

maior benefício para a sociedade” (ALTMAN, 2002, p. 80). Percebe-se com isso que a escolha dos dados do SAEB como fonte de pesquisa a respeito da qualidade da educação no município de São Paulo está ancorada em tais determinações.

Implementado no Brasil em 1990, o SAEB tem o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas e a melhoria da qualidade de ensino no país. Ele visa monitorar a equidade e a eficiência dos sistemas escolares (ALTMANN, 2002, p. 84).

Esse sistema, que é financiado pelo BIRD, conta com provas realizadas com alunos de 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental (atuais 5º e 9º anos) e 3º ano do ensino médio, com periodicidade de dois em dois anos. A avaliação conta com as disciplinas de matemática, português, ciências, história e geografia (esses dois últimos foram incluídos a partir de 1999). Porém, há de se considerar, fazendo coro com o autor, que dados quantitativos não são suficientes para uma análise real da qualidade educacional. “O ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos” (ALTMANN, 2002, p. 84).

Arelado a esses dados, e considerando a suposta educação de má qualidade, o BIRD recomenda o aumento no tempo de instrução, oferta de livros didáticos e investimento na formação dos professores. Tais aspectos estão diretamente mencionados no documento estudado (SÃO PAULO, 2005a), que os apontam como prioridades nas políticas a serem formuladas no município para melhoria do aprendizado dos alunos.

Esta pesquisa não possui como objeto as políticas de avaliação, em vigência desde o início da década de 1990, portanto, não é intuito realizar a análise de tais instrumentos de controle da qualidade, mas entender as influências e a repercussão dessa tendência na sociedade paulistana e, assim, refletir sobre os supostos benefícios reais quando da aplicação de taxas de retorno na formulação de programas, especificamente o *São Paulo é uma Escola*, para melhoria da qualidade da educação e na própria vida social do indivíduo.

(...) num mundo que, cada vez mais, apresenta outras formas de divulgar as informações, o que se constata no campo social é o aproveitamento do desconhecimento alheio ou a omissão de esclarecimentos sobre as origens e as intenções das políticas públicas de educação como caminho mais curto para conduzir as influências e as pressões externas, emanadas das instituições financeiras, fazendo-as chegar de diferentes maneiras e por diferentes sujeitos ao interior da escola (SILVA, 2003, p. 290).

Relacionando o pensamento acima com o exposto anteriormente a respeito da falta de elementos significativos para análise das premissas que orientaram o diagnóstico realizado nos documentos sobre a educação na cidade de São Paulo, podem-se destacar outros organismos internacionais que influenciam as políticas nacionais. Aqui não se pretende esgotar o assunto nem citar todas as influências internacionais, já que existe um movimento mundial pela melhoria na qualidade educacional proporcionada a população, mas optou-se por selecionar as que mais se destacam a partir da década de 1990 em termos de direcionar, alicerçar e monitorar as ações governamentais no que diz respeito à preocupação acerca do controle dos fatores sociais, educacionais e pedagógicos que evidenciam que a educação ainda é concebida em função de desenvolvimento econômico. Tal seleção foi realizada a partir da legislação brasileira, em especial o Plano Decenal de Educação para Todos (1994).

Nos anos de 1990, a situação mundial de crianças que não frequentavam a escola continuava complicada. No Brasil, segundo Patto (2000, p. 191), dois terços das crianças entre 7 e 14 anos estavam fora da escola. Buscando reverter esse quadro mundial, a ONU convocou uma reunião geral em Jomtien (Tailândia) a fim de apresentar e reafirmar os direitos inerentes à criança, em especial os que tangem a educação, já que a realidade apontava para os seguintes números¹⁷:

- Mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso à educação primária;
- Mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos;

Nessa reunião (Conferência de Educação para Todos), formulou-se um documento de compromisso entre os países para com a melhoria da educação, intitulado *Declaração Mundial da Educação para Todos*, considerado de alta relevância e reconhecido mundialmente. Nela estabeleceu-se a meta de universalizar a educação e promover a equidade em todos os países do mundo.

No Brasil, essa universalização de vagas já ganhou forma, porém, a igualdade na oferta e na qualidade está longe de acontecer. As diferenças educacionais no país, em especial nas grandes capitais como São Paulo são enormes. O que é ensinado nas escolas públicas está longe do necessário para inserção do indivíduo na vida em sociedade, bem como as habilidades e conhecimentos promovidos não são suficientes para o ingresso no mercado de trabalho.

¹⁷ Para mais detalhes consultar: MARCÍLIO, Maria Luíza. 2007. *O resgate histórico do Ensino municipal*. In: SÃO PAULO. Congresso Municipal de Educação. *O ensino municipal: desafios e perspectivas*. Anais do V Congresso Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME.

De qualquer maneira, na Conferência de Educação para Todos, cada país teve a incumbência de formular um Plano Decenal de Educação visando à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, o que, no Brasil, foi realizado em 1993.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi concebido para ser um instrumento de lutas e alianças em prol da recuperação da educação básica, acima de partidos e de ideologias. Para cumprir essa condição, foi elaborado como uma proposta de governo para ser amplamente discutida. Em decorrência disso, ele foi enviado pelo Ministério da Educação e do Desporto às 27 unidades federadas e aos quase cinco mil municípios do País, com ofício do Ministro da Educação e do Desporto solicitando a elaboração dos Planos Decenais Estaduais e Municipais. Foi enviado, também, a inúmeras entidades governamentais e não governamentais, para receber críticas e sugestões (BRASIL, 1993, p. 4).

O plano estabelece como educação de qualidade aquela que promova a cidadania e conhecimentos necessários para interação em um mundo em constante mudança, em decorrência do progresso científico e tecnológico, por meio de, dentre outras iniciativas, valorização e qualificação do professor, profissionalização dos dirigentes de educação dos estados e municípios, incentivo a descentralização e apoio a iniciativas locais.

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de Educação para Todos. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (DAKAR, 2000).

Não se pode deixar de mencionar que essa leitura sobre a função social da escola, que a coloca como fundamental no combate aos problemas gerados pelo modo como acontece a chamada globalização, assim como pelo modelo hegemônico de desenvolvimento econômico, não considera que a própria instituição escolar contribui para o acirramento das contradições sociais e para a reprodução da desigualdade, uma vez que em seu interior persistem mecanismos de seleção e classificação de alunos.

Relacionando a preocupação em identificar o que é qualidade com os objetivos dos organismos internacionais, conclui-se que são priorizados pelos instrumentos avaliativos das escolas brasileiras os interesses oriundos dos acordos produzidos internacionalmente. “O que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*. Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e conhecimentos que se traduzam em processo emancipatório e de cidadania” (SILVA, 2003, p. 298). Ou seja, o que se realiza na escola, a

relação de aprendizagem que ocorre em seu interior e as conseqüências disso são desconsideradas no processo avaliativo proposto.

O que mais se observa, quando da análise das políticas de avaliação e dos acordos internacionais, é a prevalência de interesses econômicos e políticos estreitos, com a reprodução dos processos instalados e orientados, na sociedade atual, pela globalização cada vez mais presente em todos os países. Como afirma Jimenez e Segundo (2006, p.119):

O atual momento da sociabilidade capitalista tem sido pródigo no acolhimento de cartas de intenções diversas promulgadas em ruidosa celebração do advento do novo milênio, como se este trouxesse consigo as sementes da renovação a serem plantadas no seio de um grandioso pacto social, instaurando uma *parceria mundial pelo desenvolvimento*, como convém a um mundo agora globalizado. Nesse cenário, (...), a educação assume, sem dúvidas, papel de evidente destaque (*grifo dos autores*) (JIMENEZ; SEGUNDO, 2006, p.119).

Nessa perspectiva, o conceito de qualidade, tal como aparece no Plano Decenal de Educação, está em consonância com os compromissos firmados nos documentos internacionais.

Sintetizando o exposto acima, a educação é, ao mesmo tempo, meio de manutenção social, de erradicação da pobreza e de ajuste para o sistema socioeconômico, tornando-se importante no sentido de conciliar as práticas cotidianas às necessidades sociais, eliminando os problemas, massificando o ensino e homogeneizando os indivíduos. “(...) As pessoas percebem que a educação proporciona uma saída para a pobreza, mas só se a qualidade da educação e o ambiente econômico na sociedade em geral melhorarem” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 2).

Essa ligação entre universalização da educação básica e erradicação da pobreza extrema¹⁸ vem se concretizar na aclamação da Declaração do Milênio, que elegeu o ano de 2015 como o ano no qual se alcançará tal objetivo. Nesse caso, a educação é tida como instrumento de alcance dos *objetivos de desenvolvimento do milênio*¹⁹.

¹⁸ Para a ONU erradicar a pobreza extrema significa reduzir pela metade o número de pessoas que sobrevivem com o equivalente a um dólar americano por dia que, segundo o documento Declaração do Milênio (ONU, 2000), significa 1 bilhão e duzentos milhões de pessoas.

¹⁹ As oito metas firmadas na Declaração: erradicar a pobreza extrema e a fome; universalizar a educação básica; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; garantir a sustentabilidade ambiental; combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças; e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Enfim, as influências internacionais sinalizam para que o ensino seja universalizado e que forme o aluno para ser capaz de interagir com as transformações ocorridas e que ocorrerão na sociedade, adaptando-se às mudanças tecnológicas, à economia globalizada e à demanda imposta pelas profissões do futuro, bem como aos deveres promovidos pelo tipo de cidadania valorizada pela democracia formal. Sendo assim, conclui-se que uma educação de qualidade é aquela assentada nas premissas necessárias para a formação de sujeitos capazes de viverem em conformidade com os preceitos da sociedade globalizada. Isso revela a urgência em adequar todas as pessoas as necessidades sociais que se apresentam mundialmente.

1.3 As influências na legislação educacional brasileira

Tais resoluções internacionais acerca da educação e sua função refletem na legislação brasileira, conforme já dito anteriormente. São metas a serem alcançadas em nível nacional, que se traduzem no diagnóstico realizado na cidade de São Paulo. Ou seja, os problemas detectados não são exclusivos do município estudado, mas um reflexo de uma situação nacional (e mesmo internacional), traduzida em diversos documentos oficiais.

É fato que, a partir da década de 1990, houve, no Brasil, diversas modificações em âmbito legislativo, principalmente pela instalação de uma sociedade democrática e, conseqüentemente, o aumento do acesso e permanência nos bancos escolares de uma população que antes era excluída desse ambiente.

A educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos oito anos. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais (CURY, 2002, p. 169).

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação aparece como direito de todos, tendo dentre seus princípios a igualdade, gratuidade e garantia de padrões de qualidade. Novamente surge o problema da falta de definição clara acerca do que se entende por qualidade. Não há especificação quanto ao que significa tal padrão. Pode-se fazer uma relação com os objetivos, ou seja, ensino de qualidade é aquele que cumpre os objetivos elucidados: o preparo para o exercício da cidadania, o pleno desenvolvimento do

indivíduo e qualificação para o trabalho, o que vem ao encontro do estipulado em 1993 pelo Plano Decenal de Educação para Todos.

Para a consecução dos objetivos propostos na Constituição Federal, melhoria da qualidade da educação e acolhimento da parcela da população antes excluída da escola por causa da pobreza, conforme a Constituição, é obrigação do Estado fornecer ao educando no ensino fundamental material didático, transporte, alimentação e assistência saúde.

O ensino fundamental, obrigatório, gratuito e de oito anos, cujo acesso está em vias de se tornar cada vez mais universalizado, vê-se protegido com os mais diversos instrumentos de asseguramento como obrigatoriedade, direito público subjetivo, controle de faltas, proteção jurídica pelo ECA e pelo Código Penal e pelo FUNDEF (CURY, 2002, p. 179).

Muitos programas foram criados para beneficiar os alunos do ensino fundamental a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, como o FUNDESCOLA²⁰ e programas compensatórios como o Bolsa-Escola²¹. Segundo Marcílio (2007), a introdução desses programas proporcionou a quase universalização (de vagas) do ensino fundamental no Brasil. São também citados pela autora o FUNDEF, responsável pela melhoria do salário dos professores e condições das escolas de ensino fundamental, e o bolsa-escola, que proporciona renda extra às famílias com um determinado rendimento e que zelam pela presença de suas crianças na escola. Só com a educação básica de qualidade para todos – concebida a partir da ideia de se criar condições para que as crianças permaneçam na escola – é que se pode pensar em transpor a barreira da pobreza, do subdesenvolvimento, da perversa distribuição de renda, das exclusões sociais e chegar a uma maior equidade social (MARCÍLIO, 2007, p. 9).

A ideia exposta pela autora vai ao encontro das propostas dos organismos internacionais mencionados acima. Porém, fazendo-se uma analogia com a noção de capital cultural de Bourdieu (2004), esse tipo de situação vem apenas validar os valores culturais, que promovem a aceitação da desigualdade, embora se estabeleça como prioridade o combate à pobreza, pré-estabelecidos a partir dos interesses dos grupos dominantes. Colocar a criança na escola significa, nas condições dadas, impor-lhe valores já enraizados na sociedade, o que é

²⁰ Fundo de Fortalecimento da Escola, programa do MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais, financiado com recursos federais e com empréstimos do Banco Mundial. Visa promover ações para a melhoria da qualidade da educação no ensino fundamental por meio do aumento da permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (CURY, 2002, p. 179-180).

²¹ Estratégia de combate a pobreza com a concessão de incentivo financeiro mensal para as famílias que mantêm as crianças na escola e estão em situação de pobreza (CURY, 2002, p. 180).

transmitido pelo mecanismo da violência simbólica, exercida pelo professor, que impõe, sem perceber, concepções firmadas como corretas.

Quando essas premissas políticas tornam-se a justificativa para a elaboração de programas, que têm nos professores os seus executores, é plausível supor que todo esse contexto acaba por repercutir nas concepções e na prática dos mesmos, ainda que estes sejam críticos as orientações imprimidas pelos governos.

O que se quer enfatizar é que os padrões considerados como “cultos”, ou aquilo que é considerado correto, são impostos arbitrariamente: as crianças que pertencem às classes privilegiadas já estão acostumadas com esses padrões; em contrapartida, as classes menos favorecidas têm dificuldade em entender tais imposições, já que estas se distanciam de sua realidade. Pode-se dizer que essa lógica orienta o modo como são definidas as funções da escola e a própria noção de qualidade. Dito de outro modo: aqueles que frequentam a escola pública não são dotados das mesmas condições que outros grupos sociais no que diz respeito à definição do tipo de formação que a educação escolar deve proporcionar. Isso caracteriza uma relação desequilibrada de força entre os grupos sociais e reproduz uma situação de seleção e de classificação.

Numa sociedade submetida às regras do processo de globalização econômica, com determinações internacionais firmadas nas próprias leis do país, que impõem uma escola universal, são produzidos efeitos diferentes grupos que frequentam a instituição escolar: cada vez mais pessoas possuem educação formal, mas exigem-se, em contrapartida, cada vez mais diplomas para o ingresso qualificado no mercado de trabalho e como condição de *status* social.

É nesse momento que se encontra a diferenciação *escolas para pobres e escolas para ricos*. As escolas públicas, com os programas socioeducacionais exigidos e estabelecidos pelos programas governamentais, são consideradas inadequadas e de baixa qualidade, e as escolas particulares são consideradas de boa qualidade, senão de excelência, produzindo indivíduos capacitados para exercer sua função no grupo social ao qual pertencem. Isso, então, é validado e disseminado pelo próprio senso comum.

No entanto, o Estado é concebido como organismo promotor de bem-estar e da segurança social e deve oferecer uma gama políticas, com o intuito da contenção das desigualdades econômicas e sociais. Mas, isso assumido pelos governos como responsabilidade por responder pelo aumento das necessidades do mercado de trabalho e pelo

combate aos problemas sociais inerentes à sociedade de massas. Realmente, não se pode ignorar a situação socioeconômica brasileira e o Estado passa a ser agente ao mesmo tempo de manutenção da ordem existente e promotor de políticas que visem à minimização e o controle das contradições presentes no modelo de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Considerar esse contexto descritiva e analiticamente, vê-lo como suscetível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais (CURY, 2002, p. 169).

Porém, a responsabilidade do Estado em relação ao direito à educação é subdividida com os estados federados que compõem a União, delegando poder e autonomia para que seja atendida a diversidade presente em cada localidade. Ações comuns devem ser efetivadas tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

Percebe-se, pois, que ao invés de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias destes como poderes públicos (CURY, 2002, p. 172).

Essa cooperação, segundo o mesmo autor, amplia os envolvidos na tomada de decisões e exige parcerias entre os entes federativos, com limitações impostas pela União, a fim de atingir finalidades e objetivos maiores e em comum e a harmonia interna nos estados e municípios. Por outro lado, Cury (2002) aponta para a falta de um sistema nacional de educação, existindo uma pluralidade de sistemas de ensino associadas por normas e finalidades gerais. “A acepção de sistema dá-se como sistema federativo por colaboração tanto quanto de Estado Democrático de Direito” (CURY, 2002, p. 173). Dessa concepção de articulação nasce a necessidade do estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (PNE), de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que atendam ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993).

Ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.107/01 – percebe-se que seus objetivos são coerentes com o explicitado no diagnóstico da situação educacional do município de São Paulo. Resumindo, dentre os objetivos do PNE estão: aumentar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino, reduzir as desigualdades no acesso e permanência na escola. Para tanto, coloca-se como primordial a garantia do ensino

fundamental obrigatório, inclusive aos que não tiveram acesso a ele na idade própria. É importante destacar que “essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas [as pessoas] obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna” (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o PNE coloca como primordial a adequação do processo pedagógico às necessidades e realidades dos alunos para que se torne um ensino, de fato, significativo.

Resumindo, a educação básica instalada pela legislação vigente é direito do cidadão e dever do Estado. Esse novo conceito de educação tenta, segundo Cury (2002, p. 170), reconhecer o direito ao conhecimento sistematizado na organização escolar que antes era elitista e seletivo. “A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB [9394/96], um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada” (CURY, 2002, p. 170). Apesar de todo o avanço na legislação educacional brasileira, embora seja importante reconhecer também seus limites, o problema continua sendo os interesses que condicionam a definição das funções sociais da escola e a concepção de qualidade, ou seja, prevalecem, na proposição das políticas educacionais os interesses vinculados aos grupos que detêm o poder econômico, sejam eles ligados ao capital financeiro internacional ou ao setor produtivo que, cada vez mais, torna-se objeto de monopólio de conglomerados industriais.

CAPÍTULO II

O MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E AS PROPOSTAS PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo será descrito o objeto de estudo deste trabalho: o *Programa São Paulo é uma Escola*, seu histórico, a base legal que rege o programa e seu desenvolvimento, bem como sua inserção no Programa de Governo Municipal.

Concomitantemente à descrição do programa, se realizam aqui algumas considerações e reflexão em relação às interferências da legislação federal e internacional na sua elaboração e implantação no município de São Paulo.

Levando em consideração que as políticas educacionais municipais também estão afinadas com os interesses internacionais tratados no capítulo anterior e respondem àquilo que é ditado pela legislação federal, as quais expressam as determinações mundiais ligadas à erradicação do analfabetismo, à melhoria da qualidade da educação, à diminuição do índice de pobreza por meio da formação escolar, percebe-se que a escola ganha a função de regular e solucionar problemas de ordem social e econômica, dentre eles formação de mão de obra especializada para atuar no atual mercado sem deixar de manter os mecanismos que reproduzem as diferenças de classe existentes na sociedade.

Em todos os documentos analisados que tratam do diagnóstico situacional da cidade de São Paulo, a educação é vista como promotora da coesão social, redutora das disparidades e capaz de proporcionar oportunidades individuais de inserção na sociedade. De acordo com esses documentos, sem educação não há desenvolvimento; então, as mudanças educacionais devem ser direcionadas para além da pretensão de formação de mão de obra, ou seja, com a justificativa da transformação da escola em um espaço de resolução dos problemas sociais, percebe-se a tendência do acirramento do controle sobre as escolas e os professores e, por conseguinte, sobre a população em geral. “A educação é uma das mais eficientes políticas públicas para diminuir as diferenças sociais e, principalmente, se for de qualidade, poderá criar condições de igualdade na oferta de oportunidades” (SÃO PAULO, 2005e). Porém, isso está vinculado à qualidade em sua oferta, o que pode possibilitar o acesso e permanência na

escola. Apesar dos objetivos alardeados, a instituição escolar é concebida como um instrumento promotor da coesão social.

Nesse sentido, o diagnóstico da educação no município de São Paulo, explícito nos documentos tratados acima (SÃO PAULO, 2005a, c, e) serviram como referência para elaboração de propostas educacionais da cidade.

Sendo assim, a fim de identificar o espaço a que se destinou essa análise e diagnóstico, faz-se necessário um pequeno apanhado das situações relacionadas à organização estrutural e divisão político-administrativa do município de São Paulo, bem como informações sobre a situação dos cidadãos paulistanos. Isso porque é a partir desses dados que se constroem os perfis populacionais que são de grande importância para a construção de políticas públicas. “A exclusão social que realmente importa não se refere ao indivíduo, suas opções ou fraquezas naturais, e sim, às diferentes formas históricas encontradas pelos povos para construir sua sociedade” (AMORIM; OLIVEIRA, 2003, p. 15).

Baseado nos dados oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Planejamento (SEMPLA) e em diversos documentos oficiais tratados ao decorrer deste trabalho, pode-se estabelecer tópicos para uma análise coerente com a proposta e objetivos deste trabalho que é o entendimento dos interesses inerentes à criação, implementação e manutenção do *Programa São Paulo é uma Escola* na RME.

Considerando o panorama social da cidade de São Paulo, percebe-se que hoje o município é o mais poderoso pólo de atividades terciárias do país, com população em torno de 11 milhões de habitantes distribuída em 1.509 km², divididos administrativamente em 31 subprefeituras e 96 distritos.

Para dar conta de toda essa estrutura e da formulação das políticas, a Prefeitura do Município de São Paulo conta hoje com 26 Secretarias, seis Empresas, 12 Conselhos Municipais, sete Coordenadorias e duas Autarquias, conforme segue:

Secretarias

Governo Municipal; Assistência e Desenvolvimento Social; Coordenação das Subprefeituras; Controle Urbano; Cultura; Desenvolvimento Urbano; Educação; Especial de Relacionamentos Governamentais; Especial de Direitos Humanos; Esporte, Lazer e Recreação; Modernização, Gestão e Desburocratização; Executiva de Comunicação; Finanças; Habitação; Infraestrutura Urbana e Obras; Negócios Jurídicos; Participação e Parceria; Pessoa com Deficiência e

Mobilidade Reduzida; Planejamento; Relações Internacionais; Saúde; Segurança Urbana; Serviços; Trabalho; Transporte; Verde e Meio Ambiente.

Empresas

São Paulo Turismo; Companhia de Engenharia e Tráfego (CET); Companhia Metropolitana de Habitação (COHAB); Empresa Municipal de Urbanização (Emurb); Empresa de Tecnologia da Informação e Comunicação (Prodam); São Paulo Transporte S.A. (SPTrans).

Conselhos Municipais

Criança e Adolescente; Informática; Pessoa com Deficiência; Educação; Habitação; Meio Ambiente; Saúde; Turismo; Direitos Humanos; Preservação do Patrimônio Histórico; Assistência Social; Políticas Públicas de Drogas e Alcool.

Coordenadorias

Juventude; Inclusão Digital; Mulher; Negro; Convivência, Participação e Empreendedorismo Social; Diversidade Sexual; Idoso.

Autarquias

Instituto de Previdência Municipal de São Paulo (Ipem); Serviço Funerário.

Além de toda essa estrutura administrativa, evidencia-se a necessidade da criação de instrumentos legislativos para amenizar os efeitos negativos decorrentes da amplitude territorial e populacional. Essas divisões e subdivisões relacionadas à descentralização do poder público têm o objetivo, de acordo com documentos da SEMPLA, de melhor analisar e intervir planejadamente no espaço urbano.

Para Pochmann e Freitas (2003, p. 35-36), o espaço urbano da cidade de São Paulo é destoante. De um lado, é a maior área de urbanização nacional, de outro, abriga 1/3 dos índios existentes em todo o estado. A cidade tem a maior concentração de renda do país e ícones arquitetônicos e, também, os maiores índices de miséria e exclusão social, sem falar na maior quantidade de favelas do país.

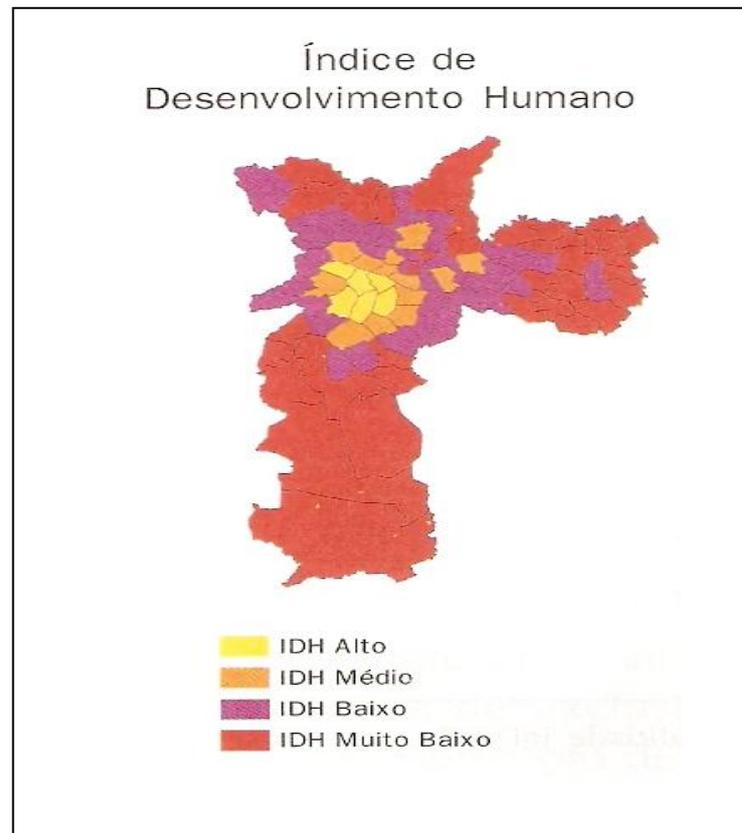
O território da cidade, como uma colcha de retalhos com formas circulares, tece, em suas diferentes cores, condições desiguais de renda, educação, violência, desemprego e analfabetismo. Quanto mais se afasta do centro-sul [da cidade], mais sofrida se torna a realidade e a periferia aparece, então, como a região por excelência das carências sociais (AMORIM; OLIVEIRA, 2003, p. 14).

Os setores com alta ou muita vulnerabilidade agregam cerca de 13% da população paulistana, ou seja, 1.345.557 pessoas, segundo dados divulgados pela SEMPLA em 2007. Na área central da cidade existia em torno de 10.399 pessoas em situação de rua, sendo 1.842 crianças. Quanto ao trabalho infantil, constatou-se 1.040 crianças que estavam em atividades geradoras de renda (SEMPLA, 2007). A base de dados utilizada por SEMPLA é o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) desenvolvido pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação SEADE) e a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). Além disso, conforme os estudos realizados pela SEADE em 2000, 336,1 mil jovens de 15 a 19 anos estão expostos a situações que podem levar à violência.

Dessa forma, pode-se considerar que a exclusão econômica e social na cidade de São Paulo ocorre principalmente nas periferias da cidade por falta de infraestrutura que possa atender a população nas suas necessidades básicas como alimentação, moradia, educação e saúde, dentre outros. Essa questão se agrava pelo desemprego e baixa renda de grande parte dos moradores da cidade. Segundo dados do IBGE, o índice de desemprego na região metropolitana de São Paulo em 2008 era de 13,6% da população economicamente ativa.

Ao considerar o Índice de Desenvolvimento Humano da cidade (IDH), no ano de 2000, obtêm-se resultados alarmantes. Dos 96 distritos, 38 foram considerados de muito baixo desenvolvimento humano (40%), conforme mapa abaixo:

FIGURA 3:
IDH DO ANO 2000



FONTE: SEADE²²

Em termos de equipamentos sociais, de acordo com SEMPLA (2008a), há grande concentração no centro da cidade e dispersão nas periferias. Para atendimento do setor com alta ou muita vulnerabilidade, existem projetos e unidades de serviço que compõem a rede de proteção social. São 810 equipamentos de assistência social espalhadas pela cidade. Além disso, conforme os documentos da SEMPLA (2008a), os habitantes da cidade têm atendimento básico de saúde em 407 UBSs (Unidades Básicas de Saúde), 9 CS (Centros de Saúde) e 3 Postos de Atendimento Médico (PAM).

A pobreza urbana e conseqüente exclusão social estão ligadas, conforme observa-se na figura acima e nos dados mencionados, a uma questão espacial e social, de distribuição de renda e de segregação de grupos sociais, com desigualdade nos serviços públicos oferecidos, o que se expressa na carência de equipamentos nas periferias da cidade, locais de maior vulnerabilidade. Isso reforça os riscos sociais tanto em termos de violência quanto de falta de estruturas básicas para atendimentos das necessidades da população, em determinadas áreas.

²² Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php?tip=map&mapa=1>

Conclui-se que a igualdade de oportunidades garantida por diversos textos legislativos não se concretiza, principalmente pelo número populacional e pelas condições de ocupação do espaço e de distribuição da riqueza na cidade. É em decorrência dessa desigualdade espacial que o governo municipal dividiu administrativamente a cidade; desse modo, cada região poderia ser atendida na sua especificidade, com a formulação de políticas que pudessem minimizar os efeitos de exclusão e direcionadas a cada comunidade, com a execução de planos locais e tomadas de decisão mais acertadas a cada contexto.

Apesar da tentativa de controlar os efeitos da exclusão social por meio da descentralização mencionada acima, de acordo com o mesmo documento, existem problemas na elaboração de ações que minimizem os efeitos causados pelo grande contingente populacional da cidade e pela falta de infraestrutura que acolha tal população, como a ausência de planejamento a longo prazo e a falta de responsabilização pela implementação das políticas públicas. Também, podem-se citar medidas legislativas que tentam prever em seu texto o controle e aplicação de medidas públicas de controle e execução:

- A Lei Complementar 101/2002 (Lei de Responsabilidade Fiscal) estabelece normas de finanças públicas de responsabilização da gestão fiscal;
- A Lei Federal 10.257/2001 (Estatuto das Cidades) estabelece diretrizes gerais para a política urbana e para guiar as ações da administração pública de acordo com princípios e com o intuito de melhorar os resultados;
- Plano Plurianual (PPA,) que fixa metas a serem atingidas em um período de quatro anos;
- Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA);
- Plano Diretor Estratégico (PDE).

Essa legislação constitui um dos mecanismos que poderia minimizar os efeitos dos problemas e falhas existentes tanto no modo como a cidade é administrada como em decorrência do processo histórico de desenvolvimento econômico e social do município de São Paulo.

Há também um Projeto de Fortalecimento do Planejamento, Monitoramento e Avaliação do Município de São Paulo, aprovado pelo Institutional Development Fund (IDF) do Banco Mundial (BIRD), que tem como objetivo proporcionar um sistema operacional eficiente para planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas do município.

Esse sistema é proposto a partir do princípio de que as cidades dos países em

desenvolvimento não têm condições de gerenciar a si próprias, portanto, ocorre a interferência internacional em sua organização por meio de monitoramento constante e da formulação de propostas para que a cidade tenha melhores resultados.

Quanto às finanças públicas, de acordo com o documento de SEMPLA (2008a), a administração municipal eleita para o período de 2004 a 2008 anunciou a necessidade urgente de equilibrar as contas públicas por meio da redução de despesas, negociação de dívidas existentes e incremento de receitas. Se, de um lado, reconhece-se a necessidade de grandes investimentos em infraestrutura e no setor de serviços (educação, cultura, saúde etc.), de outro, em consonância com as orientações que emanam dos organismos internacionais e propagandeadas pelos analistas econômicos, a gestão municipal, assume o compromisso de reduzir as despesas, o que necessariamente afeta todo o serviço público.

Se esse é o tom da política de governo, o simples funcionamento da máquina administrativa e a implementação de ações para conter os problemas estruturais da cidade são ineficazes, até o momento, para acabar com os efeitos da exclusão social, do desemprego, do subemprego e de outras situações de vulnerabilidade social enfrentadas pelos habitantes da cidade. A disseminação da violência, a marginalidade e as desigualdades de condições continuam afetando diretamente, principalmente a população mais pobre de São Paulo sendo agravado pela aglomeração urbana e pela falta de equipamentos disponíveis em número satisfatório para o atendimento do contingente necessário. Para além da condição econômica que, em última instância, produz as várias formas de exclusão social, esta também está ligada à negação de direitos básicos e de acesso das pessoas aos bens socialmente produzidos, o que deve ser tratada em suas múltiplas dimensões, desde o acesso a saúde, cultura, educação, saneamento transporte, emprego, alimentação, dentre outros.

É esse panorama que obriga o setor público a promover ações cujas intenções sejam a de minimizar os problemas de uma grande metrópole como São Paulo, que vão desde questões de receita e orçamentárias até de inclusão social. Obviamente, não é uma questão meramente técnica, pois envolve o confronto de interesses entre os diferentes segmentos e grupos sociais que compõem a diversidade presente na cidade de São Paulo, além de expressar a desigualdade característica do modelo de desenvolvimento econômico a partir do qual aconteceu seu crescimento. Nesse panorama, também, que se inserem as ações educacionais. Em todos os documentos pesquisados, conforme já mencionado anteriormente, a educação escolar é anunciada como fator de desenvolvimento e de contenção das injustiças sociais.

A escola, então, adquire a forma que a própria sociedade lhe dita. Nesse mesmo sentido, pode-se ter como base a definição proposta por Canário (2005). A escola é

(...) uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro de classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica (CANÁRIO 2005, p. 61).

Em termos históricos, a escola foi se adequando a cada momento para produzir indivíduos moldados segundo a ordem social. Se a política educacional do município de São Paulo carrega a marca de fazer da escola um *locus* de enfrentamento dos problemas sociais, isso ocorre porque a instituição escolar continua sendo concebida como espaço privilegiado para a socialização das novas gerações.

Regressando no tempo até o século XV, a função atribuída à escola, nascida das lutas religiosas (Reforma e Contra Reforma), era a formação de cristãos e a socialização das crianças. Esse modelo de educação, conforme Uría (2002) “forma os clérigos católicos e protestantes, aqueles que procuraram extensão massiva de um modelo de educação eminentemente clerical e, portanto, aqueles que favoreceram uma decisiva secularização do ensino” (URÍA, 2002, p. 135). Para tanto, a ordem deveria ser estabelecida por meio de regras a serem seguidas não apenas na instituição como fora dela. As funções hierárquicas, a sequência de atividades, filas, exames, prêmios, castigos, trabalhos e obediência são essenciais para moldar a personalidade.

Se a escola é capaz de produzir homens de acordo com as necessidades emergentes, pode-se, então, pensar na existência de outros fatos que estabeleceram diferentes tarefas a ela. É o caso da formação dos Estados Nacionais que agregaram, sobre uma mesma terra com as mesmas leis e língua, povos que antes não cessavam de guerrear entre si. A função de interligar esses agentes sociais foi atribuída à escola. No mesmo sentido, pode-se citar em outros momentos históricos, a imigração em massa para os Estados Unidos ou para a antiga União Soviética, ou mesmo as necessidades oriundas das nações da África e do Oriente Médio.

Outro exemplo é a época da Revolução Industrial, que trouxe consigo a necessidade de um novo homem, resignado e piedoso. Um novo tipo de trabalhador, que aceitasse prestar

serviços a outrem nas condições que se lhe impusessem. Para tanto, segundo Enguita (1989) a escola se fazia necessária como “disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria” (ENGUITA, 1989, p. 114).

Sendo assim, as escolas até antecederam o capitalismo e a indústria, mas só adquirem importância, e a educação só se torna objeto de formulação de políticas e questão nacional, quando da consolidação das economias capitalistas. Do mesmo modo, pode-se dizer que as funções atribuídas à escola continuaram a se desenvolver à medida que o próprio sistema produtivo também se desenvolvia. E há algo que parece afetar de forma mais direta a elaboração das políticas educacionais: o vínculo que é estabelecido entre o trabalho e a educação. Pelo menos desde o início do século XX, o fator econômico parece ser, muitas vezes, o preponderante quando o assunto é definir as funções da escola e as orientações políticas a serem imprimidas.

O que mais se exigia dessa escola moderna, voltada para a formação de um novo homem, era a disciplina, a fim de formar um bom caráter e de aspecto servil. Isso não estava ligado à necessidade de se ensinar um grande montante de conhecimentos, mas sim ter, à disposição, o indivíduo o tempo suficiente para moldar seu caráter e seu comportamento (ENGUITA, 1989). O que se exigia era apenas certa quantidade de conhecimentos e destrezas necessários para a execução de qualquer trabalho na sociedade industrializada e urbanizada.

Essa exigência traz em si a desvalorização de outras formas de socialização e de aprendizagem que não se enquadram nas relações sociais ensejadas pelo modelo capitalista, sendo a escola, muitas vezes, acusada de atrasar o progresso e o bom andamento da sociedade.

Se o desenvolvimento da escola moderna seguiu, em grande medida, esse movimento, diante de tal realidade e do discurso que reitera a necessidade constante de reformas que promovam a adequação da escola à sociedade, e essa situação ainda hoje se faz presente, a gestão 2005-2008, no município de São Paulo expôs seus objetivos em termos educacionais: “fortalecer o papel social da escola para que ela possa efetivamente oferecer uma educação escolar que contribua para o desenvolvimento pessoal de cada um dos nossos alunos e permita a construção de seus projetos de vida na complexa sociedade em que vivemos” (SÃO PAULO, 2005a).

Ora, se a escola serviu para moldar a personalidade a serviço de determinada ordem social, conforme explicitado no item anterior, com caráter corretor e modelador das condutas, isso significa que “ela continua operando sua lógica profunda de instituição destinada à produção de determinadas formas de subjetividade” (URÍA, 2002, p. 143). Por isso:

A escola, pela transmissão de uma cultura única que é o suporte último de uma integração nacional, em torno de uma língua única e de um conjunto selectivo de valores patrióticos, contribui para a criação de uma nova ordem social [...] A invenção histórica da escola corresponde a instituir uma relação social inédita que se autonomiza das restantes relações sociais e induz a novas formas de socialização que rapidamente se afirma como hegemônica (CANÁRIO, 2005, p. 66).

Ou seja, a melhoria na qualidade da educação no município de São Paulo está não só atrelada a fatores que minimizem os efeitos da exclusão social, mas corresponde também a uma lógica que visa à construção da hegemonia dos setores e grupos privilegiados da sociedade, subordinando a vontade dos indivíduos às necessidades sociais produzidas pelo desenvolvimento da economia capitalista e de perpetuação da subjacente divisão social do trabalho.

2.1 As propostas para melhoria na qualidade da educação no município de São Paulo

Levando em consideração os problemas citados anteriormente, que tratam do panorama social, político e administrativo da cidade, além do destaque dos objetivos formulados pela gestão municipal, o documento *São Paulo é uma Escola* (SÃO PAULO, 2005e) aponta algumas estratégias administrativas. Apesar de não serem o foco deste trabalho, essas estratégias, bem como os programas prioritários do governo na área educacional serão citados abaixo com o intuito de situar o *Programa São Paulo é uma Escola* na política municipal. Além disso, remete para as discussões realizadas quanto às influências internacionais e de outras expectativas nacionais nas ações realizadas no município.

1. Descentralização: delegar maior poder as unidades educacionais, fortalecendo o relacionamento com as Coordenadorias de Educação e com a SME;

2. Instalações físicas: substituição das escolas metálicas²³, manutenção dos prédios escolares, ocupação racional dos espaços e redução gradativa dos turnos²⁴, com a prioridade na construção de creches, aumentando o número de vagas e aproveitando escolas ociosas do estado, bem como transformando os Centros Esportivos em escolas.
3. Integração com o Governo do Estado para assim, diminuir o número de turnos diurnos, com ocupação de espaços estaduais, otimização de recursos no atendimento à demanda²⁵ e integração com projetos estaduais²⁶.
4. Obtenção de recursos adicionais para custeio e ampliação de vagas nos CEIs e EMEIs e para a melhoria da qualidade de ensino.
5. Completar os módulos de pessoal em todas as unidades educacionais e reduzir o número de professores afastados;
6. Valorização e Ampliação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Outro ponto destacado no documento é a manutenção dos programas de apoio e ação escolar como Vai e Volta (transporte escolar), Uniforme Escolar, Material Escolar, Leve Leite, Merenda, dentre outros. Assim pretende-se compensar as diferenças sócias e melhorar o processo ensino/aprendizagem (em 2004 gastou-se 250 milhões com merenda, 60 milhões com uniformes e 80 milhões com transporte²⁷).

Essas estratégias, denominadas programas compensatórios, visam a ofertar ao aluno o que ele não pode adquirir por causa de sua situação social e econômica, o que não acarreta melhorias significativas se outras medidas políticas de caráter definitivo, relacionadas à melhoria da qualidade de vida desse indivíduo, não forem tomadas, tornando-se apenas uma medida assistencialista de caráter momentâneo.

É importante destacar que a comunidade escolar não participou da elaboração de tais programas ou projetos, sendo apenas informadas de sua implantação e a respeito de como

²³ Escolas inicialmente criadas em caráter emergencial no governo municipal de 1997 a 2000, construídas em contêineres de zinco ou de folha-de-flandres. Foram construídas ao todo 54 escolas metálicas. Em 2008 todas essas escolas foram substituídas por prédios de alvenaria.

²⁴ Uma das propostas elencada no PPA 2006 – 2009 é a extinção do *turno da fome* (das 11h às 15h), com a redução dos turnos escolares para apenas dois diurnos. Até o final de 2008, essa meta ainda não havia sido cumprida.

²⁵ Para tanto, formou-se uma comissão intersecretarial visando o estudo da matéria, o que gerou as propostas de matrícula única e da progressiva municipalização do ensino fundamental.

²⁶ Projeto Fábrica de Cultura e Projeto Guri Santa Marcelina.

²⁷ Fonte: São Paulo, 2005e.

realizar os procedimentos burocráticos. Além disso, os programas de apoio escolar explicitados acima são executados na escola, ou seja, o tempo escolar é organizado em função dos programas compensatórios como, por exemplo, a distribuição mensal de leite (Leve Leite) e de outros materiais, bem como a disponibilização de espaços utilizados para aula regular a fim de armazenamento, sem contar, ainda, a falta de pessoas disponíveis na unidade que se responsabilizem por tal tarefa, o que acaba recaindo na figura do próprio professor. Nesse sentido, pode-se afirmar que “as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros (...)” (SILVA, 2003, p. 299), ficando em segundo plano sua tarefa própria, que é ensinar.

Não se descarta a importância da ação da escola em programas socioeducacionais no combate à exclusão social, mas uma intervenção efetiva tem que ser pensada levando em consideração o conjunto de políticas sociais e não apenas a educação. Portanto, não basta repassar às escolas todas as funções que deveriam ser atribuídas a outros setores da administração pública e com interferência efetiva do Estado como promotor da igualdade social.

Com tais estratégias delineadas, estabeleceram-se os programas prioritários do governo municipal na gestão 2005-2008 (SÃO PAULO, 2005a): ampliação de vagas nos CEIs; educação continuada de professores; escola promotora de saúde; garantia de recuperação paralela; facilitação de todas as atividades da DOT²⁸; e *Projeto Comunidade Pedagógica/São Paulo é uma Escola*.

2.2 O Programa São Paulo é uma Escola

Conforme já explicitado acima, o documento *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão* (SÃO PAULO, 2005a), faz uma análise da situação educacional paulistana e estabelece estratégias a fim de solucionar os problemas detectados. Uma delas é o *Projeto Comunidade Pedagógica/São Paulo é uma Escola*.

Essa foi a primeira menção em textos oficiais ao programa objeto de estudo desta dissertação. O Decreto Municipal nº 46.017 (em anexo) de 1º de julho de 2005, que instituiu o programa nas unidades educacionais, modifica seu caráter de *projeto* para algo com sentido mais amplo, nomeando-o *Programa São Paulo é uma Escola*.

²⁸ Diretoria de Orientação Técnica, ligada ao gabinete da Secretaria Municipal de Educação.

O objetivo do programa é promover a formação integral da criança, utilizando para isso todas as oportunidades culturais, esportivas, de formação profissional e reforço escolar oferecidas nas imediações das escolas ou mesmo distantes, inseridas em atividades pós-escola, com a ampliação do tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola. Tal objetivo foi proposto levando em consideração o baixo rendimento dos alunos em provas nacionais e internacionais, ou seja, os conhecimentos validados pela escola e pelo sistema de ensino não estavam sendo apreendidos pelos alunos das escolas públicas municipais. Assim, postula-se que o aumento da quantidade de horas que estes passam na escola é uma das saídas para o baixo ou insuficiente desempenho nas avaliações externas. E esse tempo a mais na escola deveria proporcionar o alargamento do repertório cultural não somente para os próprios alunos, mas também para toda a comunidade escolar.

A despeito do caráter positivo das intenções exaltadas no programa – a perspectiva de oferecer experiências ligadas à cultura aos alunos da RME – pode-se dizer que o objetivo não deixa de estar vinculado à formação de pessoas subordinadas à ordem social vigente, pois as manifestações culturais valorizadas são aquelas aceitas socialmente, isto é, não são previstas ou estimuladas outras formas de socialização, de cultura, de aprendizagem que não se enquadram nas relações sociais predominantes.

Retomando o conceito de Canário (2005) sobre o que é a escola, tem-se uma análise em que ela é dividida em três dimensões. A primeira diz respeito à *forma escolar*, centrada nos métodos e estreitamente ligada à dimensão pedagógica. Esse tipo de forma escolar traz uma valorização dos saberes que lhes são pertinentes, desvalorizando os que não foram adquiridos nessa instituição. Isso implica numa exclusão daqueles que não possuem os saberes validados pela escola, pois a visão de mundo que expressam diverge da que é proposta por ela. Nesse sentido, o objetivo proposto para o *Programa São Paulo é uma Escola* solidifica a legitimidade de padrões culturais e educacionais pré-estabelecidos como válidos pela sociedade. Pode-se dizer, ainda, que os idealizadores do programa concebem os alunos da escola pública e suas famílias como indivíduos incapazes de realizar experiências que lhes possibilitem uma relação autêntica com a cultura, leitura esta que está assentada na certeza de que a pobreza e a vulnerabilidade geram a situação de carência cultural.

A segunda dimensão a que Canário se refere diz respeito à escola como *organização*, que se transformou durante o decorrer da história, deixando o ensino de ser individual para ser simultâneo. “A organização escolar que historicamente conhecemos corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades

de relação com o saber” (CANÁRIO, 2005, p. 62). Essa é outra maneira de unificar as atitudes dos indivíduos, moldando segundo a necessidade social.

Por último, a escola é uma *instituição* que possui um conjunto de valores e a partir deles desempenha um papel de formador de cidadãos e unificador da cultura, da língua e da política. Esses valores, conforme já discutido, são escolhidos segundo os interesses das classes dominantes e são validados pela escola.

Oferecendo atividades que o aluno não tem comumente oportunidade de contato, o município entrega ao aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, sendo que todos têm oportunidade de obter êxito e galgar posições, porém, dependendo unicamente de suas condições e de seu esforço é que se consegue ou não alcançar os objetivos. Ou seja, com tais políticas, a exclusão não é mais realizada por mecanismos de evasão ou não acesso à escola (já que a maior parte da população em idade escolar está na escola), mas pela inadequação do público a realidade escolar, o que causa a aprendizagem inadequada e, conseqüentemente, sua exclusão social. Numa sociedade em que os diplomas são cada vez mais valorizados, não tem lugar um indivíduo que não se adapte a essas condições e à cultura escolar.

Mas, o interessante a se observar no *Programa São Paulo é uma Escola* é a tentativa de também adaptar a escola às exigências sociais. Já que a cidade não permite que todos seus habitantes tenham acesso aos bens culturais, é por meio da educação escolar que os alunos pertencentes às camadas pobres irão ter a oportunidade de se integrar à vida cultural, social e econômica. Nesse movimento percebe-se a desvalorização daquilo que tradicionalmente era o papel da escola – o ensino e a instrução –, passando esse papel a ser, cada vez mais, a integração em uma ordem social que até aponta para a necessidade de inclusão, mas não permite o florescimento de alternativas e o questionamento da lógica que continua a produzir e a reproduzir a injustiça social e a desigualdade.

Para que esses alunos, que não possuem condições de acesso aos bens culturais socialmente construídos, sejam contemplados, e para que os objetivos do programa, expostos no Decreto Municipal nº 46.210/05, sejam atingidos, são oferecidas atividades semanais planejadas em conjunto com o diretor, coordenador pedagógico e coordenador comunitário²⁹

²⁹ A função foi regulamentada pela Portaria nº 6617/05, passando a denominar-se Educador Comunitário. Para exercer a função o professor deveria comprovar a realização do curso “Educador Comunitário” proporcionado pela SME ou comprometer-se em fazê-lo, apresentar proposta de trabalho perante o Conselho de Escola para seleção e conseguir a indicação pelo diretor da escola.

e articuladas com o projeto pedagógico da escola. Essas atividades são realizadas no próprio espaço da unidade educacional ou em outros equipamentos da cidade determinados pela SME.

O Plano Plurianual da Cidade de São Paulo 2006-2009 apresenta o *Programa São Paulo é uma Escola* como estratégia para sanar os problemas educacionais detectados no município.

As atividades implementadas no âmbito do programa seguem as diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e vinculam-se aos projetos pedagógicos da escola, partindo do princípio de que o conhecimento se constrói numa perspectiva sócio-histórica, que inclui aspectos culturais e psicológicos, e supõe a interação entre os indivíduos que participam do processo formativo. A implementação do programa pressupõe, portanto, o estabelecimento de fortes vínculos interdisciplinares, propiciados pelas vivências diversificadas, e a efetivação de um modelo participativo na rede de ensino, definido a partir do engajamento de instituições públicas, não governamentais e privadas, bem como de cidadãos. Em essência, trata-se de organizar ações que ampliem o tempo e o espaço das crianças e jovens sob o estímulo da escola, e de setores da comunidade a ela engajados, nos objetivos de formação (SÃO PAULO, 2005f).

O mesmo documento defende a concepção de educação integral por meio de oficinas pré e pós-aula, com atividades diversificadas a fim de organizar o tempo livre do aluno.

Este não é um programa compensatório, nem tampouco deve ser visto como descolado do processo ensino-aprendizagem. Ele se insere nos mais modernos conceitos pedagógicos, pois o conhecimento não deve ser visto como algo situado fora do indivíduo, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. Nas concepções mais modernas, o conhecimento é uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica (SÃO PAULO, 2005a).

O programa está embasado nas considerações de Paulo Freire sobre a pedagogia da autonomia e dos sujeitos construtores do próprio saber (SÃO PAULO, 2005c). Destaca a escola como espaço de aprendizagem que deve utilizar as áreas do conhecimento para possibilitar que o sujeito se integre no espaço em que vive e construa um pensamento e uma atitude crítica diante de sua realidade. A atuação do próprio aluno é valorizada, tendo em vista a construção dos significados sobre os conteúdos desse processo. “Trata-se, assim, de uma abordagem que considera o desenvolvimento pessoal como o processo mediante o qual o jovem assume a cultura do grupo social a que pertence” (SÃO PAULO, 2005c). Assim, de

acordo com o documento, o aluno ganha maior autonomia para lidar com a sociedade em que vive, produzindo respostas aos desafios encontrados e modificando sua realidade. Nesse enxerto fica evidenciado o que está implícito em todas as peças da política educacional promovida no município de São Paulo. Embora o discurso aponte para a ampliação do repertório cultural do aluno, já que se oferece acesso aos bens culturais da cidade, o que se verifica é a predominância de uma concepção que considera que o mais importante é: os sujeitos se reconhecerem e se identificarem com o grupo social ao qual já pertencem. É permitido o contato com tudo aquilo que a cidade produz em termos culturais, no entanto, não ocorre o mesmo em relação às possibilidades dos alunos transcenderem sua própria condição – todos, de antemão, já estão “condenados” a viverem presos a classe social de origem.

Nesse sentido é que a adesão, pelas famílias, às atividades no contraturno escolar (educação integral), colabora com a inserção desse sujeito nas práticas cotidianas, garantindo, assim, a suposta melhoria na qualidade de vida escolar de seus filhos (SÃO PAULO, 2005e), o que pode refletir na vida familiar como um todo. Ora, se a valorização é dada ao grupo social em que o aluno está inserido e não a sua transposição, qual a melhoria de qualidade de vida proposta?

É sabido que famílias em condições de vulnerabilidade social têm sua situação agravada quando os pais saem para trabalhar deixando as crianças por conta própria. A falta de condições para a acolhida dos filhos é fonte de intensa frustração para os pais que, estando sem condições de acompanhar seu dia-a-dia, acabam por acumular também sentimentos de culpa (SÃO PAULO, 2005e).

Assim, a escola ganha, além da função de educar, a de cuidar e garantir a segurança das crianças e adolescentes. De acordo com o mesmo documento, “a integração entre educar e cuidar no ensino infantil não pode artificialmente terminar aos seis anos, devendo assumir novas formas e ter continuidade (...)” (SÃO PAULO, 2005e). É a função da escola se modificando de acordo com as necessidades da sociedade e do tempo histórico. Segundo Guará (2006, p. 59), a educação é afetada pelas mudanças ocorridas no tempo e espaço, traduzindo em exigências que não existiam antes, e requer o desenvolvimento cognitivo, intelectual, de habilidades e atitudes sociais, culturais e emocionais. Se a ação da família falha no que diz respeito ao cuidado, a escola deve agregar essa função às que lhe são peculiares, fazendo com que a criança adquira a mesma condição de aprendizagem do que outras que não estão em situação vulnerável.

Conforme o disposto no documento *Programa São Paulo é uma Escola* (2005e), é por meio da orientação e supervisão da escola, bem como pela oferta de atividades e vivências diversificadas a essas crianças em situação de vulnerabilidade que se espera melhorar a qualidade da formação e de seu desempenho escolar. Sendo assim, os idealizadores do programa afirmam que ele é uma ação objetiva para o atendimento das necessidades de inclusão da população em atividades que assegurem uma educação de qualidade na RME. A proposta deve ser consubstanciada em duas iniciativas da política educacional: revitalização e otimização do uso dos espaços ociosos da cidade e ampliação do tempo do aluno na escola.

Em termos da revitalização e otimização do uso dos espaços ociosos da cidade, há que se considerar a existência no município de um número grande de equipamentos públicos disponíveis, porém, estes estão concentrados na região central. Quanto mais se afasta do centro, menos equipamentos culturais e esportivos se encontram disponíveis à população.

É nessa perspectiva que o *Programa São Paulo é uma Escola*, segundo os documentos analisados, disponibiliza oportunidades culturais para apropriação desses espaços públicos como lugar de produção de conhecimento por meio da ação da escola. Esta é responsável em transportar os alunos aos espaços fora da comunidade em horários do contraturno estendendo o período do aluno em atividades escolares.

Resumindo, pretende-se, com o *Programa São Paulo é uma Escola* (SÃO PAULO, 2005e), criar oportunidades para a inclusão de crianças, jovens e adultos no contraturno da escola por meio de práticas pedagógicas, culturais e sociais, com atividades significativas e relevantes nos espaços das escolas e públicos da cidade, tornando São Paulo uma cidade educadora e fortalecendo a escola pública como de qualidade e para todos.

Os objetivos da inserção dessas atividades no contexto escolar elencados no Decreto 46.017/05 e, posteriormente, nº 46.210/05 são:

- estabelecer ligação com o processo pedagógico por meio de ações de apoio escolar, leitura e orientação à pesquisa;
- proporcionar o aumento qualificado do acesso dos alunos aos equipamentos sociais do Município de São Paulo;
- contribuir para o enriquecimento cultural nas diferentes áreas do conhecimento;
- propiciar aos educandos condições de uso das diferentes linguagens verbal, plástica, corporal e outras, como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, usufruir e interpretar as produções culturais em contextos públicos e privados;

- desenvolver o sentimento de confiança na capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social;
- 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;
- usar o espaço e o tempo pós-escola para desenvolver a prática da "Escola Promotora de Saúde";
- orientar a realização de lição de casa, especialmente para aqueles alunos que não dispõem de facilidades em sua casa.

Quanto ao público atendido nas atividades previstas no *Programa São Paulo é uma Escola*, segundo o exposto no Decreto 46.017/05, são os alunos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs) e nas Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs). Apesar do Decreto não citar as Escolas Municipais de Educação infantil (EMEI), segundo a Assessora Especial responsável pela Assessoria Especial da SME, algumas recebem as ações do Programa. Ao analisar outros documentos, como o PPA 2006-2009 e um anexo disponibilizado no site da SME, enuncia-se que todos os alunos deveriam se beneficiar do programa, inclusive o adulto. Porém, o decreto delimita que as ações devem ser direcionadas apenas para o público indicado acima. O Decreto 46.210 de 15 de agosto de 2005 revoga o anterior, permanecendo o mesmo público-alvo, acrescido excepcionalmente de crianças e adolescentes em situação de risco.

2.2.1 Base legal que sustenta o programa

A base legal que sustenta o programa vai desde documentos publicados no DOC até os decretos que instituem o programa em âmbito das UEs.

Através do texto legal é possível compreender os limites e possibilidades para os projetos e atividades decorrentes do Programa, sempre sob a orientação do princípio educativo proposto pela unidade escolar e em consonância com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação, expressas no texto legal (SÃO PAULO, 2005e).

Antes dos dois Decretos Municipais (46.017/05 e 46.210/05), que regulamentam o *Programa São Paulo é uma Escola* serem publicados, houve a publicação de um edital de chamamento público, no dia 22 de junho de 2005, para credenciamento de entidades sem fins econômicos interessadas em firmar convênio com SME para desenvolvimento das oficinas. Essas entidades deveriam fornecer o oficinairo e o material de consumo para sua realização.

Esse edital normatizou as condições para celebração de convênios da SME com entidades sem fins econômicos. Estabeleceu-se que as oficinas deveriam levar em conta as diretrizes da DOT e das Coordenadorias de Educação, podendo ocorrer nos espaços determinados pela SME, coerente com os princípios pedagógicos propugnados.

Também se instituiu um grupo de trabalho vinculado ao gabinete da SME, para estudos sobre a reorganização dos horários de atendimento das salas de leitura, dos laboratórios de informática educativa, das aulas de atividades artísticas, das salas de apoio pedagógico (SAP), da recuperação paralela, da educação física do EF I (3º e 4º anos) e II, mapeando assim, os recursos já disponíveis na unidade educacional em função da adequação dos horários exigidos para implementação do pré e pós-aula, bem como os projetos desenvolvidos nas escolas como de línguas, orientação sexual, xadrez, artes plásticas, música, dança etc.

Foi só após tais atos legais, que aconteceu a publicação, no DOC de 2 de julho de 2005, do Decreto nº 46.017, que institui o programa na RME. Como já mencionado, o Decreto nº 46.210 de 15 de agosto de 2005 (em anexo) substituiu o anterior, mantendo a maior parte de suas disposições e acrescentando “crianças e adolescentes em situação de risco” no público a ser atendido pelo programa.

2.2.2 O desenvolvimento das atividades do programa

Como já dito anteriormente, o *Programa São Paulo é uma Escola* oferece, por meio de projetos, atividades para os alunos da RME no pré e pós-aula, sempre articulado com o projeto político pedagógico da UE. Por meio das ações escolhidas, o intuito é atender às necessidades e expectativas da comunidade, é claro, tendo que ser aprovado pela supervisão da Coordenadoria de Educação.

Ora, se essas atividades visam o atendimento das necessidades da comunidade, articulados com o projeto pedagógico da escola, qual a função do supervisor escolar ao

aprovar ou não as atividades a serem realizadas? Apoiado nas análises realizadas acima, seu papel é adequar o que os indivíduos precisam às propostas governamentais que estão carregadas de intenções para adequar o sujeito aos padrões que a sociedade requer.

As atividades aprovadas podem ser desenvolvidas, conforme o Decreto nº 46.210/05 de diferentes formas:

1. Com recursos humanos da própria RME, no caso professores interessados e inscritos para participar do programa fora de seu período de trabalho (estes receberiam remuneração adicional pelas horas de trabalho no programa). Um dado interessante é que, dependendo da carga horária do professor, ele é impedido de assumir tais funções. De acordo com a Lei Municipal n. 11.434/93:

Art. 35 - A Jornada Básica do Professor corresponde a 18 (dezoito) horas-aula e 2 (duas) horas atividade semanais, perfazendo 120 (cento e vinte) horas-aula mensais. [...]

Art. 36 - A Jornada Especial Ampliada corresponde a 25 (vinte e cinco) horas-aula e 5 (cinco) horas atividade semanais, perfazendo 180 (cento e oitenta) horas-aula mensais.

Art. 37 - A Jornada Especial Integral corresponde a 25 (vinte e cinco) horas-aula e 15 (quinze) horas adicionais semanais, perfazendo 240 (duzentos e quarenta) horas-aula mensais.

Art. 38 - A Jornada Especial de 40 (quarenta) horas corresponde a 40 (quarenta) horas de trabalho semanais.

Art. 39 - A Jornada Especial de Hora-Aula Excedente - JEX, e de Hora-Trabalho Excedente - TEX, corresponde a:

I - Até 172 (cento e setenta e duas) horas-aula mensais, quando relativa à Jornada Especial Ampliada;

II - Até 232 (duzentos e trinta e duas) horas-aula mensais, quando relativa à Jornada Básica do Professor.

Parágrafo Único - Os limites de que trata este artigo referem-se ao total de horas-aula e horas-trabalho excedentes, que poderão ser atribuídos mensalmente ao Profissional de Educação, docente.

Ou seja, o professor optante pela jornada especial integral não está incluído nas possibilidades de realização de horas aula excedentes. Já que a maior parte dos profissionais da SME ou são optantes por essa jornada, ou tem acúmulo de cargo (possuem dois ou mais cargos públicos), inviabiliza-se a utilização desses professores para o desenvolvimento do *Programa São Paulo é uma Escola*.

2. Se o número de professores interessados não for suficiente, SME poderá contratar, sempre respeitando a legislação vigente, pessoas físicas – agentes recreativos, oficineiros e estudantes de nível superior, ou conveniar-se com entidades sem fins econômicos que ofereçam os serviços necessários e as modalidades de atividades solicitadas pelas UEs. Todas as

contratações e convênios são realizados por meio de chamamento público publicado segundo as necessidades do momento. Foram publicados até dezembro de 2008 seis chamamentos públicos para as atividades do pré e pós-aula, sem contar com os do Projeto Recreio nas Férias (edital de chamamento público para agentes recreativos – pessoa física).

Nesse sentido, com a impossibilidade de uma boa parte dos professores atuarem no programa, há então uma grande necessidade da utilização de mão de obra terceirizada. Esse tipo de atitude vai ao encontro das determinações do Banco Mundial, que apóia a privatização da educação. Nesse sentido, pode-se dizer que com a contratação de terceiros para prestação de serviços, há uma desvalorização da profissão docente. Não é exigida qualquer formação para esses oficinairos ou agentes recreativos. Qualquer um pode realizar as atividades dentro da escola.

3. Para a articulação entre a comunidade, escola e atividades oferecidas, criou-se a função de *educador comunitário*. Esse teria, conforme a portaria 6.617/05, a incumbência de, em conjunto com o diretor e coordenador pedagógico da unidade educacional, detectar as oportunidades culturais do entorno e organizar as atividades juntamente com as Coordenadorias de Educação, subprefeituras e comunidade, inserindo-as no processo de ensino-aprendizagem. Essa função seria exercida por um professor em exercício na UE, optante por jornada básica de trabalho (20h semanais) ou jornada especial ampliada (25h) que, mediante aprovação de proposta de trabalho própria, referendada pelo Conselho de Escola, tenha sido indicado pelo diretor da unidade e apresentado comprovante de participação no Curso “*Educador Comunitário*”, ou que se comprometa em fazê-lo. O exercício de suas atribuições deveria ocorrer sem prejuízo das atividades de regência no horário regular de aula. As competências do *educador comunitário*, conforme a portaria 6617/05 (SÃO PAULO, 2005i), estão assim definidas:

- participar das ações de formação promovidas pela SME ou Coordenadorias de Educação;
- promover condições de participação popular nas atividades abertas da escola;
- articular as atividades com o projeto político pedagógico da unidade;
- incluir os projetos oferecidos pela SME nas atividades do programa;
- buscar parcerias e espaços além dos muros da escola, como UBSs, órgãos públicos e ONGs a fim de enriquecer as experiências de aprendizagem;

- organizar as atividades semanalmente, acompanhá-las e avaliá-las, inclusive nos finais de semana;
- promover condições para atuação dos recursos humanos no programa.

Ainda de acordo com a mesma portaria, a capacitação dos educadores comunitários foi executada a partir do conceito de Cidade Educadora e teve como objetivo formar esses professores para que desenvolvam a capacidade de promover a ligação entre a família, a comunidade e as atividades educativas. A formação de 120h/a, com encontros presenciais, conferências na USP Leste, seminários e atividades tutoriais virtuais, contou com os seguintes temas: ética, direitos humanos e inclusão social.

Esses *educadores comunitários* precisam planejar e dispor de uma gama de oportunidades a oferecer aos alunos e sua função é selecionar a que mais se adapta ao público atendido na escola em que trabalha. Por meio, então, da oferta aos alunos das escolas públicas municipais de atividades que, segundo o documento (2005i), já são ofertadas às crianças e jovens das classes favorecidas, o programa tenta equiparar as oportunidades, tornando a educação um processo de inclusão social, acolhendo alunos cujos pais não tenham condições de garantir uma rotina propícia ao seu desenvolvimento. Dito de outra maneira, esse ator seria a ponte entre as determinações de âmbito governamental e a escola, fazendo com que as atividades aconteçam para promover a formação dos indivíduos em conformidade com as necessidades de uma sociedade que está, supostamente, em constante mudança. É ele quem deve escolher o que deve ou não ser apresentado na escola, dentre os padrões culturais validados como dignos, sendo formado para atender as expectativas da SME.

2.2.3 Locais de desenvolvimento do Programa

Pelo disposto no Decreto no 46.210/05, o local prioritário para o desenvolvimento dos projetos é a própria escola. Sendo assim, postula-se que é necessária a implementação de propostas que criem condições objetivas na escola, em que se possa incluir e desenvolver o aluno, por meio de conteúdos curriculares e extracurriculares, para que a ele seja garantido o acesso ao conhecimento nas diversas áreas da ciência e tecnologia e da expressão humana, como as diversas linguagens, a matemática, a cultura e os esportes.

São Paulo é uma cidade que traz esse potencial educador e a Secretaria Municipal de Educação ao apresentar o *Programa São Paulo é uma Escola* aponta a finalidade de organizar, gradativamente, todas as oportunidades para que esse potencial se realize na vida dos cidadãos, na perspectiva de oferecer formação integral a suas crianças, jovens e adultos (SÃO PAULO, 2005e).

Conforme a citação, outros locais são apontados para a realização do programa: CEUs, Clubes da Cidade, Sambódromo, centro da cidade e outros espaços disponíveis indicados pela SME. Considera-se que o município de São Paulo conta com um espaço formativo privilegiado onde esses conteúdos e habilidades podem ser desenvolvidos, fazendo com que o aluno se aproprie também do universo cultural disponível no município.

2.2.4 Os projetos do *Programa São Paulo é uma Escola*

Segundo o documento publicado (SÃO PAULO, 2005c), o *Programa São Paulo é uma Escola* é constituído por diversos outros projetos e programas que incorporam as diretrizes pedagógicas da SME. Parte-se das reflexões de Paulo Freire e da concepção de que todo conhecimento se constrói a partir de uma perspectiva sócio-histórica, incluindo aspectos culturais e psicológicos, além da interação com indivíduos de outras regiões da cidade e pertencentes a outros grupos sociais.

Esses projetos estão divididos, conforme consta no PPA 2006-2009, em três dimensões: organização da vida escolar dos alunos (ações que desenvolvam o hábito de estudo enfatizando a leitura, a escrita e a inclusão digital); ações culturais e esportivas (que podem se estender além do ambiente escolar); e ações promotoras de saúde (visando ao desenvolvimento integral do indivíduo). Cada uma com seu leque de projetos articulados aos demais e ampliando o tempo de aprendizagem por meio de atividades de escrita e leitura, de resolução de problemas, de vivências culturais, de estudos, de como das visitas aos locais selecionados pela SME e das atividades esportivas. Conforme o mesmo documento:

- As ações que incidem sobre a dimensão pedagógica visam ao acompanhamento escolar com atividades de reforço e recuperação paralela, orientação para o estudo, com ênfase nas atividades de leitura e escrita; isso com o objetivo de despertar a autonomia do aluno e de promover as condições adequadas para o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras. Por já existir na rede o Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), que desenvolve atividades de incentivo à leitura, este deverá integrar as atividades do programa. O mesmo

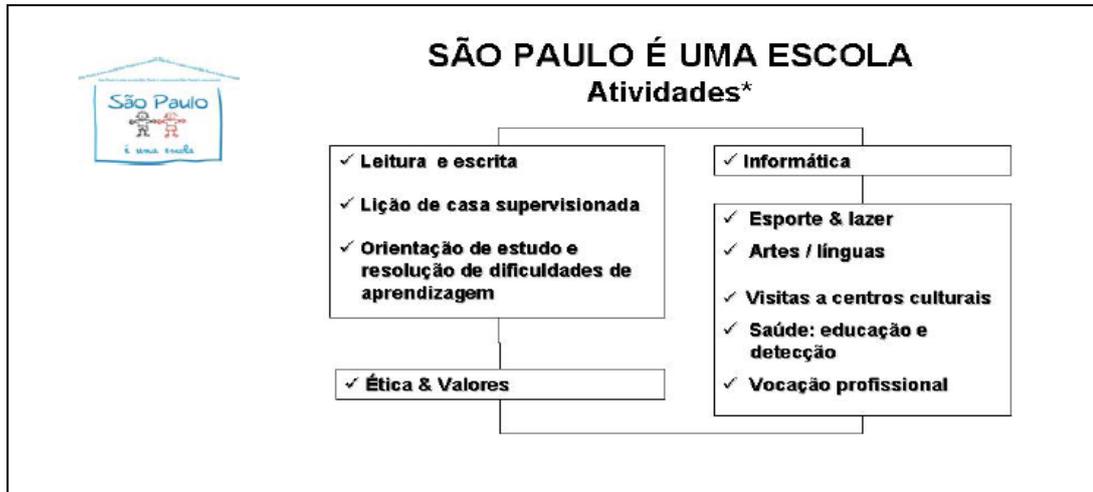
pode ser dito das atividades desenvolvidas pelo Assistente de Atividades Artísticas (AAA) – função quase extinta na rede –, pelo professor de bandas e fanfarras, pelo professor de educação física (3º e 4º ano do ciclo I) e pelo professor de informática educativa (POIE). Todos esses profissionais devem ser retirados do período regular para passar a integrar as atividades pré e pós-aula. Quanto a este último, as atividades de informática devem ser fortalecidas, e a escola pode propor projetos com a finalidade de inclusão digital, considerada essencial no processo de formação do cidadão nos dias atuais.

- As atividades ligadas à dimensão cultural e esportiva devem ser propostas tendo em vista contribuir para o fortalecimento da autoconfiança, da capacidade de expressão e comunicação, com ênfase no desenvolvimento das habilidades, interesses e potencialidades de cada aluno, favorecendo, desse modo, um melhor desempenho.
- As atividades relacionadas à promoção da saúde têm como objetivo promover aptidões e atitudes para uma vida saudável em todos os seus aspectos, incluindo a questão da água potável e de instalações sanitárias adequadas, bem como a preparação de espaço físico seguro e confortável, com atmosfera psicológica estimulante. Essas atividades englobam, também, a saúde física do aluno e a detecção de situações de risco à saúde, além de orientações gerais sobre cuidados, proteção e prevenção. É importante destacar que a questão da inclusão de pessoas com deficiência é considerada a partir das ações promotoras da saúde.

É dessa perspectiva, a partir da qual se postula a integração da vida escolar com as práticas culturais e esportivas e, também, com as ações de promoção da saúde que se concebe a intervenção sobre o indivíduo. Desse modo, pela visão assumida pela SME, os idealizadores do programa acreditam que o programa pode estar contribuindo para uma educação que dê conta da formação integral, desde o ambiente familiar, comunitário e escolar.

A figura abaixo mostra as atividades propostas no início da implementação do programa. Destaque-se que aconteceram algumas mudanças no decorrer da implantação, com a incorporação de outros projetos, o que será tratado mais adiante.

FIGURA 4:
 ATIVIDADES DO PROGRAMA SÃO PAULO É UMA ESCOLA – 2005



FONTE: Apresentação Sintética: Educação – Educação SME/Gabinete (SÃO PAULO, 2005e)

Pelo que se observa, as atividades da dimensão pedagógica estão ligadas às demais atividades. Todas elas se consubstanciam, a partir do Decreto 46.210/05, em programas e projetos já existentes na SME: Recreio nas Férias (atividades de esporte e lazer que ocorrem durante as férias e recessos escolares); Programa de Prevenção da Violência nas Escolas (palestras e cursos sobre ética e valores); EDUCOM – Educomunicação: pelas ondas do rádio³⁰ (implementação de processos e recursos da comunicação e da informática nas escolas), Programa Agita Sampa (atividades físicas e esportes); Projeto Escotismo³¹; Projeto de Educação Sexual (saúde: educação e detecção); Projeto de Ensino Bilíngüe; Projeto Xadrez – Movimento Educativo; Atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa³². Outro projeto, o Escola Aberta³³, implantado anteriormente ao início do *Programa São Paulo é uma Escola*, perdeu sua força, permanecendo apenas em algumas unidades educacionais.

Isso significa que os projetos das gestões anteriores não foram descartados, mas agregados em um único programa estabelecido com o propósito da melhoria da qualidade da educação e de aumentar o tempo de permanência do aluno na escola.

³⁰ Instituído em âmbito municipal pela Lei nº 13.941/04 e regulamentado pelo Decreto Municipal nº 46.211/05.

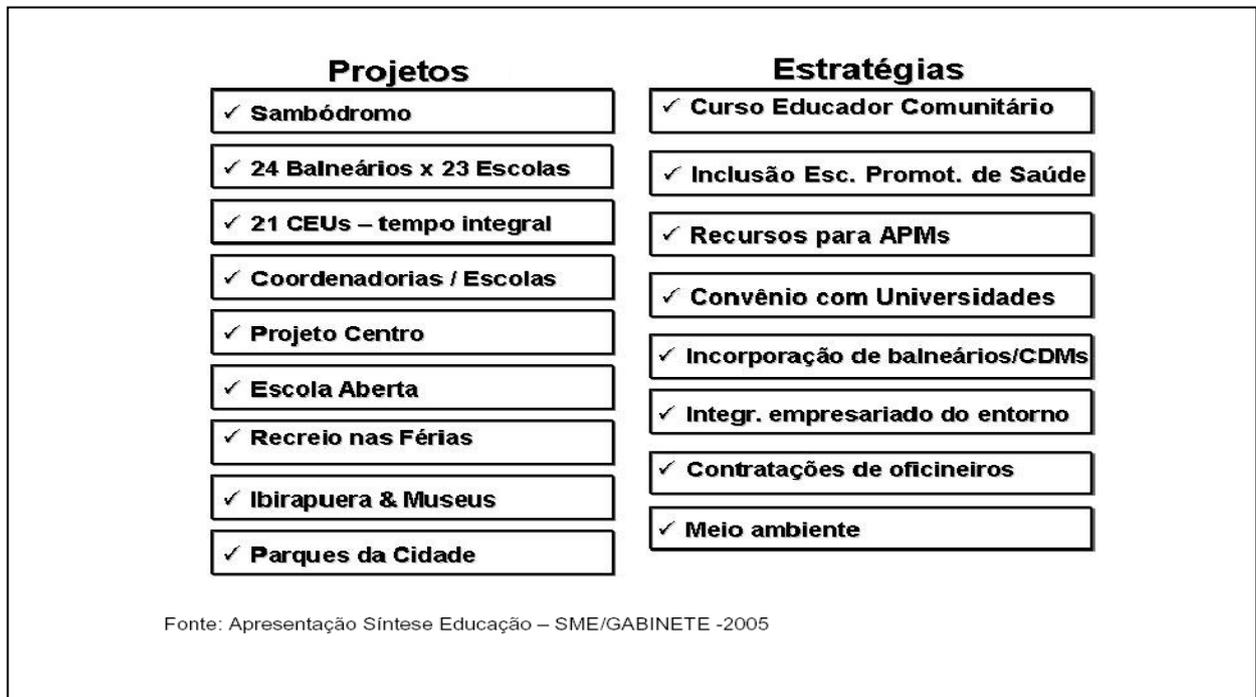
³¹ Embora previsto, não está mais em vigor.

³² Tanto as atividades de Sala de Leitura com as de Informática Educativa deixaram de fazer parte das atividades pré e pós-aula e são executadas dentro do período regular a partir de 2007.

³³ O programa Escola Aberta é uma ação do Ministério da Educação em cooperação técnica com a Unesco com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, pelo estreitamento das relações entre escola e comunidade. A partir de 2007, a cidade de São Paulo não adere mais ao programa.

Na implantação do programa foram elaboradas algumas estratégias iniciais para o desenvolvimento dos projetos, conforme figura a seguir:

FIGURA 5:
ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO É UMA ESCOLA



Conforme quadro acima, as atividades aconteceriam em diversos espaços:

1. **SAMBÓDROMO**: destinado a oferecer oficinas por meio de parcerias estabelecidas nas áreas de orientação de estudos, artes plásticas, danças e música nas diversas modalidades e com diferentes instrumentos musicais, regência de orquestra, canto, samba, teatro, fotografia, as mais diversas modalidades esportivas (incluindo ciclismo, patinação e xadrez), línguas estrangeiras (italiano, francês, inglês e espanhol), marchetaria, artesanato em geral, atividades circenses, confecção de pipa, grafiteagem, artes marciais, formação de DJ, rap, rádio, skate, arte digital, decoração e moda. A proposta era levar os alunos de todas as regiões da cidade até lá para que participassem das oficinas.
2. **BALNEÁRIOS**³⁴: deveriam ser disponibilizados para o atendimento das crianças e jovens, bem como suas famílias, para atividades de lazer e otimização das aulas de educação física,

³⁴ Hoje são chamados de Clubes da Cidade. Alguns foram transformados em Clubes Escola, programa que oferece a comunidade atividades e modalidades esportivas gratuitas.

com a articulação das variadas atividades oferecidas (dança, artes marciais, ginástica olímpica, esportes coletivos). Todas essas atividades deveriam também ser articuladas com o projeto Escola Promotora de Saúde em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde.

3. CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS – CEUs: a estrutura privilegiada permite garantir o atendimento das crianças e jovens, tanto na área educacional como nas esportivas e cultural. As atividades que podem ser oferecidas são: esportes aquáticos, de quadra, ginásticas, oficinas, workshops sobre variadas temáticas, artes plásticas, dança, cinema, mídias telemáticas e de comunicação.

4. O CENTRO PODE SER UMA SALA DE AULA: a proposta era atender em torno de 3.000 alunos/mês e garantir o acesso aos patrimônios culturais do centro da cidade, com enfoque nos aspectos históricos e geográficos e, também, com o aproveitamento dos espaços que permitem o trabalho com questões ligadas às ciências naturais e ao meio ambiente. É coordenado pela subprefeitura da Sé em parceria com a SME e recebe apoio de outros parceiros³⁵. Além disso, a proposta é preparar os professores para o trabalho com os alunos.

5. PARQUE IBIRAPUERA & MUSEUS: a SME, em parceria com o Museu Afro Brasil, o MAM e a Bienal, leva os alunos das escolas do entorno do Parque Ibirapuera para atividades culturais, esportivas e de meio ambiente, devendo se estender aos demais parques da cidade sob supervisão da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente.

6. Existem outros locais onde ocorriam as atividades, agregados a partir de agosto de 2005. Estes eram, o Clube Regatas Tietê e o Circo Escola Picadeiro, nos quais aconteciam oficinas nos mesmos moldes que as do Sambódromo.

7. A partir da articulação entre as coordenadorias, SME e as escolas, já explicitada anteriormente, O PROGRAMA RECREIO NAS FÉRIAS constitui-se em um projeto pontual realizado nas férias e recessos escolares tanto para alunos da rede como para comunidade local. Visa a oferecer atividades de lazer durante uma semana em pólos (unidades inscritas), com apresentações teatrais, oficinas culturais e educativas e passeios.

Enfim, após apresentar os programas e projetos que compõem o *Programa São Paulo é uma Escola*, é possível realizar um exame para, assim, compreender como as propostas, que objetivam a concretização das políticas governamentais, contemplam as necessidades sociais e aquilo que já está estabelecido na legislação estadual e federal e nos acordos internacionais.

³⁵ A ONG Aprendiz fornece monitores, a COMGÁS disponibiliza os ônibus que levam os alunos até o centro da cidade.

A concepção do programa volta-se para a potencialidade da cidade como *educadora*, já que em São Paulo coexiste uma grande variedade cultural, estilos arquitetônicos diferenciados, além de ruas temáticas, praças, parques, cinemas, teatros, museus e centro culturais, o que deve ser tratado como espaço de aprendizagem, inclusão, diversidade e cidadania. Esse conceito de Cidade Educadora³⁶ está ligado às políticas e ações que objetivam a melhoria da qualidade de vida dos habitantes, utilizando-se, para isso, os locais disponíveis como espaços de aprendizagem. As ações planejadas para acontecer nos locais selecionados podem, de acordo com essa concepção, minimizar os efeitos das inércias “deseducadoras”.

Nesse sentido, entende-se que todo o município tem um potencial agregador das diversidades que podem, e devem, ser utilizadas como forma de construir a cidadania, fazendo com que os alunos disponham de elementos para construir seu conhecimento e interajam com as diversas formas de expressão e múltiplas convivências. É um pensamento que reforça e valida as atividades culturalmente construídas como dignas, já que existe um processo de seleção dos locais da cidade que devem ser palco das ações planejadas. O mesmo pode-se dizer em relação às próprias ações. Ora, são estabelecidos critérios e desenvolvidos mecanismos que priorizam e valorizam determinadas ações em detrimento de outras, transformando áreas e conteúdos disponíveis em algo dotado de potencialidade educativa ou, pelo contrário, excluindo-os, já que não foram os espaços e as ações selecionadas.

Essas ações, e os conteúdos trabalhados nelas, fazem parte do período pré e pós-aula, tornando o horário escolar em período integral. Já foram apontadas, anteriormente, as propostas do Banco Mundial para a melhoria da qualidade do ensino, sendo uma das estratégias recomendada o aumento do período em que o aluno permanece na escola. O encaminhamento dado pelo *Programa São Paulo é uma Escola*, corrobora com as orientações vindas dos organismos internacionais e da esfera federal, uma vez que a LDB aprovada em 1996, determina uma carga horária diária de no mínimo quatro horas, com gradativa ampliação para o período integral.

As atividades promovidas pelo programa podem ser assumidas por parceiros da sociedade civil, o que caracteriza a “terceirização” da educação. Ora, a noção implícita é a de que o Estado não consegue suprir sozinho as necessidades educacionais da cidade. Com o discurso de democratização, abrem-se as portas da escola para as entidades e organizações

³⁶ Título dado às cidades associadas da International Association of Educating Cities (Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE). Parte-se do princípio de que o desenvolvimento dos habitantes de uma cidade não se pode deixar ao acaso, sendo que o potencial educador local deve ser utilizado como múltiplas formas de aprendizagem.

não governamentais e para a comunidade local. Isso significa, por um lado, a possibilidade de maior participação das famílias na educação de seus filhos, já que os pais são chamados a participar da vida escolar, mas, por outro lado, essa forma de implementação das políticas educacionais atende ao que é recomendado pelo Banco Mundial.

É uma perspectiva de política que visa a mobilizar as capacidades disponíveis em todos os âmbitos, desde a própria sala de aula, no período regular, até as atividades extracurriculares, consideradas importantes para complementação dos estudos realizados e formar um cidadão capaz de interagir com o meio em que vive. A escola é pressionada pelos valores e necessidades da sociedade em que está inserida, e a proposta do *Programa São Paulo é uma Escola* aponta para um currículo muito mais ampliado do que aquele proporcionado pela matriz curricular oficial, já que ele passa a comportar qualquer atividade e conteúdo considerado relevante e culturalmente importante. Tomando como exemplo apenas a proposta das visitas aos monumentos da cidade, se, de um lado, o contato com eles de alunos que, supostamente, nunca teriam a oportunidade de conhecê-los pode proporcionar o enriquecimento cultural, conforme é defendido nos documentos oficiais, por outro lado, esse contato fortuito, ocasional e assistemático pode não só aumentar ainda mais a distância de certos segmentos da população da cidade em relação aos bens culturais valorizados, mas também, gerar o sentimento e a consciência de que, na cidade, acontece a segregação social, ou seja, que, de fato, não é permitido o acesso a certos espaços da cidade por parte das camadas sociais que habitam as periferias de São Paulo.

2.3 A avaliação e a qualidade da educação

Há de se reconhecer que a qualidade da educação pública está deficitária e que devam ser instaladas políticas que venham corrigir os erros e melhorar o ensino. Porém, não é apenas a área educacional da cidade que sofre com esses *déficits*. A saúde, a assistência social, o setor de infraestrutura também carecem de investimentos e corroboram com a situação de exclusão. Sem um investimento em todas as áreas, os resultados acabam sendo inócuos. A educação depende de políticas consistentes, mas que abarquem todas as áreas da vida na cidade e todo o sistema municipal.

O fracasso detectado nas avaliações é a síntese não apenas da atuação da escola, mas de todo o contexto em que ela e o aluno estão inseridos. No entanto, continua-se, nas políticas

sociais em geral, enfatizando que a educação é a chave para a resolução dos problemas sociais, como a exclusão e a violência, como se a escola sozinha, mesmo atuando em parceria com empresas, fundações, universidades ou ongs, fosse capaz de dar conta de todas as mazelas produzidas modelo econômico capitalista.

É a partir daí que determinados setores da sociedade, que incluem os formadores de opinião, os empresários e grupos políticos, estabelecem o vínculo entre desempenho dos alunos, carência cultural e problemas sociais. É por isso, também, que cada vez mais as políticas de avaliação incidem sobre o desempenho dos alunos e sobre a responsabilidade que as escolas e os professores devem assumir no combate aos problemas detectados. Para Freitas, deve-se mudar a concepção de avaliação, “passando de uma visão de responsabilização para uma visão de participação e envolvimento local na vida escolar” (FREITAS, 2007, p. 976) que tenha como base o projeto pedagógico da escola. Ou seja, o autor propõe uma avaliação muito mais ampla do que a realizada para diagnosticar a situação do município de São Paulo em 2005. Para ele, não se deve descartar a avaliação institucional como o SAEB, mas utilizá-la para entender o conjunto de resultados das escolas da rede, o que deve ser levado em consideração com outros fatores a serem consultados como a avaliação do projeto pedagógico, do professor e dos demais profissionais da escola. Tais resultados não são um fim em si mesmo, mas meios a partir dos quais devem ser estabelecidas políticas que combatam as reais causas da pobreza, da miséria, da exclusão e da segregação.

Apesar de constar no diagnóstico da educação no município de São Paulo vários dados sobre os profissionais das escolas e sobre a própria escola, os únicos resultados apresentados sistematicamente foram os do SAEB. Não há nenhum dado nos documentos estudados sobre a formação dos professores, sobre as condições materiais das unidades ou sobre os projetos pedagógicos. Por outro lado, uma avaliação das próprias condições de aprendizagem também não foi realizada; a escola não foi ouvida em suas especificidades, o processo não foi considerado.

Freitas (2007) fala de uma *qualidade negociada*:

A qualidade negociada é implementada pela avaliação institucional da escola, a qual é um processo que deve envolver todos os seus atores com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob controle desta, ao passo que a avaliação da

aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula. (FREITAS,2007, p. 978)

Assim, a escola se apropria dos objetivos da educação, localizam seus problemas e contradições e os professores se sentem responsabilizados juntamente com o Estado em melhorar, trazendo consequências positivas para a aprendizagem. “O apropriar-se dos problemas da escola inclui um apropriar-se para demandar do Estado as condições necessárias ao funcionamento da escola. Mas inclui, igualmente, o compromisso com os resultados dos alunos” (FREITAS, 2007, p. 978).

Levando em consideração as proposições do autor, o processo de diagnóstico realizado na área educacional da cidade de São Paulo foi falho e parcial, e a instalação do *Programa São Paulo é uma Escola* sofreu as consequências, já que não se conhecia a situação real para sua implantação, o que ocasionou readequações e modificações. E esse processo de efetivação do programa, com todas as alterações e desvios, é exposto no próximo capítulo.

CAPÍTULO III:

AS ALTERAÇÕES E INTERFERÊNCIAS NO PROGRAMA SÃO PAULO É UMA ESCOLA

Um dos grandes problemas das políticas públicas é a descontinuidade em suas ações. Qualquer instabilidade, troca de governo ou substituição dos dirigentes de ensino fazem com que os programas em andamento sejam revistos e reorientados, desencadeando uma descontinuidade das atividades executadas ou mesmo sua extinção.

No caso do município de São Paulo, na gestão que aconteceu entre 2005 e 2008 os programas e projetos executados a partir da SME, anteriores a esse período, foram agrupados, conforme Decreto 46.210/05, e passaram a fazer parte do *Programa São Paulo é uma Escola*, já que todos eram realizados no contraturno escolar ou períodos de recesso e férias: Recreio nas Férias, Programa de Prevenção da Violência nas Escolas; EDUCOM – Educomunicação – pelas ondas do rádio; Programa Agita Sampa; Projeto de Educação Sexual; Projeto de Ensino Bilíngue; Projeto Xadrez – Movimento Educativo; Atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa. Contrariando a tendência geral, observa-se que, até certo ponto, houve alguma continuidade em relação às gestões anteriores, já que se verificou a preocupação de não se acabar com aquilo que estava em andamento.

No entanto, em abril de 2006, o prefeito eleito deixou o cargo para se candidatar a governador do estado de São Paulo. Com isso, seu vice assumiu a administração da cidade e vários secretários pediram exoneração. No caso da SME não foi diferente. Novo Secretário da Educação assume a pasta e são substituídos vários diretores, assessores e coordenadores de educação, inclusive o chefe de gabinete e o secretário adjunto. Com tais mudanças, apesar da linha política continuar a mesma, foram realizadas diversas modificações, inclusive no *Programa São Paulo é uma Escola*.

Cabe aqui a identificação e discussão sobre essas modificações e suas consequências em termos de consecução dos objetivos do programa, com o propósito de entender o direcionamento político e a articulação entre a proposta e a efetiva implementação do *Programa São Paulo é uma Escola* nas unidades da RME.

O intervalo de tempo estudado vai de 2005 a 2008, pois são levados em consideração os documentos produzidos à época da implantação do programa – de fevereiro a dezembro de 2005 (datas do primeiro e do último documento referente à implementação da proposta) – e as modificações que ocorreram até o ano de 2008.

Foram utilizados os documentos pesquisados na Assessoria Técnica de Planejamento (ATP), na Assessoria Especial de SME, principalmente o Relatório Circunstanciado das Condições de Implementação do *Programa São Paulo é uma Escola* (SÃO PAULO, 2006c) e entrevista com a Assessora Especial do setor de Assessoria Especial da SME.

Desde sua implementação em maio de 2005³⁷, experimentalmente em cerca de 5 a 8 escolas por Coordenadoria de Educação, escolhidas pelos Coordenadores de Educação como as de melhores condições na RME, o *Programa São Paulo é uma Escola* sofreu diversas interferências e alterações, principalmente em termos de expectativas de atendimento.

A meta de atendimentos no pré e pós-aula, disposto em um documento intitulado *Metas 2005 – Acompanhamento ATP* (SÃO PAULO, 2005g), era de que 20% das EMEFs de cada Coordenadoria estivessem participando do programa até dezembro do mesmo ano. Os resultados em novembro de 2005 eram: dos 678.816 alunos matriculados, 165.995 alunos faziam parte do programa. Porém, a distribuição por Coordenadoria foi desigual, conforme tabela 2. Apenas seis atingiram a meta estipulada, sendo que as demais ficaram abaixo dos 20% que estava previsto.

Já as EMEI tiveram uma adesão bem menor. Isso pode se explicar pelo próprio objetivo do programa, formulado a partir dos resultados negativos do ensino fundamental e regulamentados pelos Decretos 46.210/05 e 46.017/05, que estipulam como público alvo os alunos das EMEFs, EMEFMs e EMEEs. Em sua totalidade foram atendidos no pré e pós-aula das EMEIs (dados de novembro de 2005), de acordo com o mesmo documento, 25.763 alunos dos 270.942 matriculados.

Ao se analisar a tabela a seguir, levando em consideração o IDEB apresentado anteriormente, percebe-se que a área de maior envolvimento com o projeto é a que maior índice de vulnerabilidade apresenta. É o caso das Coordenadorias de Capela do Socorro, Santo Amaro e São Mateus. Porém, Pirituba, que possui uma grande área de alta

³⁷ De acordo com o site oficial da SME

(<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?service=PaginaItemMenuConteudoDelegate&actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=6299&origem=Busca>), o programa foi lançado em maio de 2005, porém a legislação pertinente a sua implementação é publicada apenas em julho do mesmo ano.

vulnerabilidade teve apenas seis EMEFs e três EMEIs participantes do programa. Não foram encontrados dados de quais unidades aderiram ao programa e em quais regiões elas se situavam.

TABELA 4:
IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA POR COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO – 2005

COORD. DE EDUCAÇÃO	TOTAL DE ESCOLAS POR COORD. DE EDUCAÇÃO		ESCOLAS PARTICIPANTES EM AGOSTO				ESCOLAS PARTICIPANTES EM NOVEMBRO			
	EMEF	EMEI	N ^O DE EMEF	%	N ^O DE EMEI	%	N ^O DE EMEF	%	N ^O DE EMEI	%
BUTANTÃ	31	28	4	13	0	0	8	25,8	3,5	1
CAMPO LIMPO	54	40	5	9,3	1	2,5	15	27,8	42,4	17
CAP. SOCORRO	30	25	2	6,7	1	4	10	35,9	4,1	1
FREGUESIA	30	31	3	10,1	0	0	5	16,6	3,2	1
GUAIANASES	28	31	3	10,7	0	0	6	21,5	3,2	1
IPIRANGA	34	46	2	5,9	1	2,1	5	14,7	4,5	2
ITAQUERA	27	39	3	11,1	1	2,5	6	22	5,1	2
JAÇANÃ	37	37	4	10,8	0	0	7	19	2,7	1
PENHA	35	46	1	2,8	6	13	5	14,2	30,5	14
PIRITUBA	51	41	3	6	1	2,5	6	11,8	7,3	3
SANTO AMARO	32	22	7	22	1	4,5	14	44	4,6	1
SÃO MATEUS	44	42	2	4,5	0	0	20	45,5	2,5	1
S. MIG PAULISTA	40	36	6	15	1	2,8	7	17,5	2,7	1

FONTE: Metas 2005 – Acompanhamento ATP (SÃO PAULO, 2005g)

A partir de 2006, o *Programa São Paulo é uma Escola* ganha novas metas. Segundo levantamento feito em janeiro do mesmo ano pelas Coordenadorias de Educação e sintetizado em um Quadro de Ações (SÃO PAULO, 2006a), que foi disponibilizado para esta pesquisa pela ATP da SME, a perspectiva de atendimento para 2006 era de 918 unidades educacionais da RME, com 883.659 alunos. Foi utilizado, num primeiro momento, segundo o mesmo documento R\$ 24.844.145,00 para celebração de convênios com entidades sem fins econômicos e R\$ 1.837.450,00 para transporte dos alunos; porém, o documento aponta para a necessidade de mais recursos para atender o montante de alunos informado.

Apesar de todo esse levantamento e repasse orçamentário, algumas modificações já ocorreram a partir de maio de 2006. A primeira modificação efetiva detectada nos documentos analisados e comprovados pela assessora especial de SME foi a exclusão das atividades que ocorriam diariamente no Sambódromo, Clubes da Cidade, Balneários, Parque do Ibirapuera, Circo Escola Picadeiro, Centro da Cidade e Clube Regatas Tietê. Somente permaneceram as atividades de visitas agendadas eventualmente a esses espaços.

As atividades passaram a acontecer nas próprias UEs, pois, segundo a assessora especial, havia diversos inconvenientes, como os problemas de trânsito na cidade e o preço elevado da locação de ônibus. Apesar de existir uma equipe designada para cuidar do desenvolvimento das atividades nesses espaços, o controle se mostrava muito difícil, devido ao grande número de escolas e alunos. Outro agravante foi a inexistência de *educadores comunitários* em muitas escolas, o que inviabilizava a articulação e o acompanhamento das atividades fora da escola.

Ou seja, a partir de 2006 foram valorizadas as atividades realizadas dentro do ambiente escolar. Porém, outros problemas foram identificados, como a falta de espaço físico, a organização das escolas em quatro turnos diários e a falta de disposição das escolas em aderirem ao programa. Quando acontece esse tipo de resistência por parte das escolas e de seus profissionais, em muitas ocasiões a interpretação que prevalece é a de que a concepção de educação assumida por esses agentes não está em consonância com uma concepção mais atualizada e ampliada de educação. Por isso, defende-se a necessidade de intervenção junto aos professores, para que possam desenvolver outra visão acerca das possibilidades da educação escolar. “Permanece, entretanto, no imaginário social a ideia de educação reduzida à educação escolar e formal apesar das evidências, nas atitudes e respostas das próprias crianças que a aprendizagem acontece em cada experiência com a qual é confrontada” (GUARÁ, 2005, p.79).

Entende-se, entretanto, que a indisposição das escolas em participarem do programa não se caracteriza pela má vontade dos educadores ou pela visão estreita que apresentam, mas pela falta de condições básicas para a implementação efetiva das ações propostas, como a falta de professores no horário regular, espaços físicos reduzidos, condições de trabalho, dentre outros.

Por outro lado, a legislação brasileira assinala a necessidade do aumento do período de permanência dos alunos na escola. De acordo com os artigos 34 e 87 § 5º da LDB 9394/96,

deve-se aumentar a jornada escolar no ensino fundamental progressivamente para regime de tempo integral. A valorização das experiências extra-escolares está elencada no mesmo documento em seu artigo 1º, inciso X. Porém, sem condições mínimas para a realização de ações que ampliem o tempo de permanência do aluno na escola, o processo educacional fica prejudicado, não atingindo o objetivo efetivo de melhoria da qualidade do ensino público, sendo apenas estendido o período que a criança ou adolescente fica na escola sem uma efetiva educação integral no sentido do desenvolvimento pleno do cidadão.

Com a nova administração da SME e tendo em vista os problemas enfrentados com a implementação do programa, iniciou-se um processo de avaliação das ações realizadas até aquele momento (meados de 2006).

3.1 A avaliação do programa: Comunicado 630/06

Diante de tais problemas, e com a nova administração da SME, foi determinada a avaliação do *Programa São Paulo é uma Escola*, instituída pelo comunicado 630/06 da SME, publicado no DOC de 26 de abril de 2006. Apesar de, quando constituído em 2005, a equipe de elaboração do programa restringiu-se a equipe técnica da SME, após um ano de trabalho, o programa pôde ser avaliado por quem o aplicou efetivamente: a unidade escolar. Portanto, considerando a necessidade de adequações para o seu bom funcionamento e a fim de garantir e ampliar experiências educacionais, culturais, esportivas e o tempo de permanência do aluno na escola, todas as unidades educacionais da RME realizaram a avaliação do programa e elaboraram um plano de trabalho para o segundo semestre de 2006.

As orientações para essa avaliação foram divulgadas no anexo do Comunicado 630/06. Também ficou determinado que uma equipe em cada UE deveria elaborar o plano de trabalho para 2006, com a aprovação do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e representantes da comunidade. Tanto a avaliação quanto o plano de trabalho foram entregues nas respectivas Coordenadorias de Educação a que a unidade está subordinada³⁸.

A primeira consolidação de dados foi realizada nas próprias Coordenadorias de Educação pelos supervisores e equipe técnica, que tiveram a incumbência, segundo o mesmo comunicado, de analisar, aprovar e sistematizar as informações contidas na avaliação e no plano de trabalho enviados pelas UEs, transformando os dados numa proposta local (de cada

³⁸ A data final da entrega foi 19 de maio de 2006.

Coordenadoria) de atividades do *Programa São Paulo é uma Escola* para o segundo semestre de 2006. Ou seja, cada Coordenadoria de Educação, com base nos dados enviados pelas escolas, formularam uma proposta para continuidade do programa, explicitando a situação atual e as expectativas para uma reformulação significativa que tivesse como fim a real melhoria da qualidade da aprendizagem.

Essa descentralização e co-responsabilização pela avaliação em âmbito das unidades escolares podem ser interpretadas, segundo Libâneo (2003, p. 293), por duas perspectivas. Na primeira, numa perspectiva neoliberal, a escola se incumba das responsabilidades do Estado, delegando à comunidade o planejamento, organização, execução e avaliação dos serviços educacionais. Essa maneira de ver nos remete as funções do *educador comunitário* que deveria se incumbir de estabelecer um vínculo entre as propostas do programa, as necessidades locais e as oportunidades oferecidas no entorno da escola, viabilizando as ações pedagógicas e propondo atividades menos custosas ao Estado com o estabelecimento de parcerias e voluntariados.

A segunda, de uma perspectiva que vê a descentralização da avaliação das políticas como valorização da opinião dos professores, levando em consideração suas motivações, iniciativas e interesses. Ora, o *Programa São Paulo é uma Escola* tem como fundamento a ligação com o Projeto Pedagógico das UEs. São as escolas, então as mais indicadas para apontarem quais os problemas existentes na implantação do programa e suas variáveis. “Os indicadores têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional (...)” (FREITAS, 2005, p. 122). Para o autor, os problemas só podem ser resolvidos se ouvidos os atores sociais envolvidos que detêm conhecimentos importantes a esse respeito.

A mudança é uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a "ponta" do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a "ponta" as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. É na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola (FREITAS, 2005, p. 924).

Ou seja, as ações da escola deveriam ser subsidiadas pelas políticas, sendo que os indicadores de qualidade supostamente definidos coletivamente seriam incorporados no projeto pedagógico, levando em consideração as especificidades locais e demandando do poder público, as condições necessárias para a aplicação dos programas e das propostas educacionais. Isso porque, segundo o mesmo autor, as escolas não podem definir autonomamente as ações e indicadores de qualidade, pois isso “poderia perpetuar as condições de desigualdade econômica sob forma de desigualdades escolares” (FREITAS, 2005, p. 924), constituindo de modo mais contundente “escolas para pobres e escolas para ricos”. Por isso, a necessidade de indicadores estabelecidos pelo poder público.

Embora não se desconsidere a necessidade de direcionamento político e da avaliação dos sistemas de ensino, essa forma de conceber a relação entre a gestão política da educação, aquilo que acontece na escola e a prática pedagógica não enfatiza a existência de contradições e de interesses particulares, bem como o modo como esses elementos condicionam os posicionamentos dos diversos agentes envolvidos. Não se trata de encarar o sistema de ensino unicamente como um aparato técnico-burocrático, que funcionaria muito bem quando as condições de organização e de fluxo de informações estivessem satisfeitas. As políticas e as ações implementadas a partir delas estão permeadas de interesses que precisam ser conhecidos quando da análise daquilo que determina a orientação dada na execução de um programa como o *Programa São Paulo é uma Escola*. Nesse sentido, é importante identificar e examinar as intenções e objetivos manifestos e implícitos que se apresentam.

Há de se ressaltar que, apesar da obrigatoriedade das escolas construírem seu projeto pedagógico, muitas vezes são, como afirma Freitas (2005), peças fictícias que pouco refletem as necessidades da comunidade e tampouco os esforços para supri-las. Esses problemas somados com a falta de uma linha diretriz para a realização da avaliação do *Programa São Paulo é uma Escola* refletiram na execução dessa avaliação, colocando em dúvida a fidelidade dos dados coletados. Conforme *Relatório Circunstanciado das Condições de Implantação e Implementação do Programa São Paulo é uma Escola* (2006c), houve dificuldade na tabulação de dados, já que o comunicado não trazia especificações sobre como realizar a avaliação. Apesar das dificuldades, ainda assim, a avaliação do *Programa São Paulo é uma Escola* foi realizada nos moldes expostos.

Depois da primeira análise de dados realizada pelas Coordenadorias de Educação e da formulação de uma proposta regionalizada, os resultados foram encaminhados para o gabinete da SME. Cada Coordenadoria enviou os dados de maneira diferente, sendo difícil sintetizar

tudo em um documento único de avaliação. Ainda que não houvesse orientação para a realização da avaliação, no anexo do comunicado 630/06 constavam os seguintes itens que deveriam ser levados em consideração na avaliação do programa:

A) Avaliação do impacto do Programa *São Paulo é uma Escola* no funcionamento das unidades escolares:

1. Uso da sala de informática;
2. Uso da sala de leitura;
3. Uso dos espaços coletivos disponíveis na unidade;
4. Conciliação dos horários regulares de funcionamento da escola com os horários de atividades pré e pós-aula;
5. Movimentação dos alunos na escola e em atividades fora da UE, a partir da implantação da nova proposta de trabalho;
6. Impacto do programa nas atividades desenvolvidas pelos Coordenadores Pedagógicos no seu trabalho cotidiano;
7. Adesão e participação dos alunos nas atividades;
8. Receptividade dos pais ao programa.

B) A partir da avaliação elaborada com base nos aspectos indicados no item A, cada unidade escolar deveria apresentar um plano de trabalho com o intuito de garantir o bom funcionamento do *Programa São Paulo é uma Escola* no 2º semestre de 2006, observadas as atividades estabelecidas no Decreto nº 46.210, de 15/08/05;

C) Sugestões da Equipe Escolar. Para o tratamento dos dados entregues pelas Coordenadorias de Educação, instituiu-se uma comissão especial, pela portaria 2.709 de 01 de junho de 2006, composta por sete integrantes: Coordenador de Educação, chefia da ATP, representante da Assessoria Especial, chefia do CONAE 2³⁹, representante do CONAE 2, representante do gabinete de SME e representante do Núcleo Técnico de CONAE. Essa comissão tinha a função de analisar e acompanhar a implantação das propostas realizadas pelas Coordenadorias

³⁹ Divisão de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação.

de Educação e apresentar um relatório circunstanciado ao gabinete da SME no prazo de 30 dias⁴⁰ a partir da data da publicação da portaria.

Além disso, a comissão teve, conforme a portaria mencionada, a incumbência de avaliar a efetividade da implantação do *programa*, especialmente no que se refere a ampliação do tempo do aluno na escola, a qualidade das atividades e a contribuição para o enriquecimento acadêmico, esportivo, cultural e social dos alunos, compilando os dados enviados por cada Coordenadoria e apontando os pontos comuns e as especificidades de cada região.

A comissão fez o levantamento seguindo os itens propostos no referido comunicado. Para análise, utiliza-se, neste trabalho, a mesma subdivisão, acrescentando o realizado e o disponível após a avaliação e subseqüentes ajustamentos feitos no *programa*.

3.1.1 Uso das salas de informática e de leitura

Antes da implantação do programa, as atividades da sala de leitura⁴¹ e informática educativa⁴² eram realizadas dentro do período regular de aulas e acompanhadas, além do professor orientador de sala de leitura (POSL) e do professor de informática educativa (POIE) respectivamente, também pelo professor regente da turma. Dessa forma, havia maior possibilidade de articulação das ações realizadas na sala de aula regular e nesses espaços, sendo que as aulas eram planejadas em conjunto.

A partir da implantação do *Programa São Paulo é uma Escola*, essas atividades passaram a fazer parte do pré ou pós-aula. Segundo o exposto no relatório de avaliação do programa (2006c), a retirada dessas aulas do período regular trouxe inconvenientes, pois a frequência do aluno passou a ser esporádica, prejudicando a continuidade do trabalho pedagógico. O diálogo do POSL e POIE com o professor regente nem sempre ocorria por

⁴⁰ A Portaria 2.989 de 28 de junho de 2006 prorrogou o prazo por mais dez dias.

⁴¹ As salas de leitura da RME do município de São Paulo são regulamentadas pelo Decreto 49731/08 que revogou o anterior, 45654/04 e suas atividades são regulamentadas pela portaria 3079/08. Tem como objetivo estimular o gosto pela leitura e proporcionar o acesso dos alunos aos diversos gêneros literários. As atividades são exercidas pelo professor orientador de sala de leitura que é eleito pelo conselho de escola e designado por meio de portaria específica.

⁴² Os laboratórios de informática das escolas municipais são utilizados sob orientação do professor orientador de informática educativa e tem como objetivo potencializar o uso crítico e criativo das tecnologias de informação e comunicação, promovendo a inclusão digital dos alunos da RME. Foram instituídos pelo Decreto n. 34.160/94 e modificado pela Lei 12.405/97. Suas funções são regulamentadas pelas portarias 2.673 e 3.773 de 2008.

incompatibilidade de horário, já que muitas vezes os estudos coletivos não coincidiam. Outro dificultador era a organização dos horários de atendimento aos alunos.

Por esse motivo, POIEs e POSLs pediram para deixar a função, o que trouxe prejuízo ao desenvolvimento dessas atividades. As avaliações realizadas pelas escolas apontaram esse fato como negativo, já que muitos alunos não freqüentavam mais esses espaços e o trabalho pedagógico estava prejudicado. Esses espaços passaram a ser locais sem o aproveitamento necessário para a promoção de uma educação de qualidade, pois muitos profissionais deixaram suas funções pela situação que se estabeleceu. Diante dessa situação, em setembro de 2006 essas duas atividades voltaram a fazer parte do período regular de aula, o que foi estabelecido pela portaria 3670/06 de 26/08/2006, sendo excluídas do *Programa São Paulo é uma Escola*.

É importante considerar que, pela portaria 3668/06 publicada em 26/08/2006, ficou estabelecido que em 2007 a grade horária do período regular de aulas tivesse um aumento de uma hora-aula por dia. Sendo assim, a exclusão dessas atividades do *Programa São Paulo é uma Escola* não pode ser considerada apenas da perspectiva do atendimento às reclamações contidas no relatório, pois o horário das salas de leitura e informática foi utilizado na distribuição da nova grade horária do período regular, já que não se podia alterar o número de aulas da jornada dos professores. Ou seja, essas atividades voltaram a figurar no horário regular de aulas também porque foi uma das formas encontradas para o cumprimento das determinações da própria SME.

Percebe-se, então, uma readequação das propostas implantadas pela SME, levando em consideração que não foi constituído apenas o *Programa São Paulo é uma Escola* para a melhoria da qualidade da educação, mas uma série de medidas ligadas a outros projetos e programas, muitos deles já existentes na rede antes da gestão 2005-2008. Para uma visão mais detalhada das propostas da SME, há de se citar tais ações, ressaltando que estas não são o objeto específico de estudo deste trabalho.

Segundo documento publicado pela DOT (SÃO PAULO, 2008a), foram implantados durante essa gestão, dentre outros projetos e programas:

- Programa Rede em Rede na Educação Infantil: formação continuada para diretores e coordenadores pedagógicos da educação infantil com enfoque na organização dos tempos e espaços para o trabalho com as diferentes linguagens nos CEIs e EMEIs;

- Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem: formulação de diretrizes curriculares com base nos PCNs para nortear o trabalho educativo em todas as UEs da RME e formação dos educadores para a implantação das Orientações Curriculares;
- Programa de Ensino e Aprendizagem de Matemática;
- Programa de Acompanhamento e Avaliação das Ações Pedagógicas desenvolvidas pela DOT/SMESP;
- Programa Ler e Escrever – Prioridade na escola Municipal: tem como objetivo alfabetizar os alunos até o final do 2º ano do Ciclo I, por meio do atendimento especial a todos os alunos que chegaram ao final do ciclo não alfabetizados, além de eliminar o analfabetismo no ciclo II e investir no desenvolvimento da competência leitora e escritora em todas as áreas de conhecimento;
- Implementação dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) na Educação Especial;
- Atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais;
- Reestruturação do Atendimento à Educação de Jovens e Adultos(EJA);
- Implementação de uma política de avaliação: Prova São Paulo para os alunos da RME e Programa de Acompanhamento e Avaliação dos Programas Desenvolvidos por meio de indicadores de processo e indicadores de resultados;
- Desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação nas escolas e em toda a RME.

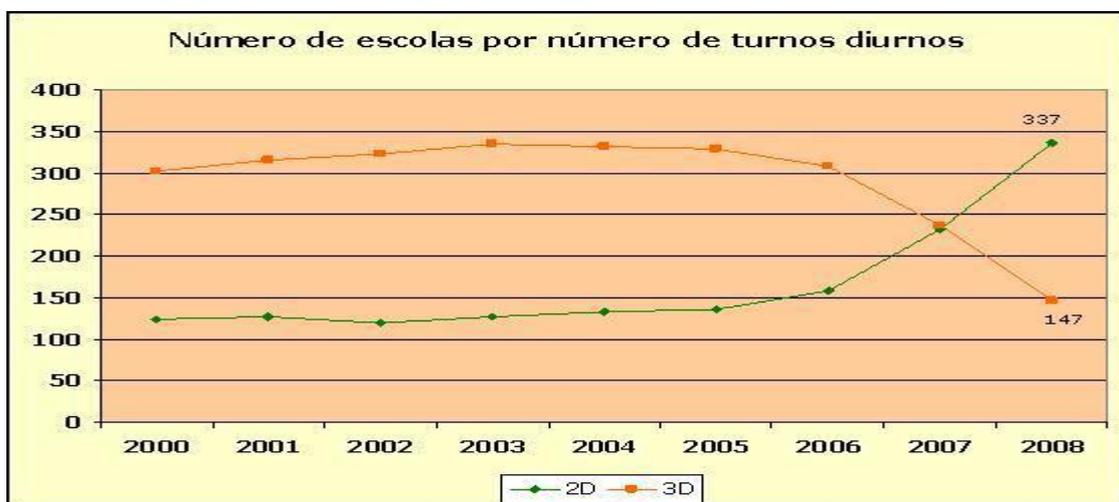
Conforme apresentado, há uma valorização tanto das atividades regulares como das realizadas no contraturno pelo *Programa São Paulo é uma Escola*. Essa gama de propostas implantadas demandou uma gerência que unisse os objetivos em torno de um núcleo, no caso, a qualidade da educação. Se as atividades de sala de leitura e informática educativa estavam sendo improdutivas fora do horário regular e, considerando a necessidade do atendimento de outra proposta, no caso, o aumento do horário regular do aluno, essas atividades voltam a figurar no horário regular, sendo atendida, de qualquer maneira, a reivindicação apontada na avaliação do programa.

3.1.2 Uso dos espaços coletivos disponíveis na escola

Como o *Programa São Paulo é uma Escola* demandou a utilização dos espaços escolares fora do período regular de aula, a ocupação da UE durante quatro turnos inviabiliza atividades no chamado contraturno. Ou seja, de maneira geral, não há espaço para o desenvolvimento das ações fora do período regular do aluno, pois outras turmas estão realizando atividades naquele tempo e espaço. Conforme é destacado no relatório (2006c), quando a escola adere ao programa nessas condições, gera-se insegurança e risco a integridade física dos alunos pelo número exagerado de pessoas circulando num espaço restrito.

Sendo assim, a redução de turnos foi uma das bandeiras do governo municipal, já mencionada anteriormente. A intenção era de que todas as escolas funcionassem apenas em dois turnos diurnos. Para tanto, a proposta apresentada foi de construção de mais escolas que absorvessem a demanda do *turno da fome*⁴³. No ano de 2008, conforme gráfico abaixo ainda, restavam 147 escolas de ensino fundamental com três turnos diurnos (em torno de 30% das escolas).

FIGURA 6:
ESCOLAS POR NÚMERO DE TURNOS DIURNOS DE 2000 a 2008



Fonte: SME⁴⁴

⁴³ Esse turno foi apelidado de turno da fome por ser das 11h às 15h, horário considerado de almoço. São utilizados em escolas que possuem grande demanda por vagas.

⁴⁴ Disponível em:

<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?service=PaginaItemMenuConteudoDelegate&actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=6293>.

Acesso em: 04/04/2009

A previsão, segundo dados da própria SME, é que até fevereiro de 2009 o número de escolas com três turnos diurnos cairia para 66 unidades, sendo extinto totalmente apenas em 2010. Isso significa que essas escolas ficariam prejudicadas na implementação do *Programa São Paulo é uma Escola*, ou seja, a totalidade das escolas da RME só terá a oportunidade de integrar o programa após mais de cinco anos de seu início, apesar de que algumas escolas utilizam espaços alternativos ociosos no período regular para que os alunos tenham essas atividades no contraturno.

As escolas municipais que seguem com o período intermediário em 2009 estão localizadas nos extremos da cidade, em bairros de ocupação recente e com muita demanda ou em áreas sem espaços para construção de prédios públicos, como nos mananciais da zona sul.⁴⁵ Isso significa que as zonas de menor infraestrutura urbana e com menor número de equipamentos culturais continuam sem as condições necessárias para proporcionar atividades que enriqueçam a aprendizagem dos alunos, conforme o que se defende no próprio programa. Além disso, as escolas com três turnos diurnos não possuem 5 horas de aula diária como as de dois turnos, o que também causa uma diferenciação na própria estrutura do ensino municipal.

Isso significa que, na RME, existem escolas com dois ou três turnos diurnos, que têm uma grade horária diferente dependendo desse número de turnos e que recebem ou não atividades pré ou pós-aula. A diferença ainda é maior se considerarmos as escolas localizadas nos CEUs, que possuem uma estrutura diferenciada que lhes proporciona uma variedade de atividades e oportunidades culturais, esportivas e educacionais. Há de se considerar ainda que, para uma política do porte do *Programa São Paulo é uma Escola*, essas diferenças deveriam ter sido consideradas anteriormente a sua implantação, com a correção das variáveis que poderiam prejudicar a consecução de seus objetivos.

3.1.3 Conciliação dos horários regulares de funcionamento da escola com os horários de atividades pré e pós-aula

Pelo enunciado no relatório de avaliação do *programa* (2006c), as famílias que matriculam seus filhos na rede pública, na maioria das vezes, possuem mais de um filho em idade escolar. Dessa maneira, as escolas detectaram como problema para o desenvolvimento do programa a impossibilidade de levar os filhos nos horários em que o pré e pós-aula são

⁴⁵ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/Comunicacao.aspx?action=5&mID=1505>. Acesso em 04/04/2009

desenvolvidos, principalmente para os pais que trabalham ou os que dependem de transporte escolar para ir e vir, já que este atende exclusivamente a saída e entrada da criança em seu horário regular. Uma ampliação do programa de transporte escolar para além do horário regular, talvez amenizasse o problema, já que os dois programas pertencem a SME (Transporte Escolar e *São Paulo é uma Escola*).

Outros aspectos levantados na avaliação foram: a falta de funcionários para controlar o fluxo de alunos, a distribuição e preparo de merenda, a limpeza e mesmo a falta de professores no horário regular das UEs.

É interessante notar que, apesar de existir na legislação um grande enfoque na figura do *educador comunitário*, a avaliação apontou também que diversas escolas não possuíam essa figura chave do programa. Questionada sobre esses fatos, a assessora especial mencionou que a função do *educador comunitário* foi extinta na maioria das escolas. As que ainda possuíam, teriam a cessação da portaria de designação em futuro próximo. Apesar da primeira formação desses educadores comunitários ter ocorrido no segundo semestre de 2005, não houve continuidade na implementação e construção dessa nova função⁴⁶.

Há ainda que se considerar a Lei n. 14093 de 29 de novembro de 2005, que institui o Programa Educação Comunitária na cidade de São Paulo. Tal lei estabeleceu a formação em serviço de integrantes do quadro do magistério a fim de apoiar a direção da escola e o conselho escolar para o desenvolvimento:

- de ações de cidadania, incentivando o papel do jovem e da criança na sociedade como responsável em seu processo educativo, utilizando o lugar em que vive;
- incentivar e acompanhar a participação da comunidade nos Conselhos de Escola e outros mecanismos de participação popular;
- auxiliar na organização da Associação de Pais e Mestres (APM), grêmios estudantis e outros órgãos auxiliares da escola;
- apoiar a implementação de políticas públicas que promovam a participação comunitária na escola;
- organizar e implementar, junto a equipe escolar, o pré e pós-aula e as atividades de final de semana;
- organizar passeios culturais; promover ações de promoção da saúde;

⁴⁶ Segundo a assessora especial, ainda houve mais uma formação em 2006 para 100 educadores comunitários.

Ou seja, levando em consideração a portaria 6617/05, as funções do *educador comunitário* foram estendidas pela força da Lei 14.093/05. Por ela, qualquer integrante do quadro do magistério poderia exercer a função. Porém, o Decreto 47050/06 estabelece que essa função só deveria ser exercida pelo optante da jornada básica ou jornada especial ampliada. Tal função seria exercida sem prejuízo das atividades de regência de classes/aulas. Isso significa que a função de *educador comunitário* deveria ir além do determinado pelo *Programa São Paulo é uma Escola*, tornando-se um programa próprio, vinculado a várias atividades, conforme descrito acima. O projeto de Lei 104/07 que dispõe sobre a consolidação, sistematização e alteração da legislação sobre educação no município de São Paulo, em tramitação na Câmara Municipal desde março de 2007, incorpora a função do *educador comunitário* aos programas e projetos a serem desenvolvidos pela SME e, quando aprovada, revogará a lei supra citada.

Essa é uma das divergências entre a legislação vigente e o que realmente é implantado na RME. Sendo a figura do *educador comunitário* de extrema importância para o desenvolvimento do programa, quais impedimentos levaram a SME descartar o trabalho desse profissional? Pode-se ensaiar algumas respostas. Em primeiro lugar, 48% dos professores da rede optaram em 2008 pela jornada especial integral (SÃO PAULO, 2008a), sendo que dos outros 52% uma boa parte acumula cargos públicos ou tem outro emprego, o que limita o número de profissionais que se dispõe a exercer a função. O restante dos professores executa uma função importante na escola, que é substituir o professor que falta, ou seja, quando um professor falta, aqueles que têm jornada básica ou jornada especial ampliada podem substituí-lo. Sendo assim, supõe-se que a escola prefere cobrir o período regular a manter a função do *educador comunitário*.

No caso da execução das atividades no pré e pós-aula do *Programa São Paulo é uma Escola*, a falta do *educador comunitário* acarreta a sobrecarga dos outros profissionais da escola, no caso, o coordenador pedagógico, que assume a função de propor, organizar e avaliar as ações do programa executadas na escola, lembrando que, existem outros projetos e programas a serem acompanhados, bem como os grupos de formação de professores que acontecem no horário coletivo da escola, os documentos e relatórios a serem preenchidos, dentre outras atribuições, o que sobrecarrega o coordenador pedagógico.

Observa-se, em primeiro lugar, pelo disposto nas propostas apresentadas acima, uma tendência à ampliação das funções docente. O professor deve, cada vez mais, incorporar na sua prática ações que repercutam para muito além da sala de aula. Desse modo, concebe-se o

professor como alguém intimamente vinculado à comunidade do entorno da escola, assumindo compromissos no sentido de promover a mobilização da população em função da educação escolar, compreendida como prática social que deve estar a serviço do desenvolvimento da comunidade e da cidadania. É preciso se perguntar até que ponto essa forma de entender a relação entre educação, escola e sociedade não coloca em segundo plano o ensino e a própria sala de aula. Além disso, essa ampliação do papel a ser desempenhado pelo professor não veio acompanhada de melhoria nas condições de trabalho. Em segundo lugar, verifica-se, quando se considera os documentos que regulamentam a função do *educador comunitário*, com a criação e a extinção da função em um período bastante curto, que os esforços do poder público para a implementação de reformas e inovações no sistema de ensino da RME carecem de fundamentação que, de fato, confirmem consistência às políticas educacionais. As adequações, readequações e mudanças parecem acontecer muito mais em função de interesses e situações conjunturais do que em decorrência da necessidade de reorientar as ações, tendo como referências premissas e pressupostos básicos.

3.1.4 Movimentação dentro da escola e em atividades extraescolares dos alunos, a partir da implementação da nova proposta

Esse item tem, na avaliação analisada (2006c), os mesmos apontamentos negativos que o anterior: o fluxo de alunos que entram e saem em diversos horários, tornando a circulação um problema na organização do espaço; a falta de funcionários para dar conta do número de crianças que constantemente estão presentes na escola; a impossibilidade de conciliação do horário da família com o da escola; a ausência de espaço físico para realização das atividades. É interessante observar uma das avaliações realizadas e mencionadas no relatório: “a desorganização não decorre da implantação do programa, mas da inexistência de profissionais que organizem o fluxo e movimentação dos alunos” (SÃO PAULO, 2006c).

Isso significa que, na realidade, não houve a preparação e a criação de condições adequadas para implantação do programa em todas as escolas da rede, o que perdurou até 2008. As determinações das políticas internacionais e nacionais de aumento do período regular de aula foram atendidas por meio de ações que não previram inicialmente a resolução de problemas estruturais na própria RME, o que prejudicou a consecução dos objetivos propostos.

Outro problema apontado na avaliação é a dificuldade em controlar a entrada dos alunos e impedir que outras pessoas (não alunos) adentrem a UE, já que não existe um horário único de entrada e saída e os alunos estão matriculados em diversas atividades isoladas no pré ou pós-aula. Algumas escolas mencionaram o aumento da indisciplina e a diminuição do rendimento dos alunos após a implementação do programa. Este último traz uma enorme preocupação, já que o objetivo anunciado é exatamente melhorar o aproveitamento desse aluno.

3.1.5 Impacto nas atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos

Como as atividades foram inseridas no contraturno e o coordenador pedagógico é um dos responsáveis pelo acompanhamento das atividades, suas atribuições praticamente se multiplicaram. De acordo com o documento de avaliação do programa (2006c), esse profissional foi sobrecarregado de tarefas, sendo que os grupos de estudo e os horários de trabalho coletivo dos professores foram *esfacelados*. Também se verificou no mesmo documento o apontamento de uma grande dificuldade de se conseguir integrar as atividades do contraturno com as desenvolvidas no horário regular. Isso produziu uma quebra no projeto pedagógico da escola, uma vez que cada UE teve que responder as pressões vindas das Coordenadorias e da SME decorrentes da implementação e do desenvolvimento do *Programa São Paulo é uma Escola*. Além disso, existem outros programas sendo desenvolvidos concomitantemente, conforme citado anteriormente, e que o coordenador pedagógico não consegue acompanhar adequadamente.

3.1.6 Adesão e participação dos alunos nas atividades

Pela avaliação realizada (SÃO PAULO, 2006c), quando as oficinas acontecem em horários diversos e não contínuos às aulas regulares, os alunos têm dificuldade em frequentá-las, pois não há transporte para essas crianças e seus pais não podem levá-las à escola por motivo de trabalho, conforme já apontado anteriormente. Porém, curiosamente, a maior adesão ao programa é dos alunos do Ciclo I (alunos de 7 a 10 anos), o que contradiz a própria avaliação. Ora, se a locomoção dos alunos é um problema, os menores teriam maior dificuldade em comparecer, o que, na realidade, se verificou ser o inverso. Nesse sentido,

pode-se dizer que existe a falta de interesse em participar das atividades da escola, ou pelo oferecimento de atividades que não despertam o interesse do público escolar ou ainda pela falta de apropriação, pela própria escola, da idéia de que ela pode se transformar em um ambiente de múltiplas atividades extracurriculares.

Por outro lado, as escolas que mantêm as atividades muito próximas do horário regular de aula também foram avaliadas negativamente, por oferecerem oficinas sem a possibilidade de escolha por parte dos alunos. Eles são obrigados a frequentá-las independentemente de seus interesses, pois se encontram em período integral na escola, e são escolhidas pelos responsáveis pelo programa (coordenador pedagógico ou *educador comunitário*) que tentam sintetizar as necessidades da comunidade e oferecer uma variedade de oficinas culturais e esportivas.

Se a educação em tempo integral considera o sujeito em sua totalidade, ou seja, em seus aspectos sociais, afetivos, cognitivos e físicos, e que este deve ter as oportunidades para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, isso significa que ele deve ter contato com todas as atividades para, assim, desfrutar de uma interação que promova a melhoria da qualidade de seu aprendizado, conforme propõe o programa.

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 3)

Por outro lado, o sujeito só se interessa pelas atividades que lhe sejam peculiares, significativas e que lhe sejam satisfatórias. Atividades repetitivas ou com aspectos demasiadamente fora do contexto em que vive o aluno podem trazer o afastamento e a rejeição da ação proposta/imposta.

Outro fator apontado na avaliação (SÃO PAULO, 2006c) é de que a EJA é quase excluída, pois os alunos dessa modalidade não têm condições de frequentar as oficinas por trabalharem durante o dia e estudarem à noite. Porém, se o objetivo do programa é a melhoria da qualidade da educação no município de São Paulo, esta deveria ser oferecida a esse público também, já que pela Constituição Federal e pela LDB, artigo 4, inciso I, é dever do Estado

proporcionar à população ensino fundamental, inclusive aos que não tiveram acesso à ela na idade apropriada.

A avaliação aponta também que osicineiros (responsáveis pelas oficinas contratados pelas entidades sem fins econômicos que firmam convênio com SME) nem sempre conseguem estabelecer vínculo com o aluno, o que desestimula a participação. Também são citados como pontos negativos na avaliação: a falta de qualidade nas atividades, a demora na celebração dos convênios e no início das atividades. Isso acarreta um desvio na execução do programa e, conseqüentemente, não se alcança os objetivos propostos.

3.1.7 Receptividade dos pais em relação ao programa

De acordo com a avaliação (SÃO PAULO, 2006c) realizada, a maioria dos pais aprova o programa, porém questionam aspectos já mencionados nos itens anteriores, principalmente a desorganização, falta de “oficineiros” e inexistência de espaços físicos adequados, o que levou muitos a não permitirem que seus filhos comparecessem nas atividades.

3.2 As propostas de mudança e seus desdobramentos

Apesar de todos os problemas apresentados acima, a maior parte das UEs, na avaliação realizada (2006c), optaram pela continuidade do *Programa São Paulo é uma Escola*, com alterações que foram citadas no documento, conforme segue abaixo, juntamente com uma pequena análise e descrição do que foi acatado para os anos subseqüentes:

- Disponibilidade de oficinas para atendimento à demanda, adequando-as ao espaço físico da escola durante a semana e aos finais de semana. Isso pode ser interpretado como uma falha na quantidade de atividades oferecidas à escola, sendo que a comunidade não é atendida em sua totalidade por falta de vagas. Ou seja, a quantidade de oficinas não dá conta das necessidades previstas, fazendo com que haja uma diferenciação no atendimento da própria localidade, com o oferecimento das atividades somente para alguns.
- Acompanhamento das atividades pelo supervisor escolar, funcionários das Coordenadorias e da SME. Tal procedimento foi considerado essencial para a consecução dos objetivos

propostos, já que é por meio do acompanhamento e avaliação das políticas que se poderia redimensionar o programa e corrigir os equívocos identificados. A partir de 2007 montou-se uma comissão em cada Coordenadoria de Educação para avaliação e monitoramento do *Programa São Paulo é uma Escola*, com o acompanhamento do setor da Assessoria Especial da SME, porém não foram encontrados, nem disponibilizados para esta pesquisa os registros formais de tais avaliações.

- Diminuição da burocracia para agilizar o suprimento das necessidades de recursos humanos. Um dos maiores problemas do setor público é a burocracia que envolve seus trâmites legais. Os organismos públicos são regidos por uma série de determinações para contratação de funcionários, concursos públicos para acesso a cargos, criação de cargos e chamadas para assumir funções designadas, muitas delas dependendo da assinatura do próprio prefeito, o que faz os processos de designações serem morosos. Quanto às entidades sem fins econômicos, ficou estabelecido pelo 6º edital de chamamento (2008g) que a falta ou irregularidade no fornecimento de recursos humanos deveriam ser resolvidos no prazo máximo de 48 horas, a contar da data da comunicação feita pela Coordenadoria de Educação à entidade responsável.
- Implantação gradual do programa e a sua não obrigatoriedade. Entendia-se que naquele momento a obrigatoriedade da implementação do programa em todas as escolas da rede traria prejuízos, principalmente pela falta de estrutura adequada. Portanto, não se trata de considerar que um dos problemas do programa estava na não aceitação por parte das escolas das atividades oferecidas, conforme mencionado no documento que expõe a avaliação do programa (2006c). A partir de 2007, levando em consideração o apontado nas avaliações, o programa e suas metas foram revistos, diminuindo a quantidade de unidades e alunos atendidos, dependendo das condições de cada uma das escolas. Nesse mesmo ano, segundo a assessora especial, as unidades interessadas em manter o programa deveriam enviar, no início do ano, para as respectivas Coordenadorias, o plano de trabalho vinculado ao seu projeto pedagógico, justificando a necessidade das oficinas e apontando a existência de espaços disponíveis para o desenvolvimento das atividades.
- Retorno das atividades de sala de leitura, informática educativa e educação física para o período regular de aula. Nesses espaços, as atividades já aconteciam dentro do período regular anteriormente a implantação do programa, com alguns resultados positivos em relação aos seus objetivos, claro, dependendo do tipo de uso e de como essas atividades estavam inseridas no conjunto das práticas desenvolvidas na escola pelos professores. Conforme já dito

anteriormente, a partir de setembro de 2006, as atividades da sala de leitura e da informática educativa voltaram a acontecer no horário regular de aula.

- Articulação com o transporte gratuito para que este atenda as crianças que ficam no pré ou pós-aula. Para garantir o acesso a todos os interessados às atividades pré e pós-aula, detectou-se a necessidade de ações que disponibilizem o transporte dos alunos até a escola. Segundo a assessora especial, o problema ainda persiste, conforme mencionado em itens acima, porém as escolas onde há um número grande de crianças atendidas pelo *Programa São Paulo é uma escola* e pelo Programa de Transporte Gratuito (TEG – Transporte Escolar Gratuito), foi possível, em articulação com a direção da escola e com a própria Coordenadoria, conseguir que o benefício fosse estendido para o pré e pós-aula.
- Ocupação da função de *educador comunitário*. A função de Educador Comunitário deixou de existir, apesar da lei que a cria não ter sido revogada.
- Construção de salas, quadras, tendas e quiosques para as aulas no contraturno, bem como ampliação do espaço coberto da escola. Segundo o site da SME⁴⁷, foram reformadas 1172 escolas desde 2007, sendo aplicado em tal melhoria mais de R\$ 170 milhões para proporcionar boas condições de funcionamento das UEs. Não há dados sobre o atendimento de construção de espaços próprios para o desenvolvimento do programa.
- Aquisição e manutenção dos laboratórios de informática. Os laboratórios de informática não fazem mais parte do programa, porém, existem atividades previstas nos editais de chamamento para entidades sem fins econômicos que necessitam de um laboratório a parte para não comprometer as atividades realizadas no período regular. Não há dados sobre a aquisição de materiais de informática para as UEs; o que consta é um investimento na área de R\$ 48.158.380,02 no ano de 2007.⁴⁸
- Maior autonomia da UE. Foi dada à escola, segundo a assessora especial, uma relativa autonomia na implantação do programa. São elas que optam a participar ou não das atividades, se inscrevendo com a entrega de um plano à Coordenadoria de Educação a que pertence e solicitando as oficinas que convém ao público atendido em sua unidade. Tais

⁴⁷ Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/ProgramasProjetos/manutencaodepredios.aspx?MenuID=172&MenuIDAberto=58>

⁴⁸ Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/SMEOrcamento.htm>.

solicitações passam pela análise da comissão instituída nas Coordenadorias que verificam a coerência com os objetivos propostos.

- Adequação da legislação. Apesar do decreto de criação do *Programa São Paulo é uma Escola* não ter sido alterado, diversas modificações ocorreram, inclusive nos termos já dispostos acima. As modalidades de atividades propostas também tiveram adequações, sendo que o 6º edital de chamamento (SÃO PAULO, 2008e) dispunha como atividades a serem realizadas: artes plásticas (arte em papel, arte em sucata, artesanato em tear, artesanato bordado, artesanato com fita, origami, pintura em tecido, tapeçaria, grafiteagem), artes cênicas (teatro, teatro de bonecos e teatro de rua), artes circenses (acrobacia e malabarismo), meio ambiente (horticultura), esportes (capoeira, ginástica rítmica, ginástica artística, xadrez, dama, jogos cooperativos, tênis, natação), artes marciais (karatê, judô, *tae-ken-do*), música com instrumento (instrumentos de cordas, de sopro, de percussão e teclado), música sem instrumento (DJ, canto coral, construção de instrumentos com sucata, *hip hop*, musicalização, teoria musical), dança (dança circular, dança contemporânea, dança de rua, dança de salão, danças étnicas), comunicação (rádio e fotografia) e tecnologia (robótica e tratamento de imagem).⁴⁹

- Manutenção dos projetos do programa. A respeito dos projetos que formam o *Programa São Paulo é uma Escola*, pode-se dizer que houve uma significativa alteração. Conforme o site oficial da SME e a assessora especial, em 2008, o programa contava com:

1. Projeto Teatro Mamulengo: trata-se de bonecos de 2,5m de altura manipulados por duas pessoas. Fazem apresentações em instituições e eventos. Proporcionam cursos como teatro de bonecos, confecção e manipulação de bonecos, o boneco como instrumento pedagógico e de expressão (por meio das mãos). Desenvolvem vídeos educativos sobre criação, confecção e manipulação de bonecos e cenários. Promovem oficinas e apoio pedagógico em eventos, além de cursos de teatro e dança.

2. Roupeiro: as atividades desenvolvidas pelo roupeiro são de empréstimo de roupas e acessórios para escolas, conservação, manutenção das peças. Essencial para as atividades ou oficinas de teatro e apresentações artísticas/culturais.

3. Música: desenvolve atividades relacionadas às bandas e fanfarras nas escolas (encontro com professores de bandas e fanfarras, desfiles e eventos, festivais, oficina de reparo dos instrumentos musicais), além de cursos (banda rítmica, tocando e cantando, iniciação à

⁴⁹ Edital de Chamamento Público publicado no DOC de 14/11/2008.

música através da flauta, musicalização para professores de educação infantil, emoção e o lúdico na arte popular), de formação de coral, de oficinas e palestras para professores da rede, bem como o apoio pedagógico alternativo e a participação de eventos solicitados por SME e pelas escolas.

4. Ações artístico-culturais: visitas monitoradas a museus, centros culturais, parques, eventos, desfiles, mostras, exposições, além da promoção de atividades em datas comemorativas. Promovendo-se, ainda, cursos, concursos, campanhas, encontros e apresentações culturais.

5. Esporte e lazer: oferece-se curso e campeonatos de xadrez, promovendo-se e incentivando-se as práticas esportivas com diversas ações, inclusive formação de professores nas diversas modalidades esportivas. Também é promovido a Olimpíada Estudantil para os alunos das escolas de ensino fundamental.

6. Escola Promotora de Saúde: articula diversas estratégias, dentre elas, a detecção de situações de risco à saúde, sendo desenvolvidas ações educativas por meio da inserção de temas nos arranjos curriculares das escolas para orientação de alunos, pais e professores.

7. Recreio nas Férias: no período de férias escolares e recessos, as crianças e adolescentes podem se inscrever em pólos (escolas) onde acontecem atividades de lazer e recreação.

8. Nas Ondas do Rádio: utilização da linguagem radiofônica no ambiente escolar com objetivo de integrar escola e comunidade.

9. A Escola na Rede de Proteção à Infância e Adolescência;

10. Atividades pedagógicas, culturais e esportivas por meio de oficinas nas unidades educacionais.

Esses projetos e programas que são incorporados pelo *Programa São Paulo é uma Escola*, de acordo com a assessora especial, são executados sob a responsabilidade do Setor de Assessoria Especial da SME. O Projeto Teatro Mamulengo, o Roupeiro e o projeto de Música são desenvolvidos num subsetor dessa assessoria chamado Núcleo de Ação Cultural Integrada (NACI). São professores da RME designados para a função de assistentes técnicos educacionais que realizam as ações propostas, sempre com autorização do gabinete de SME. As ações artístico-culturais são agendadas com instituições e outras secretarias parceiras como MAM (Museu de Arte Moderna), Teatro Municipal, Itaú Cultural, dentre outros. Também são professores designados e que trabalham na Assessoria Especial que realizam os

agendamentos, publicam as disponibilidades de vagas para as escolas municipais e são responsáveis por toda a logística para que os alunos possam usufruir das atividades.

Na área de esporte e lazer, as atividades são realizadas de diversas formas: parceria com a Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, convênio com a Federação Paulista do Esporte Escolar e cursos disponibilizado pelos professores designados e responsáveis pelo xadrez. A Escola Promotora de Saúde está vinculada a Secretaria Municipal de Saúde e a outras entidades parceiras, como a Se Toque e Instituto do Coração.

Já o Recreio nas Férias e as oficinas das unidades escolares são realizadas por meio de terceirizações. Para o primeiro é publicado anualmente um edital de chamamento público (pessoa física) para agentes recreativos. Esses contratados trabalham durante uma semana durante as férias e recesso escolar com atividades recreativas nas unidades escolares inscritas no programa para serem pólo receptivo de crianças. São coordenadas por um professor da RME selecionado para ser Coordenador de Pólo e responsável pelo bom andamento dessas atividades. Qualquer professor da RME pode se inscrever para realizar essa função.

As oficinas das unidades escolares, como já citado anteriormente, são realizadas por “oficineiros” por meio de convênios entre as Coordenadorias e entidades sem fins econômicos, inscritas em edital de chamamento público.

Todos esses projetos e programas são acompanhados por responsáveis da Assessoria Especial de SME que são auxiliados pelas Coordenadorias de Educação.

- Consultas periódicas à comunidade para avaliar a eficácia e bom andamento do programa. Apesar da importância dessa ação, não foram encontrados registros a respeito dessas avaliações periódicas, o que caracteriza a não aplicação dessa alteração.
- Utilização de locais mais próximos da unidade educacional. As próprias unidades educacionais foram priorizadas como espaço de atendimento do programa, sendo os demais apenas para visitas previamente agendadas.
- Readequação da jornada de trabalho do professor. A Lei 14.660 de 2007, reorganiza o quadro dos profissionais da educação, inclusive ao que diz respeito a nomenclatura dos cargos e sua jornada de trabalho. Uma das vantagens para o programa é que o professor optante pela jornada especial integral de formação (antes denominada jornada especial integral) pode realizar horas adicionais para as atividades integrantes do *Programa São Paulo é uma Escola*.

Ainda conforme a avaliação realizada pelas UEs (2006c), aqueles que trabalham e atuam nas escolas aceitam e aprovam o programa em seus princípios e objetivos, mas, de acordo com o exposto acima, são feitas inúmeras ressalvas à respeito da forma como ocorreu sua implantação. Pleiteia-se, principalmente, a autonomia para escolha das oficinas e oficinairos e para organizar as atividades segundo a necessidade de cada estabelecimento de ensino. O problema da qualidade dos responsáveis pelas oficinas também foi destacada como ponto negativo. Muitos oficinairos foram contratados sem as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades propostas, os quais, muitas vezes, conforme a manifestação de muitos profissionais da educação, mostravam-se descompromissados com o trabalho que deveriam realizar.

Em decorrência da avaliação descrita acima, o *Programa São Paulo é uma Escola* sofreu alterações significativas a partir do segundo semestre de 2006, com modificações que acontecem constantemente, incluindo até mesmo no último edital de chamamento público divulgado em novembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008e). As escolas ganharam autonomia para aderirem ou não ao programa; as atividades passaram a ser executadas nas UEs; a SME delegou em 2006 (portaria 7256/05) às Coordenadorias de Educação a função de celebrar convênios com as entidades sem fins econômicos ou contratar as pessoas físicas (o edital de chamamento foi publicado pela SME para todas as Coordenadorias, porém eram estas, por meio de uma comissão, que analisavam as entidades inscritas, deliberavam sobre sua aptidão para prestar serviços para o programa e assinavam o termo de convênio ou contratação na pessoa do Coordenador Regional de Educação).

3.3 A reestruturação do *Programa São Paulo é uma Escola*

Conforme descrito anteriormente, a partir das avaliações realizadas em âmbito das UEs, cujos dados foram sintetizados pelas Coordenadorias de Educação e os resultados analisados por uma Comissão de SME, o *Programa São Paulo é uma Escola* ganha um novo formato, apesar de sua legislação não ter sido alterada. Essa política recuou em suas metas de atendimento e na forma de propor as atividades para a consecução dos objetivos do programa.

Retomando as metas estabelecidas pelo programa em 2005, havia uma perspectiva de atendimento de 20% dos alunos e escolas da RME, o que foi realizado. No início de 2006 pretendia-se que todas as escolas estivessem executando as atividades do programa, porém pelos empecilhos encontrados, tal disposição teve de ser alterada, com a imposição de uma

avaliação em toda a RME já descrita neste trabalho.

Segundo documento disponibilizado pela Assessoria Especial (2007b), em 2007, foi delegado às Coordenadorias a gerência de suas escolas no tocante ao programa. Não foram encontrados dados do atendimento nem do número de escolas desse ano, apenas os recursos gastos no valor de R\$ 32.029.242,62⁵⁰. Porém, conforme esse mesmo documento, o *Programa São Paulo é uma Escola* deveria ser remodelado, integrando os projetos especiais e as metas curriculares da DOT, tendo para isso que sistematizar e informatizar as ações e resultados, delegando autonomia às escolas, articulando as ações entre as diversas secretarias e utilizando o potencial da cidade de São Paulo como uma cidade educadora.

As ações e atividades referentes aos projetos do programa, ainda de acordo com o mesmo documento, seriam repassadas ao setor de Programas Especiais das Coordenadorias para que, em conjunto com o DOT, fossem distribuídas para o atendimento das UEs. Para facilitar o diálogo com a SME propunha-se a sistematização e informatização das informações, sendo que as Coordenadorias deveriam identificar o foco de interesse das UEs, acompanhar e avaliar as oficinas desenvolvidas por entidades sem fins econômicos, divulgar as ações disponíveis e viabilizar as estratégias de atendimento das demandas solicitadas.

Em 2008, segundo a assessora especial, foram gastos em torno de R\$ 25 milhões com todos os projetos do programa, sendo que R\$ 17 milhões foram gastos em convênios com entidades sem fins econômicos, no atendimento de, aproximadamente, 100.000 alunos da rede, o que dá um gasto de R\$ 250,00 por aluno atendido, custo baixo quando se tem como proposta a melhoria da qualidade do ensino e o aproveitamento dos espaços da cidade, tendo em vista sua transformação em cidade educadora. Pelo que se observa, a essência do *programa* não se alterou nesses anos: o atendimento do aluno no pré e pós-aula com atividades extra-escolares de caráter educativo, esportivo e cultural a fim de melhorar seu desempenho na escola. Porém sua execução ganhou novos contornos. Por outro lado, levando em consideração que as escolas da RME atendem em torno de um milhão de alunos, o programa acaba por atingir apenas 10% desse público, o que confirma a dualidade no oferecimento educacional das escolas municipais.

Pode-se dizer que em 2008 o *Programa São Paulo é uma Escola* teve um redimensionamento e novos indicativos. De acordo com a assessora especial, no início do ano foram solicitados os projetos das escolas para a distribuição das atividades do pré e pós-aula

⁵⁰ Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/SMEOrcamento.htm>

referentes aos convênios com entidades sem fins econômicos. Após a entrega, a comissão instituída para avaliar e monitorar o programa em cada Coordenadoria analisou os projetos, deliberando quanto à validade e viabilidade de cada um, levando em consideração a efetiva participação da escola e os resultados no ano anterior, bem como a possibilidade dos próprios professores ministrarem as oficinas, recebendo pagamento adicional ou de acontecer parcerias a serem formalizadas sem ônus à municipalidade. Destaca-se essa modificação, já que em 2005 e início de 2006 as escolas eram obrigadas a aceitar o que lhe era enviado por SME e incorporar tais ações no projeto pedagógico da escola, sem autonomia de decisão.

Os projetos aprovados foram repassados para SME e analisados diretamente pela Secretária Adjunta. Então, os recursos necessários para firmarem convênio com as entidades foram transferidos para cada Coordenadoria, para que providenciassem os trâmites burocráticos. Concomitantemente, os projetos já instituídos e os passeios e visitas monitoradas foram sendo oferecidos para que as escolas levassem seus alunos, colocando a seu dispor uma gama de atividades. Tais procedimentos deveriam estar embasados pelo Projeto Pedagógico da UE, sendo o supervisor escolar das Coordenadorias responsável por aprová-lo e verificar sua execução.

Então, o *Programa São Paulo é uma Escola* mantém os mesmos objetivos, a mesma legislação, porém é redimensionado em sua aplicabilidade, conforme entrevista com a assessora especial:

1. As escolas ganham autonomia aderirem ou não ao programa e escolherem as atividades que desejam para sua unidade. Aqui se deve ressaltar que há um rol de atividades que podem ser realizadas publicadas nos editais de chamamento público que devem ser estudadas pela UE e aprovadas pelo Conselho de Escola;
2. Os professores optantes por jornada integral podem desenvolver atividades para o programa;
3. As atividades são realizadas prioritariamente nas UEs;
4. Extinção da função de *educador comunitário*, sendo que a coordenação das ações é responsabilidade do coordenador pedagógico;
5. As atividades de sala de leitura e informática educativa deixam de pertencer ao programa;

3.4 São Paulo é uma escola integral, em tempo integral ou assistencialista?

O *Programa São Paulo é uma Escola* não nasceu de iniciativas populares, nem de reivindicações dos professores, dos profissionais do magistério ou da própria comunidade escolar. Nos documentos estudados não consta a bibliografia pesquisada para a formulação da base teórica do programa. Porém, é interessante citar que, no início da gestão 2005-2008, ao se publicar um documento que analisava a situação educacional na cidade de São Paulo (2005a), defende-se a elaboração de novas propostas que viessem ao encontro das necessidades do momento. Mas, o então Secretário Municipal de Educação recuperou um programa implantado na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo na época em que foi secretário estadual de educação (1986) e o adequou à RME, na forma do *Programa São Paulo é uma Escola*.

O PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança), implantado na rede estadual de educação de 1986 a 1993 também visava à permanência da criança na escola por um tempo maior para melhoria de seu desempenho na aprendizagem e atendeu um total de 503.238 alunos em 2.467 unidades escolares.

Em 1986, no final do Governo Franco Montoro, ocorreu uma mudança no Secretariado. Indicado pelo governador, assumiu o professor José Aristodemo Pinotti, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que maturara um projeto de atendimento integral da criança e do adolescente, anteriormente à sua posse. Apoiado num pequeno grupo de educadores e técnicos, ao assumir, o novo Secretário já dispunha da primeira versão do projeto Profic. (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999).

Ou seja, em nenhum momento tal programa foi discutido em nenhuma das duas redes (estadual e municipal) em que foi implementado, o que pode ter causado sua rejeição inicial. “Rejeitado inicialmente pela rede estadual de ensino, o PROFIC conseguiu manter-se até 1993, com oscilações e descontinuidades (...)” (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999). O mesmo ocorreu na RME. Outro fato percebido é que a formação do então secretário municipal de educação, que é na área da saúde (o secretário em questão é médico), traz ao programa um enfoque assistencial. Há certa semelhança com alguns programas sociais das décadas de 1960 e 1970, como o caso da Medicina Comunitária e Atenção Primária à Saúde (FERRETTI; VIANA; SOUZA, 1991, p.8). Tais programas visavam a integração dos pobres na sociedade urbana, proporcionando cuidados médicos e “desenvolvendo novos comportamentos sociais

diante da exclusão, usando seus próprios recursos financeiros, materiais e urbanos” (FERRETTI; VIANA; SOUZA, 1991, p.8).

Igualmente, o *Programa São Paulo é uma Escola* tem como um dos eixos a Escola Promotora de Saúde, que transforma a escola e os professores em agentes promotores do bem estar físico da criança, para, assim, proporcionar melhores condições de aprendizagem.

No enfoque deste *Programa* serão desenvolvidos vários projetos, entre eles, a Escola Promotora de Saúde que vem ratificar a importância do impacto da correção dos problemas de saúde sobre o aprendizado, demonstrado em várias experiências internacionais. O Projeto está sendo desenvolvido em parceria com a Secretaria de Saúde do Município. [...] nas EMEIs da cidade de São Paulo 57% das crianças de 0 a 6 anos possuem anemia ferropriva com prevalências preocupantes e de índices crescentes de obesidade nos alunos que freqüentam o Ensino Fundamental. A primeira Semana Promotora de Saúde realizada no mês de maio de 2005, possibilitou a observação do crescente hábito de fumar e ingerir bebidas alcoólicas, bem como outros problemas (...) (SÃO PAULO, 2005e).

Ou seja, o que se encontra nesse documento é a concepção de que a educação pode melhorar a vida do pobre proporcionando condições melhores por meio de ações de proteção do poder público. É o resgate dos indivíduos de sua situação miserável com atividades proporcionadas pela escola, vista como salvadora dos problemas existentes na sociedade brasileira. Porém, há que se considerar que a condição de algumas comunidades são frutos de situações econômicas e políticas relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo, e que tais ações, apesar de serem importantes como intervenções emergenciais, não resolvem o problema estrutural da sociedade.

Nesse sentido, há a preservação da própria estrutura da sociedade, já que, por um lado, objetiva-se a criação de mecanismos que protejam os habitantes da cidade dos problemas inerentes à falta de condições de vida de uma determinada parcela da população, como violência, disseminação de doenças, dentre outras, e, por outro, os pais dessas crianças podem se dedicar mais ao trabalho, já que estas estão protegidas no interior da escola. Por essa ótica, o interesse é retirar o aluno da rua, alimentá-lo e protegê-lo para, assim, não perturbarem a ordem social, instituindo a escola em tempo integral desvinculada da preocupação com a formação integral das crianças e adolescentes.

Apesar dessas considerações, não se pode negar a importância de uma educação, que incorpore ao período integral a oferta de diversas oportunidades culturais, esportivas e educacionais.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais (GONÇALVES, 2006, p. 5).

A própria LDB 9394/96, em seu artigo 4º, inciso 8º, afirma como dever do Estado o atendimento ao aluno do ensino fundamental público por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, pois são condições essenciais para o acesso e permanência da criança na escola. Além de seu caráter assistencialista, que não resolve os problemas das famílias relacionados à falta de emprego, habitação e saneamento, há um envolvimento com o processo de aprendizagem. A oferta de atividades que venham a complementar o currículo do horário regular, estendendo o período de permanência na escola pode promover uma aprendizagem mais significativa.

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Porém, alguns dos problemas identificados na implantação do *Programa São Paulo é uma Escola* apontam em outra direção. As UEs não tinham condições estruturais para receber as ações propostas, principalmente nas regiões onde havia maior necessidade: grande número de alunos, três turnos diurnos, falta de espaço adequado, dificuldade na locomoção dos alunos, falta de professores e funcionários, empecilhos administrativos, dentre outros.

É certo que uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas como organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior (GONÇALVES, 2006, p. 6).

Com a nova administração da SME, a partir de abril de 2006, há uma reavaliação do programa e um novo olhar sobre as atividades e sua implantação na rede. Isso significa que,

outros atores, desde os envolvidos diretamente com o programa nas UEs, até o gabinete da SME se manifestaram quanto a eficácia em termos de consecução dos objetivos do *Programa São Paulo é uma Escola*. Essa foi uma oportunidade de contribuir para a formação de uma escola democrática e não reafirmar seu caráter discriminatório. No entanto, quando tomado em conjunto, principalmente em relação ao número de escolas e alunos que foram contemplados com o programa, observa-se que, longe de construir uma escola que contribua com a luta pela democracia, o que aconteceu foi a tentativa de adequar a educação escolar às necessidades de uma sociedade cada vez mais marcada por conflitos e contradições.

Conforme já se discutiu nesses três capítulos, vários interesses estão presentes e giram em torno da temática da função da escola, e devem ser levados em consideração ao se analisar a implantação de uma política educacional. Para a identificação de tais interesses é necessário também um enfoque na unidade escolar, o que será realizado no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

OS DESDOBRAMENTOS E REPERCUSSÃO DO *PROGRAMA SÃO PAULO É UMA ESCOLA EM UMA UNIDADE ESCOLAR*

Para alcançar o objetivo proposto neste trabalho e verificar a validade da hipótese apontada na introdução, optou-se por estudar uma EMEF da periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo. A escola foi escolhida por seu trabalho reconhecido como de qualidade, com o envolvimento de toda comunidade na construção de um ambiente integrador, sendo que recebeu diversos prêmios por sua competência. Além disso, a própria Coordenadoria de Educação a indicou como a melhor escola da região e como de excelência na aplicação do Programa *São Paulo é uma Escola*.

Serão explicitados neste capítulo, as características da escola, inclusive seu detalhamento físico, o projeto pedagógico e a observação de um grupo de professores que desenvolvem oficinas de teatro no pré e pós-aula. O enfoque foi dado aos documentos oficiais da escola, sendo complementado com as observações do grupo de professores. Realizou-se dois tipos de procedimentos de coleta de dados: o primeiro foi a observação e análise da escola nos seus aspectos físicos e organizacionais e, também, de uma atividade referente ao programa (a observação do trabalho desse grupo em suas reuniões semanais e com os alunos); o segundo, a leitura do projeto pedagógico e de toda documentação disponível acerca *do Programa São Paulo é uma Escola* e da atividade observada;

O material coletado está sob três formas: fichas de observação (Observação do trabalho nos grupos de estudo de professores), ficha documental (Análise do Projeto Pedagógico, Planos de Ensino, propostas de oficinas pedagógicas, regimento escolar, atas de reuniões de pais, livros de ocorrência, atas de reuniões pedagógicas e demais documentos que a escola possui) e relatório de visita. A pesquisa na UE foi realizada de agosto a dezembro de 2008.

O objetivo ao analisar a UE é o de contrapor o que acontece efetivamente na escola à proposta do *Programa São Paulo é uma Escola* e sua eficácia na esfera educacional, analisando as interferências da realidade escolar na consecução dos objetivos do programa, bem como identificar de que modo a escola e seus agentes recebem e lidam com as políticas

educacionais formuladas e implementadas na RME. Mais do que isso, objetivou-se entender como a escola operacionaliza esse programa e qual o papel que ela desempenha na manutenção da ordem social.

Los programas políticos no se instalan materialmente em la práctica si no es a través de un proceso de negociación com los actores sociales, de acuerdo com las peculiaridades del contexto y de las condiciones Del mismo. Propuestas políticas y realidad mantienen una relación dialéctica interesante: ambas se codeterminan. Las propuestas políticas inciden em La realidad y ésta acaba condicionando lo que de real van a tener aquellas propuestas. (SACRISTAN, 1998, p. 91-92)

Isso significa que, a relação entre programa e realidade escolar também interfere na proposta política efetivada e, no caso deste estudo, no modo como se concebe as possibilidades de realizar uma educação de qualidade, com a elevação dos índices de rendimento escolar dos alunos da RME. O processo de implementação de qualquer programa político gera conflitos, ainda mais que, como já discutido anteriormente, não houve qualquer discussão prévia que incluísse os profissionais da escola. “A implementação nunca ocorreu pela persuasão ou pela negociação, mas sim pelo “cumpra-se”, sem o concurso do “implementador”, sempre considerado agente passivo.” (PEREZ, 1998, p. 140)

Dessa forma, considera-se de suma importância estudar como o *Programa São Paulo é uma Escola* é desenvolvido em uma unidade e quais as atividades que são efetivamente incorporadas e articuladas com seu projeto pedagógico.

4.1 Características da escola pesquisada

A escola pesquisada está situada no centro da subprefeitura do Itaim Paulista que possuía, em 2007, 359.215 mil habitantes⁵¹, ou seja, 3,2% da população total do município de São Paulo. É a região que, segundo Pedroso (2003, p. 66) ostenta o pior índice de desenvolvimento humano (IDH – M 0,67) da região Leste da cidade: a renda mensal média per capita é de R\$ 138,94; a expectativa educacional em torno de 5,8 anos de estudo e a

⁵¹ Conforme estimativa publicada por SEMPLA, em 2008 a população da subprefeitura era de 395.729 habitantes (SEMPA, 2008). Disponível em: http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls/7_populacao_recenseada_e_projetada_1950_530.html.

expectativa de vida ao nascer de 70,1 anos⁵². Das 31 subprefeituras de São Paulo, o Itaim Paulista só fica à frente do IDH – M de Socorro, Parelheiros e Jardim Ângela.

O crescimento da região se instaurou a partir da chegada da ferrovia – Estrada do Norte, antiga Central do Brasil, as margens da qual começaram a surgir diversas casas. Porém, somente em 1957, com a construção da Paróquia de João Batista do Itaim é que houve maior desenvolvimento. No início do século passado, a região (conhecida apenas por *Embiasigua*) abrigava muitas olarias que abasteciam toda a cidade em crescimento. Segundo dados históricos⁵³, a maior parte da população do local é de migrantes nordestinos.

De acordo com os dados coletados no site da prefeitura de São Paulo, essa subprefeitura é formada por dois distritos, Vila Curuça e Itaim Paulista, distribuídos em 21,70 Km² e densidade demográfica de 16.539⁵⁴ no ano 2000. A região é cortada por seis córregos cujas áreas em torno foram ocupadas por moradias irregulares, formando imensos conglomerados de casas humildes.

A principal avenida do local é a Marechal Tito (antiga estrada que ligava São Paulo ao Rio de Janeiro), que agrega o maior potencial de desenvolvimento. Quanto mais se afasta da avenida, maior a pobreza.

De acordo com os dados históricos contidos no site da própria subprefeitura⁵⁵, há vários movimentos artísticos na região, principalmente relacionados a representações musicais, de teatro e de dança, bem como a existência de grupos de capoeira, *hip hop*, *rappers*, *Djs*, *B'Boys*, *skatistas* e grafiteiros.

As opções de lazer, de acordo com a mesma fonte, são três parques de áreas verdes, o Clube da Vila Curuça, dois CEUs, Centros Desportivos Comunitários (CDCs) e praças distribuídas pelo distrito, além de piscinas, quadras poliesportivas, campos de futebol, espaços para caminhada, *playgrounds*, dois teatros e ruas de lazer.

⁵² A escola do Índice de Desenvolvimento Humano vai de 0 a 1,0, sendo que se considera *baixo* os valores menores do que 0,70. De 0,70 a 0,80 são índices considerados médios, 0,80 a 0,90 altos e 0,90 a 1,0 muito altos. Disponível em: http://www.centrodametropole.org.br/pdf/IDH-M_marcel_pedroso.pdf. Acesso em 07 de junho de 2009.

⁵³ Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/spit/dados/historico/0001>. Acesso em 07 de junho de 2009.

⁵⁴ Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados/0002>. Acesso em 07 de junho de 2009.

⁵⁵ Disponível em: <http://portal.prefeitura.sp.gov.br/subprefeituras/spit/dados/historico/0001>. Acesso em 07 de junho de 2009.

Em relação à área da saúde⁵⁶ a subprefeitura do Itaim Paulista possui cinco Postos de Assistência Médica Ambulatorial, um Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas, dois Centros de Convivência e Cooperativa, um Centro de Testagem e Aconselhamento em DST/AIDs, , um Pronto Atendimento e 15 Unidades Básicas de Saúde. Não há hospital nem pronto socorro municipal (há um hospital estadual).

Apesar da infraestrutura citada, há de se considerar o tamanho da região e o contingente populacional, sendo que tais atendimentos, tanto na área da saúde quanto na área de esporte e lazer não são suficientes. As áreas mais afastadas carecem de tais equipamentos.

Em 2007 existiam no Itaim Paulista 108.281 pessoas com nível de escolaridade entre analfabeto e 3º ano do ensino fundamental. Apenas 13.108 pessoas possuíam na época ensino superior completo⁵⁷.

Quanto ao número de escolas, há 313 estabelecimentos de educação básica, conforme tabela abaixo. Não foram encontrados dados sobre ensino superior na região.

TABELA 5:

Estabelecimentos de educação Básica da Subprefeitura do Itaim Paulista – 2006

	TOTAL	ESTADUAL FEDERAL	MUNICIPAIS DIRETAS	MUNICIPAIS INDIRETAS	PARTICULARES FILANTÓPICAS
CRECHE	62	3	22	10	27
PRÉ-ESCOLA	95	3	40	10	42
1º ao 4º ano	68	28	19	0	21
5º ao 8º ano	55	29	19	0	7
ENSINO MÉDIO	33	29	0	0	4

FONTE: Dados de SEMPLA – Elaborada pela autora

Na região há registrada uma demanda não atendida de 2.758 crianças de 0 a 3 anos e 1.630 de 5 e 6 anos de idade. Ou seja, o número de escolas de educação infantil não é suficiente. Não consta nas fontes pesquisadas falta de vagas nas escolas de ensino fundamental e médio. Porém a própria diretora da escola pesquisada afirmou que, por falta de

⁵⁶ Disponível em: http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls_subs/22_saude_2007_6.html

⁵⁷ Disponível em:

http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/htmls/8_populacao_total_por_grau_de_instrucao_2007_573.html. Além desses dados pode-se citar que 91.583 pessoas possuem ensino fundamental incompleto (do 4º ao 7º ano do ensino fundamental), 76.707 ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto e 106.414 possuem ensino médio completo ou ensino superior incompleto.

unidades em algumas regiões, os alunos são matriculados em escolas distantes de sua residência.

A escola estudada é de ensino fundamental, situa-se próxima a Avenida Marechal Tito e está cercada de casas comerciais e residenciais. Ela ocupa um quarteirão e é de fácil acesso. Segundo a diretora da unidade, existem apenas mais duas escolas (uma estadual e outra municipal) para atendimento dos alunos de ensino fundamental nas redondezas.

Nas imediações da escola não há favelas ou moradias irregulares. A região não tem prédios, ou seja, sua arquitetura é horizontal, tendo boa infraestrutura quanto à água, esgoto, iluminação, asfalto e transporte público. Apesar de ser uma região considerada pobre, não está inserida na área dos córregos do distrito. Porém, os alunos da escola não são apenas das proximidades, já que, conforme mencionado anteriormente, não existem muitas escolas para suprir a demanda e esta unidade é considerada pela população como referência de qualidade.

Pelas informações contidas no projeto pedagógico da escola, a maior parte da demanda provém de favelas ou das *casas de mutirão*. Dados coletados por uma pesquisa realizada pela direção da escola em 2003 mostram que as crianças provém das famílias de baixa renda e ficam a maior parte do dia na rua. Ou seja, apesar de estar próxima a Avenida Marechal Tito e possuir boa infraestrutura, seus alunos provém de camadas sociais menos favorecidas.

A UE estudada foi inaugurada em 11 de abril de 1970. Atendia em 2008, segundo o projeto pedagógico, em torno de 2.800 alunos em 3 turnos diurnos e 1 noturno (das 7h às 11h, das 11h15' às 15h15', das 15h20' às 19h20' e das 19h30' às 23h) . Pela programação anunciada no site da Secretaria Municipal de Educação, até julho de 2009, será inaugurada uma EMEF nas proximidades que absorverá a demanda do turno das 11h15' às 15h15', ou seja, a escola passará a contar com dois turnos diurnos e um noturno.

Possui 120 professores nas diversas áreas do conhecimento e 40 funcionários (equipe técnico-administrativa). Segundo a coordenadora pedagógica, tanto o grupo de professores quanto o técnico-administrativo não sofrem grandes variações. Poucas pessoas pedem remoção para outras unidades, tendo, portanto, maior possibilidade de continuação dos trabalhos de anos anteriores.

A escola é bem conservada e limpa, com vários móveis de dobraduras e cartazes confeccionados pelos alunos espalhados pelos corredores. Percebe-se que o ambiente foi pintado há pouco tempo. Vários jornais e outros materiais de leitura ficam disponíveis sobre

uma mesinha próxima a secretaria, na entrada da escola. Lá, também, existem sofás e cadeiras nas quais os alunos se acomodam enquanto esperam o horário de suas atividades.

Na sala de coordenação existem três estantes de livros de formação para professores que, segundo a coordenadora, podem ser consultados a qualquer momento pela equipe. Há também caixas com livros para os alunos, os quais podem ser levados para as salas de aula pelo professor responsável.

De acordo com o projeto pedagógico, a escola conta com:

- 18 salas de aula;
- dois laboratórios de informática;
- sala de apoio pedagógico (SAP);
- sala de apoio a deficientes visuais e baixa visão (SAPNE);
- sala de atendimento e apoio a inclusão (SAAI)
- sala de leitura;
- sala de rádio;
- auditório;
- três quadras esportivas descobertas;
- laboratório de ciências;
- espaço para churrasco e aula de culinária;
- sala de estudos para professores;
- sala de professores;
- sala de fanfarra;
- salão coberto para múltiplas atividades;
- diretoria;
- secretaria;
- dois pátios (um interno e outro externo);
- cozinha;

- copa para os funcionários;
- sanitários para alunos e funcionários;
- estacionamento;
- em 2006, foi inaugurada dentro da própria escola uma praça para preservação da natureza denominada *Diretora Maria Vitória*.

Pela observação feita na unidade, há computadores disponíveis para todos os funcionários, inclusive na sala dos professores, na sala de apoio pedagógico e na sala de leitura. Muitos espaços (os cantos das diversas áreas) foram aproveitados com a instalação de armários ou com sua transformação em depósitos. Observou-se a preocupação com a otimização dos espaços disponíveis. No auditório há uma TV de 49 polegadas de tela plana que é utilizada, segundo a diretora, em diversas aulas, principalmente de Geografia e História. Há muito material didático disponível nesse ambiente, como fitas de vídeo educativo (ciências, geografia e história), mapas, data-show, telão, jogos educativos e outros. Não foi investigada nesta pesquisa a maneira de utilização do espaço pelos professores.

De acordo com a diretora da escola, um dos laboratórios de informática foi doado pela empresa Itefônica, que instalou os equipamentos. Os alunos podem utilizá-los para pesquisa nos horários disponíveis e pré-informados a todos. Para maximizar o efeito de aprendizagem, e pela falta de funcionários, a escola desenvolve um trabalho de monitoria: os alunos que entendem mais de informática ajudam os professores e alunos em suas pesquisas.

Foi observado que na UE existem diversos espaços livres onde a diretora improvisou mesas e cadeiras utilizadas para oficinas desenvolvidas por “oficineiros” de ONGs conveniadas com a Coordenadoria de Educação e que fazem parte do *Programa São Paulo é uma Escola*.

FIGURA 7:
ESPAÇO APROVEITADO PARA OFICINAS



Uma parte da verba que a escola utiliza para adequar os espaços e conservá-los provém da própria SME (em 2007 foram gastos na unidade R\$ 1.699.455,65 para operação e manutenção, o que engloba compra de materiais de consumo e permanente, serviços, reformas e pequenos reparos). Esse valor ainda é acrescido da verba de escalão (em torno de R\$ 3.000,00 por mês) e APM/PTRF (R\$ 62.392,00 anuais). Para uma escola com as dimensões relacionadas anteriormente, e com o número de alunos que utilizam das dependências, vale ressaltar que não são suficientes para que a escola se mantenha. Por isso, a diretora busca parcerias na própria rede comercial do bairro. São gastos dos recursos públicos em torno de R\$ 194,44 por aluno/mês, levando em consideração as despesas totais de 2007 (R\$ 6.300.113,73).

Segundo informações obtidas na secretaria da escola, a unidade não atende toda a demanda de alunos da região. Apesar de ter em média 43 alunos por sala, tem uma grande lista de espera para matrículas. A diretora já foi chamada diversas vezes pelo Ministério Público por negar vagas, mas conta que sempre justifica a atitude da escola, alegando a falta de espaço para atendimento digno à comunidade. Conforme já citado anteriormente, existem poucas escolas de ensino fundamental na redondeza e não há espaço para expansão da própria unidade.

Quanto à formação dos funcionários que trabalham na EMEF, consta no projeto pedagógico da escola que 119 possuem ensino superior completo e quatro estão cursando. Apenas um professor possui magistério em nível médio. A coordenadora pedagógica e a diretora consideram que em termos gerais, os professores da unidade são bem formados e comprometidos com a qualidade do que ensinam.

Esse é um dos pontos que se pode considerar como positivo, já que a maneira de se pensar o processo educativo é essencial para o bom desenvolvimento da aprendizagem. Como poucos professores pedem remoção, a questão de ser um grupo fixo facilita a formação continuada desses funcionários, adequando às práticas a realidade existente.

Com a direção que assumiu a escola no ano de 2000, segundo o que está disposto no mesmo documento, promove-se com mais intensidade atividades de cultura, lazer e esporte. Seu intuito é oferecer aos alunos oportunidades extraclasse de socialização, entretenimento, ampliação do conhecimento de mundo e de alegria.

Ainda de acordo com o projeto pedagógico da escola, o trabalho realizado se pauta no compromisso de ser uma escola pública de qualidade, por meio do fortalecimento do coletivo, aprimorando competências e habilidades que interfiram no fazer pedagógico, implementando projetos que visem à melhoria da relação humana com o meio ambiente, abrindo um canal de participação para a comunidade com atividades culturais, cuidando do bem estar dos profissionais de educação, para que desempenhem sua função da melhor forma possível, e promovendo a inclusão.

No que diz respeito à gestão, é dever da administração da escola primar pela conservação do prédio, mantendo-o em ordem, sem pichações, bem cuidado, limpo e organizado, além de investir na formação docente e dos funcionários sempre em busca da construção de uma escola mais *humana* e que de fato esteja a serviço da comunidade (SÃO PAULO, 2008b).

Vale ressaltar que tais objetivos já eram propostos pela UE antes da implantação do Programa *São Paulo é uma Escola*, ou seja, a preocupação da escola com essas temáticas é anterior ao estabelecimento em âmbito municipal de atividades pré e pós-aula. Percebe-se uma preocupação com a ampliação do tempo dos educandos na unidade escolar, com o oferecimento de situações significativas de atividades cidadãs, cujo êxito pode ser alcançado por meio da formação continuada de professores e no aprimoramento das práticas educativas. Conforme o disposto no projeto pedagógico, a interligação entre os programas propostos pela

SME – *São Paulo é uma Escola e Ler e escrever* – são essenciais para a consecução dos objetivos propostos, bem como sua observância no projeto pedagógico da escola. A avaliação vem complementar o processo, sendo considerada uma ferramenta primordial para as tomadas de decisões.

A diretora considera que, com tais atitudes houve um avanço nos índices avaliativos da educação na escola. Segundo ela, o aumento da qualidade se revela nas notas do IDEB e da Prova Brasil:

TABELA 6:
ÍNDICES DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE - 2005 e 2007

	IDEB 2007	PROVA BRASIL – 2005/2007							
		ENS. FUND. I –				ENS. FUND. II			
		PORT		MAT		PORT		MAT	
		2005	2007	2005	2007	2005	2007	2005	2007
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	4,3	167,63	168,6	172,46	187	221,94	227,2	233,39	237,7
EMEF PESQUISADA	4,4	169,21	171,6	178,41	192,8	233,47	238	248,24	251,9

FONTE: MEC/INEP 2007⁵⁸

Além disso, segundo o INEP, dos 244 alunos de 8ª série da escola que realizaram a avaliação em 2007, 2,6% tiveram média entre 325 e 350 (6 alunos), 7% tiveram média entre 300 e 325 (17 alunos) e 16,2 entre 275 e 300 (39 alunos). Porém, não se pode dizer que tais melhorias estão estritamente ligadas ao *Programa São Paulo é uma Escola*, principalmente porque várias atividades já aconteciam antes de 2005.

Os índices de repetência em 2005 na 4ª e 8ª séries (quarto ano do primeiro ciclo e quarto ano do segundo ciclo) são de 19,2% e 3,8% e a taxa de abandono nas mesmas séries é de 1,1% e 0,4%⁵⁹ respectivamente. Segundo uma das coordenadoras pedagógicas, a escola tenta de todas as maneiras superar o fracasso escolar e para tanto não mede esforços, aproveitando todas as oportunidades proporcionadas por parceiros, pela Coordenadoria ou pela própria SME. A taxa de distorção série idade em 2006 na 4ª e 8ª séries são

⁵⁸ Disponível em: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>

⁵⁹ Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/Numeros.aspx?cidade=3550308&estado=SP&ano=2007&boletim=4&escola=35055724&pesquisa=1&action=101>

respectivamente 7,3% e 5,8%⁶⁰, o que contraria os dados do documento *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão* (DOC de 24 de fevereiro de 2005) que cita essa distorção como 58% e 50% respectivamente. Isso significa que um ano após a publicação desse documento a EMEF estudada já tinha índices muito abaixo do mencionado.

A diretora é presente e participativa no ambiente escolar. Em todas as observações realizadas, ela estava sempre em atendimento às demandas dos alunos, pais, professores ou funcionários, exercendo sua função, pelo que pareceu, com eficiência e dedicação.

No caso dessa escola, as causas da avaliação negativa do SAEB, mencionadas no capítulo I deste trabalho, não são comprovadas, já que a região é considerada com IDEB baixo, com população pobre e de carência cultural. O *Programa São Paulo é uma Escola* é uma das estratégias utilizadas pela unidade para a melhoria da qualidade da educação. Apesar de apenas 400 alunos participarem do programa, existem outras estratégias que compensam a falta de espaço para o atendimento de todos, como recuperação paralela, PIC, TOF, dentre outros.

O fato da própria valorização da escola na comunidade e na própria subprefeitura local faz com que o aluno sintam-se incluído socialmente e seja motivado aos estudos e ao sucesso escolar, reforçando que a ação da escola tem um papel importante na vida dos alunos.

Porém, considera-se que essa análise carece de mais dados. O sucesso ou fracasso escolar não são objeto de estudo deste trabalho, porém, reforça a importância do envolvimento das UEs e seu comprometimento para que qualquer programa surta resultados positivos. Além disso, percebe-se que o *Programa São Paulo é uma Escola* por si só não teria atingido essa melhoria. Mesmo que ele não existisse, a própria escola teria condições de elaborar seus projetos, como dantes eram feitos.

Como já dito, a qualidade aferida nos documentos oficiais da SME está apenas voltada a dados numéricos referentes às avaliações de âmbito nacional ou internacional. Sendo assim, ao analisar a escola, não se levou em consideração outros aspectos da vida do indivíduo e se, realmente o ensino nessa escola trouxe mudanças em seu cotidiano, nem tão pouco se os índices avaliativos alcançados pela escola são considerados em nível nacional de boa qualidade

⁶⁰ Em 2007, segundo site do INEP, essa distorção na EMEF estudada foi de 3,5 para a 4ª série e 13,1 para a 8ª série. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2007/SP/35055724.pdf>

Também se pode concluir que, nessa escola essas ações não substituem o ato de ensinar e aprender do professor. São ações complementares que não excluem a necessidade da aprendizagem dos conteúdos pré-estabelecidos pela sociedade. Também não estão ligadas estritamente ao mundo do trabalho. Como se percebe nas atividades propostas, elas vem auxiliar na educação escolar e não formar o aluno para exercer uma profissão. Elas podem até desencadear tal fato, mas pelo observado, o intuito maior é que o aluno melhore na comunicação e raciocínio.

4.2 O projeto pedagógico da escola e a articulação com o *Programa São Paulo é uma Escola*

Um dos itens do projeto pedagógico da escola aponta para o *Programa São Paulo é uma Escola*. A articulação acontece por meio de diversas ações, principalmente as realizadas com oficinas de caráter cultural, artístico e esportivo promovido por ONGs conveniadas com a Coordenadoria de Educação de São Miguel Paulista: oficinas de xadrez, ginástica olímpica, rádio, vôlei, artes marciais, dança, coral, tênis, flauta, banda e artes plásticas. A diretora da unidade afirmou que no primeiro ano de implantação do programa, havia muitas ONGs com trabalho de péssima qualidade, pois vários “oficineiros” não tinham qualificação para desenvolver as atividades propostas. Com o passar dos anos, tais problemas foram resolvidos, restando a falta de continuidade das oficinas (no final do ano e no meio do ano acabam os convênios e há demora para se firmarem novos para continuidade das atividades), o que, muitas vezes prejudica a organização das atividades escolares. Além disso, os alunos perdem o vínculo e acabam não se inscrevendo mais nas atividades.

Por outro lado, é uma forma de colocar os alunos em contato com outras vivências. Já que existe um padrão considerado culto ligado às classes privilegiadas e as classes menos favorecidas têm dificuldade em entendê-las, já que se distanciam de sua realidade, a escola, por meio de atividades extracurriculares proporciona a oportunidade dele se aproximar de tais padrões, tentando minimizar as condições adversas da escola pública.

Porém, os alunos se inscrevem dependendo de seu interesse, sendo que alguns ficam após o seu turno regular e outros voltam em horários alternativos para realizar as atividades. Não há vaga para todos os alunos, sendo que, de acordo com a diretora da unidade, são atendidos na escola em torno de 400 crianças e adolescentes no pré e pós aula. Isso pode ser

considerado uma diferenciação dentro da própria unidade, já que não há vagas para todos, mesmo que a escola tente atender todas as solicitações.

Ao indagar quem escolheu as atividades propostas, a diretora respondeu que os professores, os alunos e os pais fizeram a escolha, sendo que o posicionamento dos professores quanto às atividades que melhoram a aprendizagem teve preponderância diante das outras sugestões. Também já existiam atividades oferecidas na escola por iniciativa dos próprios professores, o que foi incorporado ao programa. Ou seja, o *Programa São Paulo é uma Escola* está articulado com o projeto pedagógico da unidade, sendo que suas ações estão ligadas às atividades curriculares e com as necessidades educacionais apontadas pelos professores das diversas disciplinas. Além disso, os pais e alunos validaram a proposta, e puderam opinar acerca das atividades escolhidas. Pode-se dizer, então, que a escola concorda que as atividades interdisciplinares e vivências diversificadas auxiliam no processo de aprendizagem do aluno.

Sendo assim, a UE utiliza seus recursos da melhor maneira possível tanto para a estrutura física como para os programas propostos. No ano de 2007 foram gastos para esta unidade escolar com o *Programa São Paulo é uma Escola* R\$ 137.090,71⁶¹, sendo que todas as despesas realizadas com a escola somam o valor de R\$ 6.300.113,73 (0,16% do orçamento total da educação no município de São Paulo), ou seja, apenas 2,17% do total investido na escola são destinados ao programa. É importante lembrar que, os próprios professores desenvolvem atividades no contraturno, e os valores pagos a esses profissionais não estão incluídos no citado acima.

Quanto aos temas trabalhados pelos professores, o projeto pedagógico da escola estabelece em conformidade ao desenvolvimento do *Programa São Paulo é uma Escola*. Nas reuniões coletivas que acontecem fora do horário de aula, os educadores estudam e planejam sua atuação junto aos alunos. No ano de 2008 foram formados sete grupos de estudo:

1. Oficina de rádio: desenvolve discussões acerca do assunto para subsidiar os profissionais no trabalho com seus alunos. A oficina pretende contribuir na formação de professores e alunos, de modo a capacitá-los para explorar e multiplicar as possibilidades de utilização das tecnologias e da linguagem radiofônica como instrumento de produção da cidadania e melhoria do ensino. Há professores capacitados na unidade para esse tipo de trabalho e uma sala própria para essas atividades. Até 2007 também eram desenvolvidas atividades de rádio

⁶¹ Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/escola/orcamento093912.htm>

com “oficineiros” conveniados. As oficinas de rádio estão inseridas no EDUCOM (Programa de Educomunicação⁶² da SME) que também faz parte do *Programa São Paulo é uma Escola*. Meninos e meninas de 10 a 14 anos fazem parte da Imprensa Jovem e fazem a cobertura de diversos eventos educacionais com a supervisão de professores e do próprio responsável da EDUCOM em SME.

FIGURA 8:
SALA DE RÁDIO DA EMEF ESTUDADA.



2. Oficina de Xadrez: tem como proposta melhorar a base matemática, que é o instrumento e a linguagem da ciência, desenvolvendo o pensamento cognoscitivo como memória, inteligência, concentração e análise. Além disso, o xadrez possui uma pauta ética na aquisição de valores morais, permitindo a formação de um cidadão melhor.
3. Arte Culinária: a arte culinária no processo de reeducação alimentar promove um espaço da escola promotora de saúde.
4. Projeto Rede de Informação Virtual e Imprensa: proporciona o uso de novas TICs (Tecnologias de Comunicação e Informação) entre professores, alunos, funcionários e comunidade;

⁶² Para saber mais sobre o assunto consulte os sites:
<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/anonimo/educom/nasondas.aspx> ou
<http://www.blogandonasondasdoradio.blogspot.com/>

5. Vivenciando, Criando e Aprendendo – Teatro: tem como objetivo subsidiar o professor no trabalho com os alunos com exercícios que enfatizem a imaginação e a criatividade e diferentes linguagens;
6. Resgatando valores: tem a preocupação com o resgate e valorização de vivências relacionadas ao amor, ao aprender a conviver com as diferenças e a observação da importância de se conhecer direitos e deveres;
7. Quem valoriza cuida: tem como objetivo conhecer o funcionamento e as necessidades orgânicas do funcionário da educação (consciência corporal).

Tais atividades foram aprovadas em 2007 para o exercício de 2008 (algumas já aconteciam, apenas se deu continuidade) pelo Conselho de Escola reunido em 21/11/2007 e registrado em Ata própria.

Não foram identificadas na escola atividades que levassem o aluno ao conformismo ou aceitação de suas condições. Pelo contrário, pela observação realizada, os professores instigam os alunos a perguntar o significado das ações, questionarem e interpretar situações, tanto do dia-a-dia como da televisão, textos, imagens e acontecimentos.

A escola atende ao estabelecido pelo programa que é, primeiramente, esgotar os recursos da própria escola para depois solicitar a Coordenadoria de Educação o complemento por meio de convênios com entidades sem fins econômicos.

Para um melhor entendimento das atividades, optou-se nesta pesquisa por se estudar um grupo específico da escola, no caso, o grupo 5, Vivenciando, Criando e Aprendendo – Teatro. Esse grupo é formado por três professores que se reúnem uma vez por semana para planejamento e elaboração das atividades a serem executadas pelos alunos inscritos para aulas de teatro também realizadas uma vez por semana. No Livro de Registro de Horário Coletivo são anotadas todas as reuniões realizadas pelos professores durante o ano letivo. Observou-se que esse grupo não nasceu com a implementação do *Programa São Paulo é uma Escola* e sim já tinha significativa relevância desde 1997, ganhando força a partir de 2000, quando a diretora apoiou o trabalho.

Em 2005, as oficinas de teatro passaram a acontecer nos moldes do programa. Sendo assim, percebeu-se que tanto as reuniões dos professores quanto os textos encontrados no Livro de Registro são produto apenas de imposição burocrática, já que a própria experiência do grupo levou seus integrantes a obter práticas já enraizadas. As anotações encontradas em cada dia no Livro de Registro são um tanto vagas, sem as explicações necessárias para que o

pesquisador pudesse entender a seqüência de atividades realizadas sem a devida observação do grupo. De outra parte, no projeto pedagógico da escola constam os objetivos desse grupo: “contribuir com o educador na sua luta diária, tanto como forma disciplinar aos alunos, como lhes dando criatividade e heurística em relação aos estudos”. (SÃO PAULO, 2008b)

Quanto aos alunos, os interessados em participar de tais atividades se inscrevem, em setembro, mediante entrega de autorização dos pais, assinatura de um termo de compromisso pelo aluno e preenchimento de ficha de inscrição. Depois de efetuada a inscrição, cada participante recebe uma carteirinha. Os professores responsáveis disseram que essa carteirinha garante a segurança na entrada e saída dos alunos que fazem parte do teatro, já que para adentrar a escola, os alunos precisam apresentar esse documento, provando que participam da aula naquele dia e horário.

Levando em consideração as avaliações mencionadas no capítulo anterior, essa foi a forma da escola lidar com a entrada do aluno fora do período regular sem tumultuar o espaço. Apesar de existir diversas atividades acontecendo concomitantemente, não se percebe desordem ou bagunça. Todos entram em seu horário e dirigem-se ao espaço que lhe foi designado. Ou seja, apesar da escola possuir quatro turnos, considerado um impeditivo nas avaliações realizadas pelas unidades escolares, além das aulas regulares, há diversas atividades que podem ser realizadas segundo o interesse do aluno, que pode ficar na escola durante o tempo que quiser. Isso parece só ser possível devido ao fato da escola possuir espaços para tais atividades, o que não acontece com grande parte das escolas da RME, que somente dispõem de espaços para as aulas regulares.

Todos os espaços da escola são aproveitados para a realização dessas atividades. O próprio grupo de teatro é subdividido em três (aprendiz A para alunos iniciantes de 5 a 11 anos; aprendiz B para alunos acima de 12 anos e o avançado com alunos monitores que sabem ensaiar sozinhos e ajudam os iniciantes), cada um ensaiando e trabalhando em determinado local. Em 2008, segundo os professores do grupo, estavam matriculados em torno de 50 alunos.

Na ficha assinada pelos alunos no ato de inscrição para as aulas de teatro, há um termo de concordância, na qual o aluno firma a ciência de suas obrigações. É interessante notar que a participação nas atividades está vinculada às aulas regulares. Por exemplo, os alunos têm que apresentar suas notas bimestralmente aos professores de teatro, sendo que sua

permanência no grupo está atrelada à melhoria de seu desempenho nas disciplinas do currículo formal.

Também estão explícitas as regras para o bom andamento das atividades, como responsabilidade, moderação nos trajes, criatividade, iniciativa, bom comportamento, pontualidade, autonomia para construção das peças, dentre outras. A distribuição dos papéis nas peças está ligada ao desempenho do aluno e de suas atitudes diante das regras.

O calendário de atividades do grupo de teatro não segue o ano letivo para não atrapalhar o andamento das atividades e avaliações escolares que acontecem no final do ano. Ele se inicia em setembro e se encerra em agosto do ano seguinte, com a apresentação no Festival de Teatro da escola das peças produzidas, com a presença de toda a comunidade escolar e de uma banca composta por pessoas da área de teatro que avaliam e escolhem os melhores atores, melhores diretores, melhor figurino e melhor peça.

Para a produção desse festival, os alunos mais velhos buscam parcerias com os lojistas da comunidade, que podem financiar as fantasias, o figurino ou a divulgação.

Há um livro de registro do próprio grupo, independente do Livro de Registro oficial, no qual os professores anotam suas atividades detalhadamente. Em 2008 foram ensaiadas e apresentadas em torno de 12 peças. Uma das professoras do grupo destacou que antes de existir o *Programa São Paulo é uma Escola* o grupo já era atuante e que este programa só veio limitar a ação, pois estipula as horas que se pode trabalhar com alunos no projeto. Afirmou, ainda, que a maioria dos alunos que fazem teatro tem considerável melhora em seu rendimento escolar, tanto na parte escrita, como na parte oral (o referido professor ministra aulas de Língua Portuguesa). Um depoimento encontrado no livro de registros do grupo dizia:

Não aprendo apenas técnicas, mas aprendo que a vida é de altos e baixos, que não devo desistir na primeira descida. Há muita falsidade. Aprendi a superar, ignorar e desprezar. O teatro me ensinou muitas coisas: superar os medos, trabalhar em grupo, respeitar a opinião dos outros, ser responsável, melhorei a leitura, superar e aceitar as derrotas e aprender com elas. Amadureci, cresci. Consegui ver a vida melhor. Ter amizades, me valorizar mais. Já fiz três anos de teatro. Aprendi a tolerar. Quem diria que uma escola pública oferecia aula de teatro e esse teatro mudaria alguém. E mudou. (ex-aluno do grupo de teatro.)

Levando em consideração os objetivos propostos pelo programa e sua contextualização, pode-se dizer que, a aplicação do *Programa São Paulo é uma Escola* na unidade estudada foi realizada com adequações à realidade da comunidade, sem prejuízo para

a estrutura proposta pela política. Dessa forma, obtiveram-se resultados positivos em termos de contenção da violência presente e visível no interior e no entorno da escola. Isso se observa pela própria estrutura da escola, bem conservada, sem pichações ou depredações, onde os alunos circulam sem qualquer problema disciplinar que envolva brigas ou tumultos.

Porém, nem todas as escolas da região possuem a mesma estrutura, o que também produz a exclusão e uma diferenciação dentro da própria RME. Mesmo dentro da escola estudada, nem todos são atendidos pelo *Programa São Paulo é uma Escola*. Pelo que parece, os problemas sociais foram minimizados pelas ações exercidas pela escola, bem como por todos os programas governamentais: melhoria das instalações físicas, diminuição de turnos (ainda a ser executado), ampliação de vagas com a criação de outra escola nas proximidades, programas de capacitação de professores e fixação da equipe escolar, programas de transporte escolar, o Leve Leite, o Bolsa Escola, de merenda, de uniforme e material escolar, o que pode até ter repercutido nos resultados das avaliações nacionais. Porém, a situação da população continua a mesma, o IDEB da região não foi alterado, a escola continua com índices de desenvolvimento abaixo do esperado. Ou seja, apesar de todo o investimento em educação, as condições da população não se modificaram, por isso, reafirma-se que tais medidas, que visam oferecer ao aluno o que por suas condições sociais e econômicas ele não poderia adquirir, só ganham significado transformador se outras medidas relacionadas a garantia dos direitos básicos do cidadão forem tomadas também.

Na realidade, o objetivo do *Programa São Paulo é uma Escola* é a melhoria da educação no município de São Paulo, dando aos alunos condições de aprendizagem com maior qualidade. Entretanto, tais ações só ganham significado se acompanhadas de um conjunto de políticas sociais que combatam ou, pelo menos, minimizem os efeitos da desigualdade social.

Em termos de sucesso ou fracasso, de bom ou mau desempenho nas avaliações, quando a escola é a única a intervir na vida do indivíduo, é dada a ela a responsabilidade de proporcionar todas as oportunidades para que o aluno obtenha êxito, sendo que, a culpa por não ter alcançado bons resultados recai sobre o próprio aluno, que apesar das oportunidades não conseguiu progredir.

4.3 A incorporação do programa pelas UEs: o contexto da escola

Diante do panorama explicitado acima, pode-se considerar que a escola obedece um currículo pré-determinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, seguem o disposto nos documentos oficiais, que delimita o que os estudantes devem aprender em cada área do conhecimento no ensino fundamental. Segundo o documento de SME:

O presente documento foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na seqüência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede. A partir da sistematização dos dados coletados pelas Coordenadorias de Educação, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal. Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na Rede Municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação, como coordenadoras do debate e mediadoras das tomadas de decisão (SÃO PAULO, 2007b).

Pelo que se percebe no documento, houve consulta às escolas sobre a validade e as propostas contidas no texto inicial, o que foi amplamente discutido nas unidades e revisto pelas Coordenadorias de educação. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola pesquisada, de fato aconteceu uma discussão com os professores, nos grupos de estudo, sobre essas propostas em 2007. No entanto, novamente foram considerados os resultados das avaliações nacionais, também para a elaboração dessas Orientações Curriculares. A justificativa para tal é que é necessário adequar os planos de ensino das unidades às necessidades de aprendizagem dos alunos e oferecer cada vez mais um ensino de qualidade (SÃO PAULO, 2007b, p. 5). Nesse sentido, constitui-se na forma de unificar os conteúdos ensinados na RME e subsidiar o projeto pedagógico das escolas.

O objetivo é contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área de conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, que precisam ser garantidos a todos os estudantes (SÃO PAULO, 2007b, p. 10).

Porém, por serem orientações curriculares, a escola pode escolher aquilo que os estudantes devem aprender ou o que é realmente relevante socialmente. É nesse documento que se encontra o que a SME considera qualidade educacional: “uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a frequentam” (SÃO PAULO, 2007b, p. 11).

Então, a escola pesquisada, utilizando do referencial proposto por SME, esquematizou seu projeto pedagógico de maneira a promover a integração de elementos reconhecidos como importantes, pelo poder público municipal, para uma educação de qualidade. Nesse sentido, não se pode descartar a necessidade de um currículo rico e atualizado, infraestrutura adequada, docentes e alunos motivados e comprometidos, relação de respeito e harmonia entre professores, alunos, funcionários e famílias. Ou seja, para a consecução de objetivos educacionais que levem à melhoria da qualidade do ensino, é necessário mais do que o oferecido pelo *Programa São Paulo é uma Escola*.

Apesar do montante de recursos investidos no programa, é importante mencionar que quase nada foi realizado tendo em vista a alteração da estrutura da RME. Observa-se ainda a existência de muitas escolas que não possuem as condições mínimas de funcionamento. Os professores mal conseguem realizar o trabalho tradicional da transmissão de conhecimento. Se isso é verdade, é pouco provável que a escola tenha ampliada suas funções, no sentido de introduzir ações que tornem a vida escolar e a prática pedagógica em uma experiência que interfira significativamente na comunidade em que está inserida.

Por outro lado, a escola pesquisada possui condições e requisitos, principalmente em decorrência do espaço físico disponível, que permitem a incorporação, em seu cotidiano, de práticas que podem ser denominadas de extracurriculares e que acontecem fora do período regular de aulas. Isso significa que são atividades além do estabelecido e que não substituem o programa de ensino e o currículo escolar. É por meio do acréscimo do tempo de permanência dos alunos na escola, com atividades culturais e esportivas, que se pretende melhorar a aprendizagem dos alunos. De acordo com a LDB atual (9394/96), o currículo do ensino fundamental deve conter Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico e natural, a realidade social e política, arte, educação física e História do Brasil (a partir das diferentes culturas e etnias) e, segundo o que afirmou a coordenadora pedagógica da escola pesquisada, o *Programa São Paulo é uma Escola* ajuda na articulação desses conteúdos, já que há possibilidade de um tempo maior do aluno na escola com atividades e discussões sobre

temas e contextos diversos. E, assim, ainda conforme o defendido pela coordenadora, que demonstrou ter incorporado às propostas e os objetivos do programa, o aluno aprende com mais facilidade, sem fragmentar o conhecimento recebido. É por isso que os professores trabalham tendo como finalidade a intersecção das atividades do período regular com as do contraturno. É um exercício de trabalho em grupo, com a participação de entidades sem fins econômicos, pois integrar os conteúdos curriculares das diversas séries com as atividades pré e pós-aula é uma tarefa complexa, levando em consideração o número de alunos, de professores e de turnos da escola.

Porém, mesmo que a escola não aderisse ao programa, já aconteciam atividades com o mesmo objetivo. É o caso do grupo estudado. Já nos anos 1990 os professores sinalizavam para a necessidade do oferecimento na escola de atividades que tivessem o intuito de melhorar o aprendizado escolar. Em 2005 tais atividades só foram incorporadas ao *Programa São Paulo é uma Escola*. Sendo assim, há que se considerar que cada unidade pode transformar os programas propostos em sucesso ou fracasso, dependendo de sua estrutura e da disposição na aplicação das determinações governamentais.

A escola estudada, pelo que se observou, aceita e faz a adequação de todas as propostas enviadas pela SME a sua realidade escolar. Os programas são agregados às propostas da unidade. O mesmo pode ser dito em relação às avaliações realizadas em âmbito nacional: são fonte de dados para a realização de atividades que possam ajudar os alunos a superar as dificuldades encontradas. Segundo a coordenadora pedagógica, não são levados em consideração apenas os resultados das avaliações (apesar da considerável relevância destas quando da comparação com as demais escolas), mas principalmente as *cobranças* feitas aos alunos em outras esferas além da escola. Ela afirmou que é importante preparar os alunos para enfrentar outros tipos de testes além dos proporcionados na escola. “Ele não vai viver para sempre apenas na escola, não é?” Isso traduz a preocupação e concepção educacional presente: para o sucesso do aluno é necessário moldá-lo conforme as exigências sociais, que podem ser traduzidas em termos das habilidades necessárias para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. Esta última, por sua vez, significa a capacitação dos sujeitos no sentido de que possam atuar na melhoria das condições de vida do grupo ao qual pertencem, além de assumir compromisso com a resolução dos problemas sociais que afligem a humanidade.

Neste estudo não foi realizada a comparação entre a escola investigada e outras que aderiram ao *Programa São Paulo é uma Escola*, mas mesmo assim, pode-se concluir que o

contexto, as condições de infraestrutura e a articulação entre o currículo e as atividades extra-escolares, redundaram em facilidades quando da implantação do programa. Por outro lado, a concepção assumida pela coordenadora não deixa de reforçar as práticas que reproduzem a dominação social, uma vez que se valoriza uma educação escolar em consonância com o postulado que impõe a necessidade de se formar pessoas mais capacitadas para o mundo do trabalho, mas que em linhas gerais não podem modificar a realidade em que vivem. Pressupor que médias altas nas avaliações beneficiam a todos pode ser uma maneira de exclusão. No grupo de teatro estudado, uma das exigências é que esses alunos tenham rendimento satisfatório. Mas, e aos que não alcançaram tal rendimento esperado, que tipo de trabalho é realizado com esses alunos? Serão eliminados duplamente: no currículo regular e nas atividades extras. Ora, não são justamente esses alunos que, segundo a concepção do programa e da própria escola, mais necessitam de tais atividades? No entanto, só se oferece oportunidades para os que já são considerados bons alunos ou para aqueles que já se encontram adaptados à cultura da escola. Ainda que a justificativa seja a de incentivar os alunos aos estudos, só permitindo a participação dos que conseguem boas notas, as dificuldades permanecem.

Se o objetivo do *Programa São Paulo é uma Escola* é a melhoria da qualidade do ensino e proporcionar aos alunos novas oportunidades culturais, educacionais e esportivas, entende-se que todos os alunos deveriam receber os mesmos benefícios e, principalmente, os que possuem maiores dificuldades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar o *Programa São Paulo é uma Escola* da RME de São Paulo, identificando os interesses e tendências políticas inerentes a sua criação, implantação e manutenção, além de analisar sua repercussão no projeto pedagógico nas escolas. Nesse sentido, investigou-se os documentos disponíveis relativos ao programa, buscando relacionar seus objetivos às necessidades sociais e políticas do município e seus desdobramentos no ambiente escolar. Para tanto, também se considerou as propostas políticas educacionais nacionais e internacionais a partir de 1990.

As reformas educativas e a democratização do acesso às vagas nas escolas, a partir da década de 1990, trouxe novos desafios para as escolas, principalmente no que diz respeito a adequação ao novo contingente populacional, diferenciado daqueles que tinham assento nos bancos escolares anteriormente. À essa população, dantes excluída, foi garantido o direito à educação formal, porém, os próprios governos perceberam que tal situação aprofundou a separação entre escola pública (considerada de má qualidade e para os pobres) das escolas privadas. Vários documentos produzidos por organismos internacionais repercutiram nas reformas educacionais e na própria LDB 9394/96, em especial, no que diz respeito ao direito à educação e, principalmente, na melhoria de sua qualidade.

É em decorrência desse contexto que surge, na cidade de São Paulo, em 2005, o *Programa São Paulo é uma Escola*. A primeira coisa a se considerar é que o programa não excluiu os projetos e ações criadas nos governos anteriores. Pelo contrário, vários são mantidos e agregados (mesmo o projeto Recreio nas Férias criado no início da década de 1990, foi mantido).

Além disso, esse programa não é inédito. Algo semelhante já tinha sido aplicado anteriormente na rede estadual de educação com o nome de PROFIC. Na década de 1980 foi encomendado pelo Secretário Estadual de Educação aos especialistas da UNICAMP e implementado nas escolas estaduais de São Paulo. A experiência perdurou até o início dos anos de 1990. Em 2005 esse mesmo secretário assumiu como Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Dessa forma, utilizou de sua experiência na rede estadual e trouxe para SME a mesma proposta do PROFIC, só que com o nome de *São Paulo é uma Escola*. Isso significa que, com as devidas alterações e adequações, tal proposta foi implantada na

RME com características próprias, sendo que da mesma forma que na rede estadual, as escolas da RME receberam o programa sem qualquer consulta aos profissionais da educação envolvidos. Isso se configurou numa ação imposta verticalmente, a qual as escolas foram obrigadas a aceitar e implantar.

Sendo o idealizador do programa um profissional da área da saúde (médico), observa-se a primeira influência identificada na implantação do programa, que vincula atividades de prevenção dentro das escolas com o objetivo de garantir a aprendizagem e diminuir as carências nutricionais dos alunos.

Por outro lado, o *Programa São Paulo é uma Escola* foi aplicado na maior cidade brasileira em termos populacionais e econômicos. Nesse contexto, os problemas relacionados às diferenças sociais devem ser levados em consideração, já que coexistem no mesmo espaço condições de vida das mais diversas, desde pessoas com alto poder aquisitivo até as maiores mazelas sociais, o que dificulta a aplicação de um programa único com o objetivo de melhoria da qualidade da educação na RME, como é o caso estudado. Apesar da descentralização da administração pública no município, cada região, subprefeitura ou em termos de aplicação desse programa, cada Coordenadoria de Educação, teve que adequar em sua região às determinações de um Decreto Municipal (46.210/05), independente das especificidades e necessidades de suas comunidades. Entende-se que, apesar da escola ter autonomia de escolher suas atividades e adequá-las a seu projeto pedagógico, a legislação vigente referente ao programa limita as possibilidades de implantação, engessando as ações realizadas pela escola.

Pode-se dizer então que, segundo tais determinantes e levando em consideração as diferenças sociais identificadas na cidade, as propostas do programa estão atreladas a uma visão de que a educação formal pode promover a coesão social, reduzir as desigualdades e proporcionar melhores oportunidades sociais e econômicas aos indivíduos por meio do oferecimento à população de atividades culturais, esportivas e educacionais. Porém, há que se considerar que, sem o investimento em políticas sólidas voltadas à garantia dos direitos básicos do indivíduo como alimentação, emprego e moradia, ações socioeducacionais passam a ser apenas assistencialistas e momentâneas, capazes apenas de movimentar positivamente a economia, reforçando as diferenças e perpetuando as relações de poder presentes na cidade, sem a capacidade de alterar a ordem social ou retirar a pessoa de sua situação precária.

Os dados coletados mostram que 13% da população paulistana vivem em situação de vulnerabilidade (mais de um milhão de pessoas), o que pode ocasionar problemas sociais como a violência e epidemias. Nesse sentido, os direitos básicos dos cidadãos são negados produzindo altas taxas de desemprego, analfabetismo e moradias precárias. Apesar dessa situação, o investimento em ações socioeducacionais, como o caso do programa objeto de estudo desta pesquisa, são valorizadas com o intuito de alimentar o modelo de desenvolvimento econômico vigente e manter a ordem social por meio da formação básica das pessoas para desenvolverem trabalhos e atividades que mantêm as condições socialmente produzidas. Ou seja, é a partir da especialização da mão-de-obra, porém pouco valorizada em termos econômicos, quando se toma como referência as ocupações direcionadas para os grupos sociais menos favorecidos, que a desigualdade e a hierarquias de poder se reproduzem. É importante ressaltar que as atividades valorizadas e promovidas pelo programa estudado são aquelas que determinados setores da sociedade definem como sendo as que vão efetivamente incrementar a qualidade de educação, sem considerar, de fato, as reais necessidades da população que vive em situação de pobreza.

O oferecimento de atividades culturais, esportivas e educacionais aos alunos da RME pode melhorar sua aprendizagem e seu desempenho escolar, o que é ratificado pelos dados quantitativos das avaliações nacionais e internacionais citadas nesta dissertação e pelas observações realizadas na escola. Porém, há de se considerar que esses dados quantitativos não refletem a condição real do aluno. Outro fator importante é que nem todos os alunos fazem parte desse programa. Ou seja, não há indícios concretos que as atividades proporcionadas pelo *Programa São Paulo é uma Escola* tragam melhorias na qualidade da educação efetivamente. O que se pode concluir é que o conjunto de ações desenvolvidas pode trazer melhores resultados na escola.

Por outro lado, as atividades propostas pelo programa são validadas como dignas pela ação da escola, sendo que são oferecidas aos alunos sem que este possua condições de apropriação adequada desse conhecimento, já que, muitas vezes, esses indivíduos não têm afinidade com tais práticas, que foram produzidas e legitimadas por agentes de outras classes sociais. Nesse sentido, o *Programa São Paulo é uma Escola* oferece uma gama de atividades pré-estabelecidas para que a população das escolas públicas, considerada sem capital cultural adequado para sua vida em sociedade, tenha conhecimento do material validado como digno de ser apreendido. Apesar de em contato com esses conhecimentos, por não possuírem tais práticas como cotidianas em sua realidade, esses sujeitos são diferenciados socialmente dos

que possuem a legitimidade de tais ações. O contato com essas atividades cria um vínculo entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que os diferencia dependendo das condições e classes sociais de cada um. Isso vem confirmar a validade de valores culturais e aceitação das desigualdades, com a imposição arbitrária do considerado culto e correto.

Identificou-se também no programa, principalmente nas funções do *educador comunitário*, o que pode ser entendido como uma pretensão em moldar o caráter e o comportamento do indivíduo para a aceitação de suas limitações, fazendo com que aconteça a adesão pacífica à execução de trabalhos convenientemente proporcionados pelo modelo de industrialização e urbanização, mantendo a hegemonia de determinados grupos privilegiados da sociedade.

Outro dado a ser analisado diz respeito ao diagnóstico realizado no início de 2005 (época em que se deu início a um novo governo municipal) sobre a situação educacional da cidade de São Paulo, que aponta para a má qualidade das escolas públicas da RME. Tal levantamento foi baseado em dados estatísticos relacionados ao desempenho escolar do aluno. Isso significa que, ao estabelecer parâmetros para qualidade da educação pública no município de São Paulo, os dados quantitativos tiveram maior peso do que qualquer outro indicativo qualitativo. Dito de outra maneira, estabeleceu-se como conceito de qualidade educacional, os resultados de exames e avaliações nacionais e internacionais. Nesse sentido, os dados do PISA e SAEB foram priorizados em detrimento das condições reais da escola. Nenhum educador da rede foi consultado, para a elaboração desse diagnóstico, nem se considerou os problemas enfrentados na RME. Nada foi investigado *in loco*, sendo apenas uma síntese dos dados coletados por especialistas da SME, lembrando que, conforme o exposto acima, o *Programa São Paulo é uma Escola* não surgiu da análise desse diagnóstico e sim da adequação de um programa já existente (PROFIC) e criando em outras circunstâncias, para outro público e em outro momento histórico. Assim, a implantação do programa foi realizada verticalmente, com a imposição de suas ações nas UEs sem o conhecimento da realidade existente e sem se levar em consideração as especificidades de cada escola e de cada região.

O documento *Educação no Município de São Paulo: uma proposta para discussão* (SÃO PAULO, 2005a) aponta certo conhecimento da situação do município, que em 2005 tinha diversos problemas a serem resolvidos. Não se conseguiu determinar exatamente quais foram os critérios para tal levantamento, nem como foram realizadas essas análises, mas se sabe que as UEs não foram consultadas, nem houve pesquisa institucionalizada a esse

respeito. Porém, apesar do estabelecimento de ações para que essa situação fosse resolvida e os problemas minimizados, não se verificou o estabelecimento das condições necessárias para que medidas efetivas fossem implementadas.

Em relação à falta de qualidade na educação da cidade, o documento cita, como fatores desencadeadores, a precariedade das escolas, a falta de professores e sua formação inadequada, os muitos turnos diários, dentre outros. Ou seja, o relatório mostra a importância de ações que venham melhorar tais condições, porém, ao estabelecer o *Programa São Paulo é uma Escola* como estratégia para melhoria da qualidade da educação, não se levou em consideração que sem a resolução desses problemas o programa poderia fracassar. Então, entende-se que, é difícil a implantação de atividades no contraturno sem que as condições básicas para o funcionamento da escola sejam primeiramente proporcionadas.

Além dos fatores internos mencionados acima, também são citadas no documento as forças externas à escola (carência cultural e social de seu público), o que orienta a para a proposição de ações que minimizem as diferenças entre os diversos agentes sociais na escola. Isso reforça a ideia que a educação formal pode combater a violência, pobreza e exclusão social. Essa concepção está ligada aos padrões internacionais, como os declarados pelo Banco Mundial, que tem como objetivo a erradicação da pobreza e promoção da justiça social por meio do investimento em educação. Várias exigências dessa organização são adotadas em nosso país, sendo uma delas a utilização de dados quantitativos para análise da qualidade educacional, o que é chamado pelo banco Mundial de *análise da taxa de retorno*. Outra influência da mesma instituição no programa estudado é a recomendação do aumento do tempo de permanência do aluno na escola, o que pode aumentar a chance do indivíduo de obter sucesso e melhorar a qualidade da educação.

O movimento mundial pela melhoria da qualidade na educação não se restringe ao Banco Mundial. A ONU constituiu também grande influência nesse aspecto, principalmente a partir da Conferência de Educação para Todos (1990), que determina a seus países membros o compromisso de promover a melhoria da educação e promover a igualdade entre todos os países do mundo. Essa suposta igualdade é evocada em diversos documentos legislativos brasileiros e reflete na necessidade em estabelecer ações socioeducacionais para minimizar os efeitos das diferenças sociais existentes no país. Portanto, o estabelecido no âmbito dessa organização também dá força a criação do programa, já que no texto do documento está explícito a necessidade de oferecimento de melhores condições para que a criança permaneça na escola e, assim, possa melhorar suas condições sociais.

Levando em consideração tais determinações, o programa, influenciado por essas idéias, é visto como uma forma de oferecer melhores condições para o aluno se integrar à sociedade em que vive, estando em contato com a cultura predominante (e dominante), com as transformações tecnológicas e adequando-se às necessidades sociais, definidas em termos mundiais. Então, essas ações, somadas com outras compensatórias para minimizar os efeitos da precária situação social e econômica da população, principalmente das periferias de São Paulo, são consideradas pelo poder público municipal como essenciais. Não se descarta a importância de tais medidas, porém, se forem aplicadas isoladamente, sem um investimento em políticas de caráter definitivo para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, tais ações agem, como já mencionado anteriormente, apenas como assistenciais e momentâneas.

Além disso, tais ideias consideram que os alunos da escola pública, e suas famílias, são incapazes de estabelecer relações autênticas com a cultura dominante, ligando a pobreza, a vulnerabilidade e a carência cultural como interdependentes entre si. Sendo assim, é dada à escola a missão de oferecer aos alunos condições que por eles próprios não teriam condições de alcançar, a partir de sua organização. Percebe-se, nesse sentido, que a concepção de que a escola é um agente transformador da realidade social está por trás da inserção de atividades que antes não eram responsabilidade dos educadores.

Por outro lado, pode-se considerar que, mesmo não havendo mudanças nas condições sociais por meio de outras ações, o poder público se isenta da culpa do fracasso escolar dos meios populares, já que podem se justificar as ações governamentais pelo oferecimento de oportunidades para obtenção de êxito em forma de atividades fora do período regular dos alunos, considerando-se que o sucesso dependerá unicamente do esforço individual. As concepções teóricas que justificam a criação do programa estão embasadas nas considerações de Paulo Freire no que diz respeito à autonomia dos sujeitos em construir seu próprio saber, a partir do que a escola é concebida como um espaço de aprendizagem que deve possibilitar a integração do indivíduo na sociedade e desenvolver uma atitude crítica diante de sua realidade. Dessa forma, se reforça a noção do indivíduo ser culpado de seu próprio sucesso ou fracasso, passando para suas próprias mãos a responsabilidade pela melhoria de suas condições econômicas e sociais.

Conforme já mencionado, as escolas em geral não possuíam condições básicas para o aumento do período regular de aula com o oferecimento de atividades no contraturno escolar, proposto por organismos internacionais e preconizado pela legislação educacional brasileira. Sendo assim, houve a necessidade do estabelecimento de duas ações: a primeira voltada para

a utilização de outros espaços além da escola, o que ocasionou inconvenientes como o transporte diário dos alunos a esses lugares; e, a segunda, a contratação de entidades para prestação de serviços, o que pode ser interpretado como uma espécie de “terceirização” das ações educativas, passando para as mãos de entidades, nem sempre bem qualificadas, a tarefa de realizar atividades com os alunos no intuito de melhorar a qualidade da educação.

Em termos pedagógicos, as UEs deveriam articular o programa com o projeto pedagógico da escola. Porém, existe a figura do supervisor e do Coordenador de Educação, que devem analisar e aprovar tais atividades. Isso significa que, apesar da escola possuir autonomia para indicar o que está em consonância com sua realidade, os supervisores e diretores de educação devem fazer a ponte entre interesses políticos e da comunidade, estabelecendo o que realmente é viável e aplicável nas escolas da RME.

Isso valida a hipótese apresentada neste trabalho que aponta como objetivo implícito do programa minimizar os efeitos da exclusão social e adequar às ações da política educacional aos interesses ligados ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico na cidade e no Brasil. Porém percebeu-se também que há a melhoria na qualidade da educação, o que pode ser verificado na observação das atividades promovidas na escola investigada, apesar de que essa melhoria não poder ser atribuída apenas ao *Programa São Paulo é uma Escola*, e sim ao conjunto de ações e condições da escola.

Nessa busca de compreensão do *Programa São Paulo é uma Escola* e seus interesses subjacentes, percebeu-se que, a partir de 2007, novos rumos foram tomados. Isso se deu, em primeiro lugar, por ter assumido o cargo de secretário da educação uma nova figura, a qual solicitou uma avaliação da implementação do programa até aquele momento. As próprias UEs deveriam se manifestar a respeito das ações realizadas apontando seus benefícios e entraves. A partir dessa avaliação, diversas mudanças foram implantadas, inclusive a questão de ser facultativo às escolas aderirem ao programa. Isso demonstra que, pela primeira vez, foi considerada a situação real das escolas que, muitas vezes, não possuíam estrutura para que o programa tivesse bons resultados.

Porém, não se descartou a necessidade do aumento do período regular de aula, ou seja, as influências apontadas acima continuam presentes nas ações, sendo que apenas foram adiadas e melhor elaboradas. Considera-se um grande avanço, levando em consideração que os problemas só podem ser resolvidos se os agentes diretamente ligados a ele forem ouvidos. É necessária uma ação conjunta, na qual se estabeleça metas gerais para que todas as escolas

sigam, evitando mais desigualdades, mas também considerando as especificidades inerentes a cada UE.

Para melhor compreensão dos efeitos do programa, o estudo de uma UE foi elemento primordial, que apontou para a necessidade de estruturas consolidadas para a consecução de resultados positivos. A união entre ações propostas pela SME, a estrutura física escolar, a predisposição dos educadores e o envolvimento da direção constituíram-se elementos significativos para o bom funcionamento do programa na escola. Por outro lado, percebeu-se que, mesmo sem a implantação do *Programa São Paulo é uma Escola*, essa UE já realizava ações, pelo seu próprio comprometimento, tendo em vista a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico ali realizado. Na unidade estudada, observou-se que as políticas são otimizadas pela estrutura da própria escola, sem que haja necessidade do estabelecimento de obrigatoriedades. Pelo contrário, são buscadas soluções e aproveitadas todas as oportunidades oferecidas, sendo que estas são traduzidas em práticas e incorporadas pelos funcionários com o intuito de oferecer o melhor para os alunos. Porém, não se pode generalizar essa situação, levando em consideração que muitas unidades não possuem seu quadro de funcionários completo, nem espaço suficiente para o desenvolvimento dessas atividades.

Concluindo, atividades extracurriculares são importantes para a melhoria da qualidade da educação, que é o objetivo do *Programa São Paulo é uma Escola*. Oferecer novas experiências aos alunos enriquece o processo de aprendizagem, ajudando a superar dificuldades. Porém, na sociedade capitalista, a inserção dessas ações não garante a mobilidade social, pelo contrário, reforça os padrões dominantes, impondo como certas determinadas práticas em detrimento a outras consideradas desprezíveis. Nesse sentido, tais atividades podem estar relacionadas à produção de mão de obra qualificada e à adaptação dos indivíduos às necessidades impostas pelas mudanças ocorridas a partir do acelerado desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação, que impõe novos modelos de comportamento.

Além do já explicitado acima, algumas situações se fizeram conhecer neste estudo:

- A tradução de determinações internacionais influenciou no entendimento que educação de boa qualidade se traduz em médias altas nas avaliações externas, porém isso não garante que sua consecução beneficie toda a população. Mesmo melhorando as notas nessas avaliações, o sistema social continua sendo injusto, excluindo muitos, independentemente de seu sucesso escolar;

- As atividades escolhidas para o *Programa São Paulo é uma Escola* estão baseadas no que se considera de alto valor cultural, ou seja, na cultura validada pelos grupos dominantes e valorizada pela educação formal. Decorre dessa visão a idéia de que tais atividades trazem benefícios para o aluno em seu processo de aprendizagem, independentemente de serem práticas de sua realidade ou não;
- O interesse do Banco Mundial em erradicar a pobreza está relacionado a forma capitalista da sociedade que precisa de consumidores para poder reproduzir o modelo de economia, perpetuando a dominação social e a exploração econômica. A educação passa a ser forte aliada nessa conquista, já que proporciona conhecimentos e experiências capazes de formar indivíduos aptos a interagir no mundo globalizado, numa posição subalterna e como serviços eficientes da reprodução do capital, mas sem expectativa de mobilidade social. A injustiça social passa a ser componente essencial do sistema. Assim, as atividades propostas pelo *Programa São Paulo é uma Escola* valida como normais as diferenças sociais, culpando o próprio indivíduo pelo insucesso;
- O oferecimento dessas atividades prioritariamente no ensino fundamental reforça a idéia da necessidade de uma educação básica para todos, sendo que esta é suficiente para produzir os efeitos necessários para a manutenção social e massificação da educação;

Portanto, o *Programa São Paulo é uma Escola* se constituiu, ao longo de sua implantação, a partir de diversas influências, mas tendo como principal referência o pelo próprio sistema social ensejado pelo capitalismo. As modificações que foram observadas são reflexo das determinações políticas, dos interesses conjunturais e do entendimento do poder executivo do município acerca do que seja educação igualitária para todos os cidadãos, com forte influência das determinações internacionais. Tal política ainda recebe essas interferências, mas depende de como e por quem é recebida na unidade educacional. Os resultados da implementação do *Programa São Paulo é uma Escola* estão vinculados à concepção de educação inerente a cada escola, à sua estrutura física e à predisposição dos seus profissionais, de seus alunos e da comunidade de seu entorno.

BIBLIOGRAFIA

ALTMANN, Helena. 2002. *Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89.

AMORIM, Ricardo Luiz Chagas; OLIVEIRA, Claudia Maria Cirino. 2003. *Abandono e Esperança na cidade: o processo de exclusão e a estratégia paulistana de inclusão social*. In: POCHMANN, Márcio. (org.) *Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo*. São Paulo: Cortez.

BANCO MUNDIAL. 1995. *Prioridades e estratégias para educação*. (mimeo)

_____. 2000. *Vozes dos pobres: novo estudo oferece visão singular da vida na pobreza*. Comunicado nº. 2000/248/S. Washington, 14 de março de 2000. Disponível em: <http://www.obancomundial.org/index.php>>. Acessado em 06/12/2008.

BONNEWITZ, Patrice. 2003. *Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. 1993. *O que é o Plano Decenal de Educação Para Todos*. MEC/SEF. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001700.pdf>. Acesso em: 06/12/2008.

_____. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 publicada no DOU de 21/12/1996.

_____. 2001. *Plano Nacional de Educação - PNE*. MEC. Brasília: INEP

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. 1992. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2 edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, Pierre. 1989. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

_____. 2001. *Método Científico e hierarquia social dos objetos*. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de Educação*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. 2004. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.

CANÁRIO, Rui. 2005. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Portugal: Porto Editora.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. 2002. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. *Educ. Soc.* [online]. vol.23, n.81, pp. 247-270. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302002008100013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. 2002. *A educação básica no Brasil*. Revista educação e Sociedade, vol. 23, n. 80, p. 168-200. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

DAKAR. 2000. *Declaração de Dakar*. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, Senegal de 26 a 28 de abril de 2000.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. 1999. *Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança*. Educ. Soc. [online]. vol.20, n.67. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73301999000200004.

DURKHEIM, Émile. 1965. *Educação e Sociologia*. Tradução Prof. Lourenço Filho. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos.

ENGUITA, Mariano Fernandez. 1989. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRA, Solange Antonia. 2006. *Função Social da Escola e parcerias público-privadas: avaliações de um projeto realizado entre 1998-2002*. Dissertação Mestrado em Educação – PUC. São Paulo.

FERRETTI, Celso João; VIANNA, Claudia Ferreira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. 1991. *Escola pública em tempo integral: o PROFIC na Rede estadual de São Paulo*. São Paulo: Cadernos de pesquisa n. 76 p. 5-17.

FREITAS, Luiz Carlos de. 2005. *Qualidade Negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública*. Revista Educação e Sociedade v. 26 n.92. Campinas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300010&lng=pt&nrm=iso Acesso em 10/04/2009.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. 2007. *Educ. Soc.* [online], vol.28, n.100, pp. 965-987. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302007000300016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_arttext. Acesso em 23 de maio de 2009.

GALLO, Márcia. 2004. *A parceria presente: A relação família-escola numa escola da periferia de São Paulo*. Dissertação mestrado em Educação. São Paulo: PUC-SP.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. 2006. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Caderno CENPEC n.2 segundo semestre.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. 2005. *Educação Integral - Articulação de projetos e espaços de aprendizagem*. CENPEC. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46. Acesso em: 30/01/2009.

_____. 2006. *Articulando saberes: educação na escola e além da escola*. In: SME. *O ensino municipal: desafios e perspectivas*. Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo: SME.

IBGE. *Estatísticas do século XX: estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm. Acesso em 09/06/2008.

JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. 2006. *Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio*. Cadernos de educação. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n28/artigo04.pdf>. Acesso em 08/01/2009.

JOMTIEN, Taillândia. 1990. Comissão Institucional - Conferência Mundial sobre Educação para todos. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial. Ref. Sec. Exec. Waidi D. Haddad, 5-9 de março de 1990: Rev. UNICEF, Brasília.

LIBÂNEO, José Carlos. 2003. *O Sistema de Organização e Gestão Escolar: Teoria, e Prática*. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (orgs). *Educação Escolar: Política, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

MARCÍLIO, Maria Luíza. 2007. *O resgate histórico do Ensino municipal*. In: SÃO PAULO. Congresso Municipal de Educação. *O ensino municipal: desafios e perspectivas*. Anais do V Congresso Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME.

OLIVEIRA, Ramon de. 2003. *O empresariado industrial e a educação brasileira*. Revista Brasileira de Educação nº 22 de janeiro a abril.

PATTO, Maria Helena Souza. 1996. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz. (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v. 6)

_____. 2000. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: EDUSP, p.187-222.

PEDROSO, Marcelo de Moraes. 2003. *Desenvolvimento Humano no Município de São Paulo (2000): uma cartografia socioeconômica como contribuição ao planejamento de políticas públicas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.

PEREZ, José Roberto Rus. 1998. *Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais*. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo, programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia universidade Católica de São Paulo.

POCHMANN, Márcio; FREITAS, Rosana. 2003. *O ciclo de desenvolvimento da estratégia de inclusão social paulistana*. In: Pochmann, Márcio (org.). *Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo*. São Paulo: Cortez

SACRISTÁN, J. Gimeno. 1998. *Reformas Educativas y Reforma Del Currículo: anotaciones a partir de La experiência española*. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas Políticas*

Educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo, programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia universidade Católica de São Paulo.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um gosto amargo de escola: relações entre, currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo, EDUC.

SÃO PAULO. 1993. *Organização do quadro dos profissionais da educação*. Lei nº 11.434 de 12 de novembro de 1993. Publicado no DOM de 13 de novembro de 1993.

_____. 2005a. *Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão*. Suplemento. Publicado no DOC de 24 de fevereiro de 2005.

_____. 2005b. *Programa São Paulo é uma Escola*. Decreto nº 46.017 de 1º de julho de 2005. Publicado no DOC de 2 de julho de 2005.

_____. 2005c. *Programa São Paulo é uma Escola*. Suplemento. Publicado no DOC de 14 de julho de 2005.

_____. 2005d. *Programa São Paulo é uma Escola*. Decreto nº 46.210 de 15 de agosto de 2005. Publicado no DOC de 16 de agosto de 2005.

_____. 2005e. *Programa São Paulo é uma Escola*. Disponível em: <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?service=PaginaItemMenuConteudoDelegate&actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=3399&origem=Busca>. Acesso em 20/05/2008.

_____. 2005f. *Plano Plurianual da Cidade de São Paulo*. Lei 14.123 de 28 de dezembro de 2005, publicado no DOC de 29 de dezembro de 2005.

_____. 2005g. *Metas 2005: Acompanhamento ATP*. Assessoria Técnica de Planejamento. Secretaria Municipal de Educação.

_____. 2005h. *Portaria 7.256/05 SME*. Publicada no DOC de 10 de dezembro de 2005.

_____. 2005i. *Portaria 6617/05*. Normatiza as funções do *educador comunitário* do Programa São Paulo é uma Escola. Publicada no DOC de 12 de outubro de 2005.

_____. 2005j. *Lei 14.093* de 29 de Novembro de 2005. Institui no Município o Programa educação Comunitária. Publicada no DOC de 30 de novembro de 2005.

_____. 2006a. *Comunicado 630/06 SME* de 25 de abril de 2006. Publicado no DOC de 26 de abril de 2006.

_____. 2006b. *Portaria 2.709 de 01 de junho de 2006*. Publicada no DOC de 2 de junho de 2006.

_____. 2006c. *Relatório Circunstanciado das Condições de Implantação e Implementação do Programa "São Paulo é uma Escola"*. Junho de 2006. Assessoria Especial – SME. Mimeo.

- _____. 2006d. *Quadro de Ações*. Assessoria Especial. Secretaria Municipal de Educação.
- _____. 2006e. *Portaria 3668/06* de 26 de agosto de 2006. Publicada no DOC de 27 de agosto de 2006.
- _____. 2007a. *Projetos Especiais: propostas para 2007*. Assessoria Especial. SME.
- _____. 2007b. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT*.
- _____. 2008a. *Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: SME.
- _____. 2008b. *Projeto Pedagógico da EMEF...* (escola estudada)
- _____. 2008c. *Livro de Registro da EMEF...* São Paulo é uma Escola. Grupo de teatro.
- _____. 2008d. *Livro de Registro individual do grupo de Teatro da EMEF...* (escola estudada)
- _____. 2008e. *Edital de Chamamento Público: edital de chamamento público para continuação do desenvolvimento do Programa São Paulo é uma Escola*. Publicado no DOC de 14 de novembro de 2008.
- SEMPLA. 2007. *Histórico Demográfico do Município de São Paulo*. São Paulo: Secretaria Municipal de Planejamento. Disponível em: [HTTP://sempla.prefeitura.sp.gov.br/historico/index.php](http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/historico/index.php). Acesso em 10 de abril de 2009.
- SEMPLA. 2008a. *Olhar São Paulo: planejamento e ação*. São Paulo: SEMPLA.
- _____. 2008b. *Município em mapas: panorama*. São Paulo. SEMPLA.
- SILVA, Luiz Herson da (org.). 2001. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- SILVA, Maria Abádia da. 2003. *Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto político-Pedagógico da escola pública brasileira*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 23, n. 61, p. 283 – 301. Disponível em [HTTP://www. Cedes.unicamp.br](http://www.Cedes.unicamp.br). Acesso em 14/04/2009.
- SILVA, Camila Croso (org.). 2007. *Banco Mundial em foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e nos países que integram a iniciativa via rápida na América Latina*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes.
- ÚRIA, Fernando Alvarez. 2002. *A escola e o espírito do capitalismo*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

ANEXOS

Anexo 1

FICHA DE REGISTRO DOCUMENTAL

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 TÍTULO: _____

1.2 DATA: _____

1.3 ONDE FOI LOCALIZADO: _____

1.4 CIRCULAÇÃO:

() NÃO HÁ CIRCULAÇÃO;

() RESTRITA A UM GRUPO DE TRABALHO;

() RESTRITA A UMA SEÇÃO/SETOR;

() RESTRITA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO;

() RESTRITA A ESCOLA DE ORIGEM;

() DIVULGAÇÃO A COMUNIDADE ESCOLAR;

() AMPLA DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO EM GERAL.

1.5 ORIGEM E/OU AUTORIA: _____

1.6 FINALIDADE DO DOCUMENTO: _____

2. TIPO

DOCUMENTO	TIPO
PESSOAL	<input type="checkbox"/> CARTAS/BILHETES <input type="checkbox"/> DIÁRIOS <input type="checkbox"/> TEXTOS <input type="checkbox"/> APRESENTAÇÕES/ROTEIROS PARA REUNIÕES <input type="checkbox"/> RELATÓRIOS <input type="checkbox"/> OUTROS: _____
OFICIAL	<input type="checkbox"/> LEGISLAÇÃO (ÂMBITO E TIPO) _____ <input type="checkbox"/> CIRCULAR <input type="checkbox"/> MEMORANDO <input type="checkbox"/> OFÍCIO <input type="checkbox"/> PLANO DE GOVERNO <input type="checkbox"/> LIVRO ATA <input type="checkbox"/> PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO <input type="checkbox"/> OUTROS: _____

3. ASSUNTO

3.1 ABORDA:

FATOS OPINIÕES PESSOAIS INSTRUÇÕES

3.2 ATENDE AO SOLICITADO EM OUTRO DOCUMENTO?

SIM QUAL? _____

NÃO

3.3 DADOS PRINCIPAIS:

3.4 DADOS SECUNDÁRIOS RELEVANTES:

ANEXO 2

Decreto 46.017 de 1º de julho de 2005

DECRETO Nº 46.017, DE 1º DE JULHO DE 2005

Institui o Programa "São Paulo é uma Escola" nas unidades educacionais que especifica.

JOSÉ SERRA, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

D E C R E T A:

Art. 1º. Fica instituído, no âmbito das Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFM e de Educação Especial - EMEE, o Programa "São Paulo é uma Escola", que consiste na oferta aos alunos de atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, além do período regular de aulas, inseridas em horário pós-escola.

Art. 2º. O Programa "São Paulo é uma Escola" tem como objetivos:

- I - estabelecer ligação com o processo pedagógico por meio de ações de apoio escolar, leitura e orientação à pesquisa;
- II - proporcionar o aumento qualificado 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 idéias, 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 inter-relação 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 pós-escola 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 sua casa.

Art. 3º. O programa ora criado será constituído por atividades organizadas em agenda semanal, articuladas com o projeto pedagógico da escola e desenvolvidas no respectivo espaço escolar e em outros locais a serem determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º. 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.

Art. 5º. A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá critérios e normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.

Art. 6º. As despesas decorrentes da execução do programa de que trata este decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 7º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 1º de julho de 2005, 452º da fundação de São Paulo.

JOSÉ SERRA, PREFEITO

JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI, Secretário Municipal de Educação

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 1º de julho de 2005.

ALOYSIO NUNES FERREIRA FILHO, Secretário do Governo Municipal

ANEXO 3

Decreto 46210 de 15 de agosto de 2005

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.

JOSÉ SERRA, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

CONSIDERANDO a necessidade de integração dos diversos programas e projetos em andamento nas unidades escolares;

CONSIDERANDO que 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, comporta a almejada integração, demandando, conseqüentemente, a adoção de medidas administrativas visando ao atendimento dos alunos e ao desenvolvimento das respectivas atividades;

CONSIDERANDO, finalmente, as conclusões alcançadas pela Procuradoria Geral do Município e pela Secretaria Municipal dos Negócios Jurídicos no processo administrativo nº 2005-0.083.226-5, relativamente às hipóteses juridicamente possíveis para suprir os recursos humanos necessários ao funcionamento do Programa "São Paulo é uma Escola",

D E C R E T A:

Art. 1º. 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, passa a ser regido pelas disposições constantes deste decreto.

Art. 2º. O Programa "São Paulo é uma Escola" consiste na oferta aos alunos de atividades de caráter educacional, cultural, social e esportivo, além do período regular de aulas, inseridas em horários pré e pós-escola, nos finais de semanas, feriados, recessos e férias escolares.

Parágrafo único. Excepcionalmente, as crianças e adolescentes em situação de risco poderão participar do programa.

Art. 3º. O Programa "São Paulo é uma Escola" tem como objetivos:

- I - estabelecer ligação com o processo pedagógico por meio de ações de apoio escolar, leitura e orientação à pesquisa;
- II - proporcionar o aumento qualificado 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 idéias, 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 inter-relação 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.

Art. 4º. O Programa "São Paulo é uma Escola" será constituído por atividades organizadas em agenda semanal, articuladas com o projeto pedagógico da escola e desenvolvidas no respectivo espaço escolar e em outros locais a serem determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único. Integram o programa de que trata este decreto os demais projetos e programas instalados na Rede Municipal de Ensino, tais como: Recreio nas Férias, Programa de Prevenção da Violência nas Escolas, EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, Programa Agita Sampa, Projeto Escotismo, Projetos de Educação Sexual, Projetos de Ensino Bilíngüe, Projeto Xadrez - Movimento Educativo, atividades de Sala de Leitura e de Informática Educativa, dentre outros.

Art. 5º. Respeitada a legislação em vigor, os Professores interessados e inscritos para participar, em horário extra-escolar, dos programas e projetos integrantes do "São Paulo é uma Escola", optantes pela Jornada Básica - JB ou pela Jornada Especial Ampliada - JEA, perceberão, conforme o caso, remuneração das horas-aula correspondentes, como Jornada Especial de Horas-Aula Excedentes - JEX e/ou Jornada de Hora-Trabalho Excedente - TEX.

Art. 6º. Para o desenvolvimento das atividades do programa e atendidas as condições estabelecidas na legislação aplicável, a Secretaria Municipal de Educação poderá contar com

agentes recreativos, oficinairos e estudantes de nível superior, visando atuar nos projetos e programas mencionados neste decreto, desde que as respectivas universidades, faculdades ou instituições estejam credenciadas na referida Pasta, mediante chamamento público.

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.

Art. 8º. A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá critérios e normas complementares para o cumprimento do disposto neste decreto.

Art. 9º. As despesas decorrentes da execução do programa de que trata este decreto correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 10. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogado o Decreto nº 46.017, de 1º de julho de 2005.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 15 de agosto de 2005, 452º da fundação de São Paulo.

JOSÉ SERRA, PREFEITO

JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI, Secretário Municipal de Educação

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 15 de agosto de 2005.

ALOYSIO NUNES FERREIRA FILHO, Secretário do Governo Municipal

ANEXO 4

TABELA 3:
DESPESAS COM EDUCAÇÃO – 31% da arrecadação

Identificação da Despesa	Total
Divulgação Oficial	
Publicações de Interesse do Município	R\$ 3.000.000,00
Educação Especial	
Convênios p/ Atend. Crianças e Adolesc. c/ necessid. Educ. Especiais	R\$ 7.507.485,00
Operação e Manutenção da Educação Especial	R\$ 11.002.863,65
Transporte do Escolar - EE	R\$ 223.824,36
Ensino Fundamental	
Reforma e Ampliação de Unidades Educacionais de Ensino Fundamental	R\$ 17.272.514,04
Construção de Unidades Educacionais de Ensino Fundamental	R\$ 56.035.157,96
Fornecimento de Uniformes e Material Escolar - EF	R\$ 79.875.736,22
Equipamentos e Utensílios para a Merenda Escolar - EF	R\$ 296.840,27
Concessão de Bibliotecas-Prêmio	R\$ 91.001,76
Manutenção da Rede Escolar - APM/PTRF - EF	R\$ 21.522.734,21
Operação e Manutenção do Ensino Fundamental	R\$ 495.925.341,51
Transporte do Escolar - EF	R\$ 45.889.855,92
Remuneração dos Profissionais do Magistério - EF	R\$ 887.264.481,84
Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/FNDE	R\$ 4.066.463,00
Suporte Administrativo	
Administração da Secretaria Municipal de Educação	R\$ 52.690.801,89
Administração do Conselho Municipal de Educação	R\$ 223.547,44
Administração da Coordenadoria de Educação	R\$ 95.572.478,63
Ensino Médio	
Operação e Manutenção de Escolas Munic. de Ensino Fundamental e Médio	R\$ 11.801.108,07
Educação de Jovens e Adultos	
Alfabetização de Jovens e Adultos	R\$ 5.779.824,82
Oper. e Manut. de Centros Mun. de Educação de Jov. e Adultos-CIEJAs	R\$ 2.438.509,95
Educação Integrada	
Construção de Unidades Educacionais Integradas	R\$ 360.201.075,34
Operação e Manutenção dos Centros Educacionais Unificados	R\$ 173.747.386,83
Operação e Manutenção de Unidades Educacionais Esportivas	R\$ -
Construção do CEU Vila Formosa	R\$ -
Ensino Profissional	
Op. e Manut. dos Centros Municipais de Capacitação e Treinamento-CMCT	R\$ 436.607,48
Ampliação do Tempo de Permanência do Aluno	
Educação em Tempo Integral - São Paulo é uma Escola	R\$ 32.029.242,62
Educação Indígena	
Operação e Manutenção da Educação Indígena	R\$ 1.569.949,06

TABELA 3:
 DESPESAS COM EDUCAÇÃO – 31% da arrecadação (continuação)

Identificação da Despesa	Total
Educação Infantil	
Reforma e Ampliação de Unidades Educacionais de Ensino Infantil	R\$ 4.327.506,57
Construção de Unidades Educacionais de Ensino Infantil	R\$ 20.578.917,37
Convênios para Operação e Manutenção de CEIs e Creches	R\$ 256.595.521,41
Equipamentos e Utensílios para a Merenda Escolar - EI	R\$ 517.544,97
Operação e Manutenção de Escolas Municipais de Educação Infantil	R\$ 611.719.967,56
Manutenção da Rede Escolar - APM/PTRF - EI	R\$ 18.256.634,10
Operação e Manutenção de Centros de Educação Infantil	R\$ 439.076.767,73
Transporte do Escolar - EI	R\$ 44.994.142,36
Fornecimento de Uniformes e Material Escolar - EI	R\$ 39.083.715,11
Qualidade do Ensino e Formação Profissional	
Apoio Didático-Pedagógico Educacional	R\$ 17.412.109,77
Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação	R\$ 11.543.487,18
Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos da RME	R\$ 8.356.687,00
Ler e Escrever - Ensino Fundamental	R\$ 11.193.096,56
Sistema de Informação e Processamento de Dados	
Aquisição de Materiais, Equipamentos e Serviços de Informática e Comunicação	R\$ 48.158.380,02
Total	R\$ 3.898.279.309,58

Fonte: SME⁶³

⁶³ Disponível em: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/documentos/SMEOrcamento.htm>