

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ESCOLA DO NADA? ANÁLISE DE PROGRAMAS DE
AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES NO
BRASIL PÓS-2004**

EDMILSON LENARDÃO

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ESCOLA DO NADA? ANÁLISE DE PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DO
HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES NO BRASIL PÓS-2004**

Tese apresentada por EDMILSON
LENARDÃO ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual de
Maringá, como um dos requisitos para a
obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA
BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2016

EDMILSON LENARDÃO

**A ESCOLA DO NADA? ANÁLISE DE PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DO
HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES NO BRASIL PÓS-2004**

BANCA EXAMINADORA

**Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch
(Orientadora)**

Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL

Prof.^a Dr.^a Silvia Marcia Ferreira Meletti – UEL

Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino – UEM

**DATA DE APROVAÇÃO
28/03/2016**

Dedico este trabalho à minha mãe Dona Olga e ao meu pai *seu* Édio, por me emprestarem seus ombros com tanto amor na caminhada até aqui; e a meus filhos Delean, Ana Laura e Vicente, por permitirem que eu repita com eles este mesmo gesto.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dos melhores momentos que a vida pode nos proporcionar. É sinal de que alguém nos fez bem, ou melhor, que fomos dignos da bondade de alguém.

Por quem começar? A quem devo meu começo? Nesta vida, a meus pais, a eles eu agradeço imensamente por terem sido os engenheiros, arquitetos, mestres de obra e pedreiros na construção de minhas qualidades.

A meus irmãos Elsio, Eder e Fabiana, pelo amor verdadeiro e amizade desinteressada. Aos sobrinhos Leon e Lourenço, por darem-me esperança de que aquele amor e amizade não terminarão nessa geração.

Ao Elsio, inteligência ímpar, sempre predisposto a melhorar, por meio de sua leitura criteriosa e fundamentada, os textos que escrevo. Neste trabalho não foi diferente.

Ao meu filho Delean, pelo coração de gigante guerreiro, pela tolerância, pelas cobranças, pela caminhada ao meu lado, sempre!

À Ana Laura, princesa adorada, prevista há muito tempo, imprevisível sempre, pelas frases e gestos inocentes e surpreendentes e pela paciência rebelde à minha ausência.

Ao Vicente, meu menino-sorriso! Ajudá-lo a nascer, cortar seu cordão umbilical, fez de mim uma pessoa muito melhor diante da vida! Muito grato, lindão!

Juliê, meu amor eterno, obrigado! Por me amar e por permitir que eu a ame eternamente! Por se esforçar tanto, nem sempre alcançando êxito, para que eu me torne uma pessoa melhor! Por ser a mais linda, gentil e inteligente esposa que um homem pode ter! Por ser a mãe mais amorosa que um filho e uma filha podem ter! Por me perdoar por não conseguir expressar aqui toda gratidão que lhe devo.

Aos meus sogros, Dona Miladi e Sr. Walmir, por acolherem minha esposa e filhos nas muitas vezes em que ficar sozinho era o único modo de conseguir ler e escrever este texto.

Aos docentes da área de Políticas e Gestão da Educação do Departamento de Educação da UEL, que assumiram minhas atividades durante dois anos, permitindo minha licença para cursar o doutorado nesse período.

Às professoras Eliane Cleide da Silva Czernisz, Silvia Marcia Ferreira Melett, Rosângela Célia Faustino, pela disponibilidade e valiosas contribuições por ocasião do exame de qualificação, e por aceitarem participar da Banca Examinadora da Tese. Além do profissionalismo exemplar e da capacidade intelectual inquestionáveis, são exemplos de batalhadoras por uma educação pública de qualidade.

À professora Marta Sueli de Faria Sforni, que conheci bem antes de começar este Curso, em fóruns e reuniões, cujo foco era a educação pública paranaense. Sempre cortez e irredutível na defesa de uma escola que leve os alunos a se desenvolverem por meio do acesso aos bens culturais produzidos historicamente, causou-me admiração à primeira vista. Quando tive a oportunidade de ser seu aluno, vi aumentar aquela admiração. Grato pela seriedade docente e respeito aos alunos e, especialmente, por ajudar no nosso desenvolvimento intelectual.

Aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação da UEM, cujas aulas, palestras e apresentações de trabalho carregados do bom conteúdo reforçaram minha consciência do quanto ainda tenho a aprender.

À Marcia e ao Hugo, secretários do Programa de Pós-Graduação da UEM. Não houve da parte deles uma solicitação não atendida, uma informação não prestada, um sinal de mal humor ou impaciência! O que lhes dizer? Muito obrigado!

Aquela, sem a qual os agradecimento acima inexistiriam neste momento. Paciente, compreensiva, rigorosa, persistente, sincera, radical, estudiosa e por demais inteligente; enfim, exageradamente humana naquilo que a espécie tem de melhor. Professora Maria Terezinha, quisera eu poder criar um neologismo, cujo significado expressasse a versão que elaborei de sua presença na minha vida e na vida de minha família nos últimos quatro anos. Sei, por mim mesmo, que não estaria entregando este texto para avaliação sem sua presença! Pergunto-me: o que é este texto diante da grandeza da orientadora que tive, tenho e terei por muito tempo? E me vejo respondendo: este texto é minha modesta homenagem a ela. E o vejo como uma grande homenagem, quando considero o seu ponto de partida — frágil, pois tinha muito de mim —, e, agora, o seu ponto de chegada, que graças à vossa presença, ele tese atingiu! Nossos sinceros agradecimentos!

LENARDÃO, Edmilson. **A ESCOLA DO NADA? ANÁLISE DE PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES NO BRASIL PÓS-2004**. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2016.

RESUMO

Considerando-se o aumento das iniciativas de ampliação do horário e do espaço escolares, decorrente dos dispositivos legais, de demandas de entidades públicas e privadas e Organizações não Governamentais, o presente trabalho busca analisar a política de ampliação do horário e do espaço escolares de programas oficiais das esferas federal (Programas Escola Aberta e Mais Educação), estadual (São Paulo e Paraná) e municipal (Londrina, PR), implantados a partir de 2004, ano em que a União oficializou o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (PEA), seguindo-se em 2007, a criação do Programa Mais Educação (PME) como modelo indutor de educação integral. Trata-se de uma análise documental e bibliográfica, no sentido de responder às seguintes questões: que projeto social e perspectiva de formação humana sustentam a política de ampliação do horário e do espaço escolares desses Programas? Que possibilidades e limites essas perspectivas encerram? A análise se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico dialético, expresso na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. A análise dos programas oficiais permitiu verificar a existência comum de um conjunto de pressupostos teórico-práticos relacionados à ampliação do horário e do espaço escolares em andamento. No campo político-social, a escola seria resignificada, no sentido de cumprir tarefas de acolhimento social, assistencialismo, diversão, tomando para si, de forma precária, a oferta de serviços públicos a que a população tem direito, por meio de parcerias entre as pastas responsáveis pela educação e as responsáveis por outras áreas sociais, a iniciativa privada e Organizações não Governamentais. No campo pedagógico, a ampliação provocaria a redução ou mudança da função social da escola de socializar o conhecimento historicamente acumulado. Isso dar-se-ia, principalmente, pela adesão daqueles Programas ao referencial teórico-prático recomendado pelas agências multilaterais, notadamente a UNESCO, cujos princípios pedagógicos escolanovistas, são representados pelas pedagogias que valorizam o aprender a aprender, em especial o construtivismo piagetiano, além de receber contribuições do referencial da Educação Popular (Escola Cidadã) e das Cidades Educadoras. Argumenta-se que a ampliação do horário e do espaço escolares vem acompanhada por um projeto de formação humana restritivo, adaptativo e alienante, na medida que não fortalece ações para o enriquecimento cultural dos alunos; pelo contrário, contribui para a adaptação dos indivíduos ao modelo societal vigente, mediante o fortalecimento do seu cotidiano e de conteúdos voltados à formação de hábitos desejados pela sociedade neoliberal e pós-moderna. Por outro lado, em decorrência da redução do papel escolarizante das ações, não contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos. Entende-se que a ampliação do horário e do espaço escolares poderá contribuir para o fortalecimento daquela que é a principal função social da escola. À medida em que aquela ampliação valorizar o papel escolar de transmissão dos

conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos clássicos às novas gerações, auxiliará no desenvolvimento humano no sentido de superação das condições desumanas da sociedade de classes,

.
Palavras-chave: Ampliação da jornada escolar; Programa Mais Educação; Programa Escola Aberta; Pedagogia Histórico-Crítica; Teoria Histórico-Cultural.

LENARDÃO, Edmilson. **SCHOOL OF THE NOTHING? THE EXPANSION OF SCHOOL HOURS AND SCHOOL SPACE ANALYSIS IN BRAZIL AFTER 2004.** 247f. Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Estadual de Maringá. Advisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch, PhD, Maringá, 2016.

ABSTRACT

Considering the great number of initiatives related to the increase in school hours and spaces in Brazil to meet legal dispositions and the demands of public and private entities and NGOs, this work tries to analyze the school hours and space expansion official policy at the Federal (Escola Aberta and Mais Educação programs) State (São Paulo and Paraná) and local (Londrina, PR) levels implemented in 2004, the year in which the Union formalized the Programa Escola Aberta: Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (PEA). The Open School Program: Culture, Sports and Leisure for the Youth) followed by the creation of the Programa Mais Educação (PME) (the More Education Program) in 2007, as an inductor model of full time education. This documental and bibliographic analysis tries to answer the following questions: which social project and human development perspective support these programs' proposal to expand school space and time? Which possibilities and limits are included in these perspectives? The analysis is based on the dialectical historical materialism expressed in the Historical-Cultural Theory and on the Historical- Critical Pedagogy. Analyses of the official programs helped us to verify the existence of a common set of theoretical-practical assumptions related to the ongoing expansion of the school hours and school spaces. In the political-social field, the school would be re-signified in order to meet its social , social welfare and entertainment tasks by taking up, in a precarious way, the responsibility to offer public services to the population through partnerships between agencies responsible for education and those responsible for other social areas, the private sector and the NGOs. From the pedagogical standpoint, the expansion would bring a reduction or change in the social function of the school: the socialization of historically accumulated knowledge. This would take place, mainly, through the adhesion of these programs to the theoretical-practical framework recommended by multilateral agencies, notably UNESCO, whose main New School pedagogical principles are represented by pedagogies that value "learn how to learn", in special Piaget's constructivism, and receive contributions from the Educação Popular (Escola Cidadã) (Popular Education- Education for Citizenship) and from Cidades Educadoras (Educational Cities). It is argued that the expansion of the school hours and spaces is followed by a restrictive, adaptive and alienating human development project since it does not strengthen actions for the cultural enrichment of the students but, on the other hand, contributes for the adaptation of the individuals to the current society model through the strengthening of their quotidian and contents related to the development of habits desired by the post-modern, neoliberal society. On the other hand, due to a reduction in the role of schooling in these actions, it did not contribute to the development of the superior psychological functions of the students. It is understood that the expansion of the school hours and spaces may contribute to the strengthening of that which is the main social function of the school, i.e., as the expansion starts valuing the role of

the school as the transmitter of classic scientific, artistic and philosophical knowledge to the new generations, it will help human development towards overcoming the unhuman conditions of the society of classes.

Keywords: expansion of the school day; Programa Mais Educação; Programa Escola Aberta; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	–	Classificação das competências socioemocionais.....	163
Quadro 02	–	Disciplinas da Parte Diversificada para o currículo das escolas de educação integral em turno único do Paraná	195
Quadro 03	–	Componentes curriculares e respectivas áreas para o currículo das escolas de educação integral em turno único do Paraná.....	196

LISTA DE SIGLAS

AJE-LD	–	Ampliação da Jornada Escolar de Londrina
BM	–	Banco Mundial
Caic	–	Centro de Atenção Integral à Criança
Cenpec	–	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEO	–	Chief Executive Officers
Ciac	–	Centro Integrado de Atendimento à Criança
Ciep	–	Centro Integrado de Educação Pública
ETI-PR	–	Programa Escola de Tempo Integral do Estado do Paraná
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
IAB	–	Instituto Alfa e Beto
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	–	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IQE	–	Instituto Qualidade no Ensino
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS	–	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	–	Ministério da Educação
NRE	–	Núcleo Regional de Educação
ONG	–	Organização Não Governamental
PAE	–	Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz
PDT	–	Partido Democrático Trabalhista
PEA	–	Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude
PEI-SP	–	Programa de Educação Integral do Estado de São Paulo
PMDB	–	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	–	Programa Mais Educação
Pnad	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPC	–	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	–	Projeto Político-Pedagógico
ProEMI	–	Programa Ensino Médio Inovador

- Pronaica – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- PSD – Partido Social Democrático
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
- PT – Partido dos Trabalhadores
- SME-LD – Secretaria Municipal de Educação de Londrina
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	16
2.	O CAPITAL, O NEOLIBERALISMO E O PÓS-MODERNISMO.....	20
3.	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO	43
4.	AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES: CONCEITOS, OBJETIVOS, EXPERIÊNCIAS.....	63
4.1	Antecedentes recentes de programas de ampliação do horário e do espaço escolares: Centros Integrados de Educação Pública, Centros Integrados de Atendimento à Criança e Centros de Atenção Integral à Criança	90
5.	ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA: EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER PARA A JUVENTUDE E DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL	112
5.1	Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude.....	118
5.2	Programa Mais Educação.....	125
6.	ANÁLISE DE PROPOSTAS DE AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E ESPAÇO ESCOLARES EM ANDAMENTO NO PAÍS	147
6.1	Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral: proposta do estado de São Paulo.....	147
6.2	Educação em tempo integral em turno único: o modelo do Estado do Paraná.....	171
6.3	Diretrizes Pedagógicas da ampliação da jornada escolar do município de Londrina – PR.....	199
7.	CONCLUSÃO.....	224

8. REFERÊNCIAS.....	235
---------------------	-----

INTRODUÇÃO

O conceito de desenvolvimento humano veiculado por pesquisadores da área da educação, por organismos internacionais (DELORS, 1998; Banco Mundial, 2010; 2011), por Organizações não Governamentais (ONGs), como o Instituto Ayrton Senna; o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC; o Itaú Social, e pelos meios de comunicação de massa, goza de certo consenso, cuja crença é a de que o desenvolvimento humano (individual) gera o desenvolvimento da riqueza social. Nessa perspectiva, desenvolvimento humano é sinônimo de desenvolvimento econômico, que por sua vez, é sinônimo de desenvolvimento social. Há grande ênfase na necessidade de ampliação da capacidade, ou da potencialidade que os sujeitos, individualmente, adquirem de se adaptarem proativamente às demandas geradas pela sociedade capitalista atual. Nesse sentido, a educação escolar, como todas as políticas sociais, deve vislumbrar sujeitos mais e mais miméticos às demandas que a sociedade atual lhes impõe.

Considerando-se que a formação humana resulta das mediações sociais e que na sociedade atual a escola é uma das instituições sociais significativas no processo de (in)formar as pessoas, podendo, em menor ou maior grau, interferir no modo como elas conhecerão e comportar-se-ão no mundo em que vivem, é preciso refletir sobre as relações atuais estabelecidas entre a escola, seu ideal formativo e o modelo social que ela ajuda a sustentar ou quiçá alterar.

A formação humana, mediada dentre outras esferas pela educação escolar, pode ser sustentada, por um lado, por uma ideia de desenvolvimento humano vinculada à autonomia dos sujeitos mediante a apropriação dos bens materiais e culturais acumulados ao longo da história; e, por outro lado, por uma ideia de desenvolvimento humano vinculada à crença de que os sujeitos devem se apropriar dos bens materiais e culturais vinculados às demandas circunstanciais dadas no presente vivido, que lhes permitam adaptar-se às diferentes situações cotidianas.

No primeiro caso, o projeto de formação estaria pautado na valorização e transmissão, a todos, dos conhecimentos universais acumulados, próprios do ser humano-genérico; no segundo caso, os imperativos formativos resultariam de demandas subjetivas, individuais, requeridas pelas condições imediatas.

Mediante essa polaridade, o presente trabalho pretende focar os tempos, espaços, conteúdos e metodologias da educação escolar contemporânea, tendo como orientação a seguinte questão: que projeto social e que perspectiva de formação humana sustentam a política educacional brasileira atual, em especial o *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (PEA)*¹ e o *Programa Mais Educação* do Governo Federal, que têm como característica principal fomentar e garantir a ampliação do horário e do espaço escolares?² Que possibilidades e limites essa perspectiva encerra?

Estes Programas serão analisados à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, no que se refere à função social da escola, aos fundamentos teórico-pedagógicos, às concepções de formação humana, de escola, de ensino, de aprendizagem, bem como no que tange ao conteúdo formativo, propostos na ampliação do espaço e do horário escolares.

Faz-se necessário entendermos as concepções de desenvolvimento humano presentes em projetos sociais distintos, e a forma como as políticas sociais, no nosso caso a educação escolar, perseguem estes modelos. Considerando-se o destaque dado nas esferas pública e privada às ações voltadas à ampliação do horário e do espaço escolares, importa-nos verificar se, e de que modo, essa ampliação é implantada e implementada vinculando-se àquelas concepções.

Considerando-se que o neoliberalismo e o pós-modernismo são características determinantes do atual estágio econômico e cultural do sistema capitalista, optamos por buscar compreendê-los e entender de que maneira se fazem presentes nos princípios que justificam o papel da educação escolar nos dias atuais, seus objetivos, conteúdos e métodos, especialmente no que diz respeito aos programas de ampliação do horário e do espaço escolares.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia utilizada foi a análise documental e bibliográfica. Pretendeu-se aprofundar a leitura de documentos das reformas educacionais com foco na ampliação do horário e tempos escolares e

¹ No restante do texto será chamado Programa Escola Aberta.

² Existem várias expressões para designar o fenômeno de que tratamos neste trabalho. Utilizaremos 'ampliação do horário e do espaço escolares', mantendo as demais expressões de acordo com as fontes.

promover a análise utilizando a intertextualidade³. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432),

O controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução; uma das armadilhas das quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e a atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave (BOWE; BALL, 1992). Por isso, textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma.

O modelo de ampliação do horário e do espaço escolares incorporado pelo governo federal e induzido às redes estaduais e municipais, por meio do Programa Escola Aberta e do Programa Mais Educação, bem como a oferta de programas estaduais e municipais, coerentes com o atual estágio do capitalismo, no qual prevalece o neoliberalismo político e econômico e o pós-modernismo cultural, não contribui, ou restringe, à população atendida: a) a oferta, com qualidade, dos direitos sociais não educacionais; e b) a oferta, com qualidade, do direito à educação escolar, que deve ocorrer por meio da transmissão do conhecimento teórico, da cultura acumulada pelas gerações passadas às novas gerações, favorecendo-lhes o desenvolvimento das funções psíquicas eminentemente humanas. Neste sentido, a educação escolar não contribui com a possibilidade de conhecimento da realidade.

Com o intuito de visualizar as circunstâncias da totalidade social, política e econômica que levam às atuais formas que assume a educação escolar, a seção dois trata das características do capitalismo em sua fase atual, recorrendo a pensadores que se apoiam no método marxiano para análise da sociedade contemporânea, contrapondo-os a autores que teorizam o movimento da sociedade atual, fundamentando-se no referencial de cunho liberal e neoliberal. Por tratar-se

³ Não será objeto e preocupação central do presente estudo a incursão histórica para a compreensão dos sentidos e significados que adquiriram a ampliação do horário e espaço escolares. Não desconhecemos a relevante discussão em torno da educação integral para o movimento pós-revolucionário na União Soviética, por exemplo, nem os principais expoentes marxistas que abordaram a temática. Sobre estes aspectos ver Freitas (2009).

de duas características centrais do atual modelo social capitalista, focaremos a análise sobre o neoliberalismo e o pós-modernismo.

Na terceira seção, buscamos compreender conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural para fundamentar as análises sobre os Programas oficiais de ampliação do horário e do espaço escolares, apontando suas fragilidades e aspectos não manifestos.

Na quarta seção, investigamos a ampliação do horário e do espaço escolares em perspectiva histórica: concepções, justificativas e análises de experiências em andamento. Por meio de revisão bibliográfica, pontuamos as referências teórico-pedagógicas presentes nos debates sobre diferentes motivações para a ampliação do horário e do espaço escolares e formas de sua implementação.

A seção cinco é dedicada à análise do Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação, uma vez que traduzem a visão oficial do governo federal sobre a concepção, os objetivos, os conteúdos e as formas de operacionalização da ampliação do horário e do espaço escolares, sendo essa visão oficial tomada como política indutora que pretende servir como reguladora e supervisora da 'educação integral em tempo integral' junto às redes estaduais e municipais. Nesse sentido, documentos oficiais e algumas produções acadêmicas (MOLL *et al.*, 2010; 2011; 2012) que sustentam os Programas serão analisados.

Na sexta e última seção analisamos três Programas de ampliação do horário e do espaço escolares: dois estaduais (São Paulo e Paraná) e um municipal (Londrina, PR), mapeando e destacando convergências e divergências entre si e deles com os Programas Federais, bem como ponderando sobre as concepções de desenvolvimento humano e formação humana neles presentes a partir de suas filiações político-pedagógicas.

1. O CAPITAL, O NEOLIBERALISMO E O PÓS-MODERNISMO

Nesta seção, dedicamo-nos à reflexão sobre o grau e o modo de funcionalidade objetiva e subjetiva ao capitalismo, na sua atual fase de desenvolvimento, de programas de ampliação do horário e do espaço escolares na educação básica. Iniciamos por expor o quadro característico da sociedade capitalista contemporânea, destacando o seu viés político-econômico, dado pelo neoliberalismo, e seu viés cultural: o pós-modernismo.

Como afirma Harvey (2008, p. 15):

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato conceitual se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento. As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais de dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como 'os valores centrais da civilização'. Assim agindo, fizeram uma sábia escolha, porque esses certamente são ideais bem convincentes e sedutores. Esses valores, sustentavam essas figuras, estavam ameaçados [...] por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos.

O capitalismo contemporâneo e seu sociometabolismo singular tem sido capaz de sustentar-se como modo de produção hegemônico, mesmo que fragilmente em certos períodos, especialmente por meio do sucesso em formar subjetividades alienadas. Conforme aponta Rossler (2006, p. 246), atualmente há um

[...] profundo processo de esvaziamento material e psíquico da individualidade humana, decorrente da alienação objetiva e subjetiva promovida pela dinâmica da vida cotidiana, que se processa no interior do sistema social capitalista de produção.

Consideramos para os propósitos deste trabalho os fenômenos conhecidos como neoliberalismo e pós-modernismo, marcas do atual estágio do sistema

econômico que ajudam a entender as novas funções atribuídas à educação escolar e as formas como têm sido efetivadas.

As principais características do atual regime de acumulação capitalista foram consolidadas nas décadas de 1970 e 1980, embora as origens do neoliberalismo possam ser identificadas em décadas anteriores. As eleições dos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, em 1979, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1981, são eventos que evidenciam a hegemonia do modelo neoliberal. Durante a década de 1980, assistiu-se à expansão dessa perspectiva graças a alguns fatores, dentre os quais podemos destacar: a revitalização do liberalismo que reagia, política e ideologicamente, à crise dos anos de 1970; a incapacidade de os Estados controlarem essa crise; a funcionalidade e adequação do neoliberalismo para a classe dominante; e o fracasso do socialismo real (CARCANHOLO, 1998, p. 16). O panorama desse período, no Brasil, é assim descrito por Habert (1996):

Industrialização e modernização tecnológica concentrada, predomínio das grandes empresas monopolistas, proletarização de parcelas cada vez maiores da população, organização caótica, disseminação da sociedade de consumo num país onde a maioria da população sofre de subnutrição crônica. Durante a década de 70, sob o regime da ditadura militar, acelerou-se o desenvolvimento capitalista brasileiro em todos os campos e consolidou-se a integração do Brasil ao sistema capitalista monopolista internacional como país associado e periférico (HABERT, 1996, p. 69).

Para Harvey (2008) e Behring (2003), as mudanças no capitalismo mundial, alavancadas pelos países ricos, teve como motivação principal a reação do capital visando à retomada do seu poder de classe⁴ após a queda das taxas de lucro ocorridas ao longo das décadas de 1970 e 1980, aliada aos riscos políticos da

⁴ Harvey (2008, p. 40) problematiza o conceito de 'classe'. Segundo o autor, a neoliberalização o redefiniu: "classe não é uma configuração social estável"; "classe significa diferentes coisas em diferentes lugares e em alguns casos [...] é com frequência considerado algo sem nenhum sentido". Assim, na Grã-Bretanha a "classe dominante" pode ser representada pelos "empreendedores agressivos e novos ricos"; nos Estados Unidos pelos financistas e *Chief Executive Officers* (CEOs – Diretores Executivos), das grandes corporações. Em alguns casos assumem a presidência do conselho de administração das empresas. Para se ter ideia de quem representa a classe dominante, basta olhar os dados divulgados pela ONG britânica Oxfam, segundo a qual, em 2016, 1% das pessoas mais ricas terá riqueza igual à soma dos 99% restantes (Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/economia/oxfam-em-2016-1-mais-ricos-terao-mais-dinheiro-que-resto-do-mundo-8807.html>. Acesso: 20 jan. 2016).

ascensão de governos de oposição às políticas internacionais hegemônicas. Para Harvey (2008, p. 38), a neoliberalização permitiu

[...] a restauração do poder a uma elite econômica ou classe alta nos Estados Unidos e em outros países capitalistas avançados [e] apoiou-se pesadamente em mais-valia extraída do resto do mundo por meio de fluxos internacionais e práticas de ajuste estrutural.

Dentre as medidas de ajuste estão: cortes nos gastos sociais, flexibilização nas leis do mercado de trabalho, reversão das nacionalizações (privatização) e privatização dos ativos públicos; liberação de recursos naturais à exploração privada e não regulada (pesca, extração vegetal e mineral, etc.); privatização da seguridade social; facilitação de investimentos estrangeiros e maior liberdade comercial (HARVEY, 2008).

Behring (2003) descreve as características daquela reação do capital, mediante alguns “processos imbricados e interdependentes” e que compõem a “sociedade burguesa contemporânea”.

Os anos 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional na produção, tratada na literatura disponível como reestruturação produtiva – confirmando a assertiva mandeliana (reforçada por Husson, 1999) da corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho, como fonte dos superlucros (Mandel, 1982); pela mundialização da economia, digase, uma reformulação das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial de mercadorias e capitais, que implica uma divisão do trabalho e uma relação centro/periferia diferenciados do período anterior, combinada ao processo de financeirização (hipertrofia das operações financeiras); e pelo ajuste neoliberal, especialmente com um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão da relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral (BEHRING, 2003, p. 33-34).

Na década de 1990, a internacionalização do capital – a globalização da economia – define um cenário no qual se assistiu ao crescimento das atividades internacionais das empresas e fluxos comerciais, à ampla mudança da base tecnológica, à reordenação dos mercados mundiais, à intensificação da circulação financeira, dentre outras alterações. Estas transformações não se limitaram ao âmbito econômico e tecnológico; trouxeram uma série de consequências para a

formação humana, bem como para a educação escolar e para a formação de professores.

Nesse contexto, “O mercado, descrito ideologicamente como forma de promover a competição e a inovação, tornou-se veículo da consolidação do poder monopolista”. O mercado passou a ser o grande gestor das relações econômicas, políticas e sociais. A troca de mercado tornou-se uma ética em si, capaz de servir de guia a toda ação humana, substituindo por inteiro as crenças éticas anteriores (HARVEY, 2008, pp. 13 e 35).

Para Harvey (2011), o neoliberalismo, que começou na década de 1970, representou uma agressão ideológica radical ao papel que deve assumir o Estado, levando-o a patrocinar amplas mudanças na vida diária, destacando-se a promoção do individualismo e de uma ética da responsabilidade pessoal a favor da diminuição das políticas sociais públicas, dentre as quais a educação.

O capitalismo neoliberal demanda e fomenta a formação de indivíduos soberanos, livres para empreenderem e exercerem atividades especulativas e inovações empresarias que em tese tornariam o capitalismo dinâmico e manteriam o processo de acumulação em movimento. O pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal [...] (HARVEY, 2008, p. 17).

O repasse dos custos do desenvolvimento social às pessoas, em benefício do grande capital, sempre esteve na agenda da direita política e da classe capitalista. Há um forte desejo do capital de se livrar da responsabilidade com os custos da reprodução social. As medidas que tentam reduzir as políticas de bem-estar das massas decorrem do impulso contínuo de preservação e valorização da riqueza dos que já estão na condição de riqueza. Desde a década de 1970, o capitalismo foi marcado pela luta do capital para se livrar dos encargos sociais (assistência a crianças, doentes, deficientes, custos da previdência social, da educação e da saúde), deixando para a população a tarefa de buscar suas próprias maneiras de adquirir e pagar por esses direitos. A reprodução das condições de vida, dizem os capitalistas, é uma questão de responsabilidade pessoal, não obrigação do Estado (HARVEY, 2011).

Vivemos, portanto, numa sociedade em que os direitos inalienáveis dos indivíduos (e, recordemos, as corporações são definidas como

indivíduos perante a lei) à propriedade privada e à taxa de lucro se sobrepõem a toda outra concepção concebível de direitos inalienáveis. Os defensores desse regime de direitos alegam plausivelmente que ele estimula 'virtudes burguesas' sem as quais todos no mundo ficariam em situação bem pior. Incluem-se aí: a responsabilidade e as obrigações individuais; a independência da interferência do Estado [...]; igualdade de oportunidades no mercado e perante a lei; recompensas à iniciativa e à atividade empreendedora; o cuidado de si mesmo e dos seus, e um mercado aberto que permita uma ampla liberdade de escolha em termos tanto de contrato como de troca (HARVEY, 2001, p.194).

O tratamento dado pela ideologia dominante a este sistema de direitos é ainda mais persuasivo, quando incorpora o direito à propriedade privada 'do próprio corpo' e a liberdade de pensamento, de expressão e de manifestação. Direitos atraentes e aos quais recorremos frequentemente, mas o fazemos, afirma Harvey (2011, p. 195), como os “[...] mendigos vivem das migalhas que caem da mesa dos ricos”.

Dentre os diversos objetivos políticos traçados pelos grupos dominantes (empresas transnacionais e nacionais dos diversos setores da economia: comércio, indústria, finanças e serviços), nessas circunstâncias, está o de modelar instituições e sujeitos aos parâmetros por eles desejados, cada dia mais flexíveis, autônomos e eficientes, conforme o modelo de produtividade estabelecido pela iniciativa privada. Não há mais que se falar em funcionamento natural ou ingênuo dos mecanismos de que lançam mão para conformar corpos e mentes. A escola vem ocupar papel central nesse processo, pois nesta instituição as novas gerações passam, obrigatoriamente, muitos anos de suas vidas. Este poderoso instrumento de socialização tem sido alvo de variados modelos formativos que raramente são submetidos ao crivo da crítica teórica.

Chauí (2000), ao responder à pergunta: “que sabemos sobre o capitalismo contemporâneo?”, esboça o seguinte quadro aproximativo de seus traços. O desemprego deixou de ser acidental ou resultado de crises conjunturais e passou a ser estrutural. O capitalismo contemporâneo, diferentemente de sua forma clássica, opera por exclusão, de maior parte da sociedade, do mercado de trabalho e de consumo. Essa exclusão acontece pela introdução da automação, pela grande e veloz rotatividade de mão de obra, resultando no enfraquecimento dos sindicatos e no aumento da pobreza absoluta.

Ocorre a desvalorização do trabalho produtivo, tendo como formas centrais de funcionamento o monetarismo e o capital financeiro. Desse modo, privilegia-se a forma abstrata e fetichizada das mercadorias (o dinheiro). O capital financeiro, por meio da transferência ou não de recursos aos países em desenvolvimento, acaba influenciando suas políticas, especialmente impingindo as contrapartidas, muitas vezes às custas da redução de investimentos nas políticas sociais – saúde, educação, previdência.

O aumento do setor de serviços mediante a terceirização tornou-se estrutural na sociedade contemporânea, em decorrência da redução da forma fordista de produção e da ampliação da fragmentação e dispersão das esferas e etapas da produção industrial, com a compra de serviços em esfera universal.

Ciência e tecnologia deixaram de ser simples suporte do capital para se tornarem forças produtivas, agentes de acumulação capitalista. Nesse sentido, cientistas e técnicos passam a ser agentes econômicos diretos, e monopólios dos conhecimentos e da informação são a força e o poder capitalistas.

A privatização, tanto de empresas como serviços públicos, tornou-se estrutural. Nega-se ao Estado o papel de agente econômico para regulação do mercado e de agente fiscal que utiliza a tributação como medida para investimento futuro em políticas sociais (como no Keynesianismo⁵, por exemplo). A defesa dos direitos sociais como garantia dos direitos civis ou políticos é cada vez mais fraca.

O Estado nacional tende a ser suprimido como demarcador necessário do capital, em razão da transnacionalização da economia. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) tornam-se o centro econômico, jurídico e político do planeta, operando em uma única direção: estabilidade econômica e corte do *déficit* público.

Para Harvey (2008), neste contexto histórico, os bancos de investimento dos Estados Unidos ampliaram seus negócios pelo globo terrestre. Segundo o autor, antes de 1973, a maior parte dos investimentos externos daquele país, na Europa

⁵ O keynesianismo é uma teoria econômica do começo do século XX, cujo precursor foi o economista John Maynard Keynes (1883-1946). Dentre as características dessa teoria estão: a defesa da intervenção estatal na economia, especialmente em áreas onde a iniciativa privada não pode ou não quer atuar; protecionismo econômico; oposição ao liberalismo econômico; defesa de medidas econômicas estatais que visem ao bem-estar da população em situações de crise, por meio de subsídios às políticas sociais.

e na América Latina, eram diretos. Destinados principalmente para exploração de recursos naturais (petróleo, minérios, produtos agrícolas, etc.), ou em mercados específicos, como o de telecomunicações, de automóveis, etc. Esses bancos sempre tiveram grande atuação internacional, porém, depois de 1973,

[...] isso se acentuou, ainda que se concentrasse no fornecimento de recursos financeiros a governos estrangeiros. Isso exigiu a liberalização do crédito e do mercado financeiro internacionais, e o governo norte-americano começou a promover e apoiar ativamente essa estratégia no nível global na década de 1970. Ávidos por crédito, os países em desenvolvimento foram estimulados a se endividar pesadamente, com taxas vantajosas para os banqueiros de Nova York (HARVEY, 2008, p. 37)

As diferenças entre países ricos e países pobres são substituídas pelas diferenças entre bolsões de riqueza absoluta e de miséria absoluta no interior de cada país. Estas características, segundo Chauí, correspondem

[...] a um imaginário social que busca justificá-las (como racionais), legitimá-las (como corretas) e dissimulá-las enquanto formas contemporâneas de exploração e dominação. Esse imaginário social é o **neoliberalismo** como ideologia e cujo subproduto principal é a ideologia **pós-moderna** que toma como o ser da realidade a fragmentação econômico-social e a compressão espaço-temporal gerada pelas novas tecnologias e pelo percurso do capital financeiro (CHAUI, 2000, p. 32, grifo nosso).

Para a autora, portanto, o pós-modernismo é subproduto do neoliberalismo. O modo de produção capitalista contemporâneo tem como princípios econômicos norteadores os pressupostos neoliberais, a partir dos quais a cultura pós-moderna é construída e disseminada.

A ideologia pós-moderna diz respeito a uma vida marcada pela insegurança e violência institucionalizada pelo mercado. A autora cita quatro traços principais desta forma de vida. A insegurança, que faz aplicar no mercado de futuros e de seguros; a dispersão, que leva a procurar autoridade política forte, despótica; o medo, que reforça antigas instituições, notadamente a família, e que faz retornar formas místicas, autoritárias ou fundamentalistas de religião; e, por fim, o sentimento do efêmero e da destruição da memória objetiva dos espaços,

reforçando suportes subjetivos da memória como diários, biografias, fotografias e objetos.⁶

Com relação à efemeridade citada, Harvey (2005) afirma que no plano cultural ela reproduz, com a ênfase e defesa na economia neoliberal, os contratos temporários que substituem as instituições permanentes em vários domínios: profissional, emocional, sexual, cultural, familiar, internacional e político. Para Galuch e Palangana (2008, p. 80), a efemeridade é “[...] marca da acumulação flexível que atinge em cheio a experiência, contribuindo para torná-la deformativa”. O tempo necessário à produção e de consumo é drasticamente reduzido graças ao uso das novas tecnologias.

Com a mesma velocidade com que as informações, modas, produtos e as capacidades exigidas pelo mercado de trabalho, dentre outros, surgem, proliferam-se e se tornam padrões de consumo são, também, substituídas e esquecidas (GALUCH; PALANGANA, 2008, p. 80).

Para Shapiro (1993, p. 108), “[...] a cultura pós-moderna replica, reproduz e reforça a lógica do capitalismo consumista”. Para o autor, na raiz do pensamento pós-moderno está o fracasso da esperança e da possibilidade (SHAPIRO, 1993, p. 117).

O neoliberalismo prega o retorno ao indivíduo, ao reino do privado, à destruição da institucionalidade contemporânea forjada, em certa medida, sob a marca da coletividade e da segurança para no lugar estabelecer o contrato mercantil. Prevalece exclusivamente o mercado como instituição reguladora, autorreguladora tanto da alocação dos recursos econômicos como das relações sociais.

Assim, colocava-se a proposta de ‘desregulamentação’ da economia que, basicamente, defendia a abolição da regulação do Estado sobre os preços da economia em geral e sobre a relação capital-trabalho. Essa regulação considerada como geradora de ‘distorções’, seria substituída pelo ‘livre jogo do mercado’, cujos mecanismos de regulação seriam automáticos, tecnicamente isentos, proporcionando assim uma distribuição de recursos mais ‘racional’ (SOARES, 2001, p. 154).

⁶ Para uma visão sobre a pesquisa qualitativa e sua proximidade com os traços apontados ver Martins (2010).

A retirada ou renúncia do Estado e a defesa do livre mercado levou às propostas de privatização das empresas estatais, o que reduziria o papel estratégico que o setor público possuía até então.

Oliveira (2000) chama atenção para o fato de que reduzir as relações sociais ao campo privado (que não é o mesmo que indivíduo) é, atualmente, expressão ideológica do movimento neoliberal e se baseia no atual processo de acumulação do capital: de sua concentração e centralização. Neste caso, a constituição de uma esfera pública 'privatizada' aparece como a constituição de um espaço de sujeitos 'privados', que assim se posicionam em relação ao Estado. Esse espaço é o lugar da concorrência entre os capitais, uma esfera pública burguesa. Nele ocorre intensa 'subjetivação' da acumulação de capital, da concentração e da centralização, o que expressa a privatização do público: ideologicamente, uma experiência subjetiva da 'desnecessidade', aparente, do público. Este processo é consequência, segundo o autor, da naturalização administrativa das conquistas e dos direitos sociais oriundas do Estado de Bem-Estar

[...] que ao tornarem-se praticamente universais, liberaram-se, num processo bastante conhecido do ponto de vista de sua produção conceitual e também histórica, de sua base material, vale dizer, das próprias classes trabalhadoras (OLIVEIRA, 2000, p. 57).

Este debate é importante na medida em que as ideias amplamente disseminadas sobre as diferenças qualitativas entre os setores público e privado influencia o modo como a política educacional passa a disseminar e prescrever novas funções à educação escolar e a direcionar o trabalho pedagógico no interior das escolas, tendo em vista sua adesão ao ideário neoliberal. O modelo de desenvolvimento humano e a contribuição da educação escolar para atingir esse modelo são formatados com base neste ideário.

Um dos componentes ideológicos por trás desse tipo de proposta [privatizante] era a ideia de que o setor público caracteriza-se por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma 'racionalidade' e uma 'vocaçãõ' capazes de levar ao crescimento econômico. As possibilidades de sucesso de propostas privatizantes estariam assim garantidas desde que o Estado não interferisse (SOARES, 2001, p. 154).

Esta ideologia, como destaca a autora, espalhou-se para além do setor produtivo, atingindo as áreas sociais, como saúde e educação, nas quais também se apregou a superioridade do setor privado sobre o público. Veja-se, por exemplo, o individualismo, que é, sem dúvida, expressão máxima de virtude promotora do desenvolvimento dos sujeitos, que deve ser estimulado ao máximo. As ideias de Friedman (1988) auxiliam-nos a entender o modo como a lógica neoliberal explica o caminho que os sujeitos devem percorrer para atingir o seu desenvolvimento na sociedade capitalista contemporânea.

Os pressupostos de viés liberal que orientam a organização das relações sociais atuais têm sido defendidos desde a década de 1960. Milton Friedman⁷, intelectual assumidamente liberal e influente entre os defensores da mercantilização da educação pública, afirma que as liberdades civil e política decorrem da liberdade econômica individual.

Segundo Harvey (2008, p. 29), em 1947 reuniu-se, pela primeira vez, um pequeno e exclusivo grupo de defensores do neoliberalismo, composto por economistas, historiadores e filósofos acadêmicos, em torno do filósofo político austríaco Friedrich von Hayek⁸. O nome atribuído a este grupo, que contava, dentre outros, com Milton Friedman, foi *Mont Pelerin Society*, em razão do local onde se reuniram pela primeira vez. A declaração de fundação da Sociedade dizia o seguinte:

Os valores centrais da civilização se acham em perigo. Em grandes extensões da superfície da terra, as condições essenciais da dignidade e da liberdade humanas já desapareceram. Noutras, acham-se sob a constante ameaça do desenvolvimento das atuais tendências políticas. A posição do indivíduo e o grupo autônomo se acham progressivamente solapados por avanços do poder arbitrário. Mesmo o mais precioso bem do Homem Ocidental, a liberdade de pensamento e de reflexão, encontra-se ameaçado pela disseminação de credos que, reivindicando o privilégio da tolerância quando em posição minoritária, buscam apenas galgar

⁷ Milton Friedman (1912-2006), principal teórico da Escola Monetarista e membro da Escola de Chicago, procurou mostrar que a provisão de dinheiro é o fato central de controle no processo de desenvolvimento econômico. Para ele, as variações da atividade econômica não se explicariam pelas variações do investimento, mas pelas variações de oferta de moeda. Defensor da economia de mercado, venceu o Prêmio Nobel de Economia em 1976.

⁸ Friedrich August von Hayek (1899-1992), economista, acreditava que a planificação da economia não poderia funcionar, e defendia o livre mercado, sem intervenções do Estado. Dirigiu o Instituto Austríaco de Pesquisas Econômicas; foi professor de economia na Universidade de Viena e anos mais tarde ganhou cidadania britânica, onde atuou na Universidade de Cambridge. Foi crítico contundente do keynesianismo e da economia planificada proposta por vertentes socialistas e socialdemocratas. Ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1974.

uma posição de poder a partir da qual possam suprimir e obliterar todas as concepções que não a sua.

O grupo sustenta que esses desenvolvimentos vêm sendo promovidos pela ascensão de uma concepção de história que nega todos os padrões morais absolutos e de teorias que questionam o caráter desejável do regime de direito. Ele sustenta ainda que esses desenvolvimentos vêm sendo promovidos por um declínio da crença na propriedade privada e no mercado competitivo; porque, sem o poder e a iniciativa difusos associados a essas instituições, torna-se difícil imaginar uma sociedade em que se possa efetivamente preservar a liberdade (*apud* HARVEY, 2008, p. 29).

Hayek (2010), na defesa da ordem capitalista, da supremacia do livre mercado e do individualismo como definidores das relações sociais em contraposição às tendências socialistas ou de bem-estar social, assim se expressa:

[...] O fundamental é que cada pessoa só se pode ocupar de um campo limitado, só se dá conta da presença de um número limitado de necessidades. Quer os seus interesses girem apenas em torno das próprias necessidades físicas, quer se preocupe com o bem-estar de cada ser humano que conhece, os objetivos que lhe podem dizer respeito corresponderão sempre a uma parte infinitesimal das necessidades de todos os homens. Este é o fato fundamental em que se baseia toda a filosofia do individualismo. Ela não parte do pressuposto de que o homem seja egoísta ou deva sê-lo, como muitas vezes se afirma. Parte apenas do fato incontestável de que os limites dos nossos poderes de imaginação nos impedem de incluir em nossa escala de valores mais que uma parcela das necessidades da sociedade inteira; e como, em sentido estrito, tal escala só pode existir na mente de cada um, segue-se que só existem escalas parciais de valores, as quais são inevitavelmente distintas entre si e mesmo conflitantes. Daí concluem os individualistas que se deve permitir ao indivíduo, dentro de certos limites, seguir seus próprios valores e preferências em vez dos de outrem; e que, nesse contexto, o sistema de objetivos do indivíduo deve ser soberano, não estando sujeito aos ditames alheios. É esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas ideias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta que constitui a essência da visão individualista (HAYEK, 2010, p. 77).

O autor argumenta no sentido de que não há possibilidades de interesses coletivos que não sejam construídos pela soma de interesses individuais. Nesses casos, os indivíduos só se unem com o propósito de alcançar alguma benesse particular, via grupo ou coletividade. Este é, portanto, mais um 'meio' para que o indivíduo soberano coloque seus interesses em primeiro lugar. Ou seja,

Os chamados 'fins sociais' são, pois, simplesmente, objetivos idênticos de muitos indivíduos – ou objetivos para cuja realização os indivíduos estão dispostos a contribuir em troca da ajuda que

recebem no tocante à satisfação dos seus próprios desejos (HAYEK, 2010, p. 78).

Para Friedman (1988), o capitalismo é a organização que garante a liberdade econômica individual. Assim escreve o autor:

Vista como um meio para a obtenção da liberdade política, a organização econômica é importante devido ao seu efeito na concentração ou dispersão do poder. O tipo de organização econômica que promove diretamente a liberdade econômica, isto é, o capitalismo competitivo, também promove a liberdade política porque separa o poder econômico do poder político e desse modo, permite que um controle o outro (FRIEDMAN, 1988, p. 18).

Portanto, segundo o autor, da base material capitalista emerge o modelo ético correspondente. Vejamos seus argumentos:

Como liberais, consideramos a liberdade do indivíduo, ou talvez a família, como o objetivo último no julgamento das organizações sociais. A liberdade como valor nesse sentido está ligada às inter-relações de pessoas; [...] De modo semelhante, numa sociedade não há nada que dizer sobre o que um indivíduo faz com sua liberdade, não se trata de uma ética geral. De fato, o objetivo mais importante dos liberais é deixar os problemas éticos a cargo do próprio indivíduo. Os problemas 'éticos', realmente importantes, são os que um indivíduo enfrenta numa sociedade livre – o que deve ele fazer com sua liberdade. Existem, portanto, dois conjuntos de valores que o liberal enfatizará – os valores que são relevantes para as relações interpessoais, que constituem o contexto em que estabelece prioridade à liberdade; e os valores relevantes para o indivíduo, no exercício de sua liberdade, que constituem o território da filosofia e da ética individual (FRIEDMAN, 1988, p. 21).

Para Friedman (1988), um dos grandes desafios da sociedade contemporânea, cuja organização social capitalista tem a maior possibilidade de solucionar, “[...] é coordenar as atividades econômicas de um grande número de pessoas”. O problema estaria em conciliar esta coordenação necessária com a liberdade individual, cuja solução adequada dar-se-ia por meio da “[...] cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado” (FRIEDMAN, 1988, p. 21).

A possibilidade de coordenação, por meio da cooperação voluntária está baseada na proposição elementar – no entanto frequentemente negada – de que ambas as partes de uma transação econômica se beneficiam dela, *desde que a transação seja bilateralmente organizada e voluntária*. A troca pode, portanto, tornar possível a coordenação sem a coerção. Um modelo funcional

de uma sociedade organizada sobre uma base de troca voluntária é a *economia livre da empresa privada* – que denominamos, até aqui, de capitalismo competitivo. [...] Enquanto a liberdade efetiva de troca for mantida, a característica central da organização de mercado da atividade econômica é a de impedir que uma pessoa interfira com a outra no que diz respeito à maior parte de suas atividades (FRIEDMAN, 1988, p. 21-22).

Friedman e os demais pensadores da Sociedade *Mont Pelerin* se autodescreviam como 'liberais', “[...] devido a seu compromisso fundamental com ideais de liberdade pessoal”.

O rótulo 'neoliberal' marcava sua adesão aos princípios de livre mercado da economia neoclássica que emergira na segunda metade do século XIX [...] para substituir as teorias clássicas de Adam Smith, David Ricardo e, naturalmente, Karl Marx. Mas também seguiam a ideia de Adam Smith de que a mão invisível do mercado constituía o melhor recurso de mobilização de mesmo os mais vis instintos humanos, como a gula, a ambição e o de riqueza e poder em benefício de todos (HARVEY, 2008, p. 30).

Não obstante, o autor indicar fragilidades na teoria (neo)liberal defendida pela Sociedade de *Mont Pelerin*.

O rigor científico de sua economia neoclássica não é facilmente compatível com seu compromisso político com ideais de liberdade individual, nem sua suposta desconfiança com respeito a todo poder estatal o é com a necessidade de um Estado forte e, se necessário, coercitivo, que defenda os direitos à propriedade privada, às liberdades individuais e às liberdades de empreendimento (HARVEY, 2008, p. 30).

Como se vê, as críticas feitas pelos neoliberais aos modelos cujos Estados sejam intervencionistas em maior grau acabam por recair sobre suas próprias teses.

Para Harvey (2008), após trinta anos de “liberdades neoliberais” estava restaurado o poder de uma classe capitalista bem definida, como também se criaram “[...] imensas concentrações de poder corporativo no setor energético, nos meios de comunicação, na indústria farmacêutica, nos transportes e mesmo no varejo (a Wal-Mart, por exemplo)”. O autor arremata:

Para a elite, vivendo com conforto em seus guetos dourados, o mundo tem de fato de parecer um lugar melhor. [...] o neoliberalismo proporciona direitos e liberdade àqueles que não precisam de

melhoria em sua renda, seu tempo livre e sua segurança, deixando um verniz para o resto de nós (HARVEY, 2008, p. 47).

Em que pesem estas ressalvas, o neoliberalismo guia a política econômica mundial, anexando o corolário político, social e cultural pertinente. Harvey (2008) destaca a forte expansão da atividade e do poder financeiro em detrimento da atividade e poder relacionados à produção.

Cada vez mais liberta das restrições e barreiras regulatórias que até então limitavam seu campo de ação, a atividade financeira pôde florescer como nunca antes, chegando a ocupar todos os espaços. Uma onda de inovações ocorreu nos serviços financeiros para produzir não apenas interligações globais bem mais sofisticadas como também novos tipos de mercados financeiros baseados na securitização, nos derivativos e em todo tipo de negociação de futuros. Em suma, a neoliberalização significou a 'financeirização' de tudo. Isso aprofundou o domínio das finanças sobre todas as outras áreas da economia, assim como sobre o aparato de Estado e, como assinala Randy Martin, a vida cotidiana (HARVEY, 2008, p. 41).

Segundo Harvey (1998), não podemos dissociar o regime atual de acumulação flexível do capitalismo de seu correlato cultural, o pós-modernismo.

Para o autor, o modo fordista de produção tem como correspondente cultural o modernismo, que continua presente em alguns segmentos da indústria e em outras atividades econômicas e cujas características são marcadas por

[...] uma fixidez e uma permanência relativas – capital fixo na produção em massa, mercados estáveis, padronizados e homogêneos, uma configuração fixa de influência e poder político-econômicos, uma autoridade e metateorias facilmente identificáveis, um sólido alicerce na materialidade e na racionalidade técnico-científica e outras coisas desta espécie (HARVEY, 1998, p. 303).

Já o regime flexível/pós-moderno

[...] é dominado pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial (particularmente do dinheiro), pelo capital fictício, pelas imagens, pela efemeridade, pelo acaso e pela flexibilidade em técnicas de produção, mercados de trabalho e nichos de consumo (HARVEY, 1998, p. 303-305).

Podemos dizer que, do ponto de vista econômico, temos o liberalismo e seu sucessor neoliberalismo – ambos fenômenos do capitalismo em diferentes momentos. Para Frigotto (2002),

O tempo histórico que vivemos [...] final do século XX e início do século XXI traz, inequivocamente, a marca do retrocesso [decorrente] da ideologia neoliberal, do processo de mundialização do capital e a exponencial concentração da riqueza, apropriação privada da ciência e tecnologia subordinada à lógica do mercado e conseqüente ampliação dos processos de cisão do gênero humano e aumento da desigualdade social. Um tempo de vingança do capital contra as barreiras ao livre mercado e às conquistas históricas da classe trabalhadora. [...] No plano ideológico, o ideário que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando um novo tempo – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – e do qual estamos defasados e devemos irreversivelmente nos ajustar (FRIGOTTO, 2002, p. 13-14).

Em decorrência desse modelo econômico, há “uma celebração modernizadora da ‘responsabilidade individual’”, da qual Friedman (1988) falava. Reforça-se com grande ênfase a ética individualista. Essa ética, no campo educacional, é amparada, dentre outras, pela noção de competência, competitividade, habilidade, qualidade total e empregabilidade. De modo mais amplo, na sociedade, essa ética define-se por noções constitutivas de “[...] um suposto *novo paradigma* – pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, etc.” (FRIGOTTO, 2002, p. 14).

O novo modelo educacional, ajustado ao modelo econômico-social descrito, incorpora, dentre outras medidas, a ampliação do horário e do espaço escolares, presente na política e legislação atuais do país.

Como vimos discutindo, a configuração do modelo capitalista atual, do ponto de vista ideológico, sustenta que um novo tipo de sociedade, com as características intrínsecas e naturais apresentadas anteriormente, está dado e a ele devemos nos adaptar. Tal modelo é tido como único, autoexplicativo e inexorável. Somos levados a acreditar, portanto, que as características necessárias à manutenção do *status quo* econômico, político e social capitalista acabam demandando um modelo de ser humano marcado pelo processo de esvaziamento material e psíquico, decorrente da alienação objetiva e subjetiva, fruto da vida cotidiana (ROSSLER, 2006), sendo a escola o *lócus* privilegiado e a ampliação do horário e do espaço escolares, nos termos em que vem sendo propostos pelas diferentes esferas de governo no país, medida conveniente para o sucesso daquele processo.

Um dos mecanismos de esvaziamento psíquico, cremos ser a profunda disseminação no cotidiano dos sujeitos, da ideologia pós-moderna, atrelada como vimos, ao neoliberalismo. “O discurso pós-moderno é um acessório ideológico que, no final, legitima o liberalismo e nos convida a nos submetermos a ele” (AMIN, 2004 *apud* QVORTRUP, 2010, p. 1123).

Harvey (1998), corroborando Chauí (2000), compara a modernidade e a pós-modernidade, vinculando a primeira ao modelo fordista de produção e a segunda ao modelo flexível (toyotista). No primeiro caso, há muito que se vincula a uma fixidez e permanência relativas (capital fixo na produção em massa, mercados estáveis, padronizados e homogêneos, estabilidade de influência e poder político-econômicos, autoridade e metateorias de fácil identificação, fenômenos alicerçados na materialidade e racionalidade técnico-científica). A modernidade possui um projeto social e econômico, diríamos de desenvolvimento humano, “[...] de Vir-a-Ser, de desenvolvimento e transformação das relações sociais, de arte áurica e de originalidade, de renovação e vanguardismo” (HARVEY, 1998, p. 303). A pós-modernidade, por seu turno é cingida pela flexibilidade, pelo efêmero, pelo transitório.

[...] é dominada pela ficção, pela fantasia, pelo imaterial (particularmente do dinheiro), pelo capital fictício, pelas imagens, pela efemeridade, pelo acaso e pela flexibilidade em técnicas de produção, mercados de trabalho e nichos de consumo; no entanto ela também personifica fortes compromissos com o Ser e com o lugar, uma inclinação para a política carismática, preocupações com a ontologia e instituições estáveis favorecidas pelo neoconservadorismo (HARVEY, 1998, p. 303-304).

Eagleton (1998) trata do fenômeno pós-moderno nos seguintes termos:

A palavra *pós-modernismo* refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo *pós-modernidade* alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo com o contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades. Essa maneira de ver, como sustentam alguns, baseia-se em circunstâncias concretas:

ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma nova forma de capitalismo – para o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classe cede terreno a uma séria difusa de ‘políticas de identidade’. Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista, que obscurece as fronteiras entre a cultura ‘elitista’ e a cultura ‘popular’, bem como entre a arte e a experiência cotidiana (EAGLETON, 1998, p. 7).

O autor opta por adotar “[...] o termo mais trivial ‘pós-modernismo’ para abranger as duas coisas, dada a evidente e estreita relação entre elas” (EAGLETON, 1998, p. 7), no que concordamos. Evidente que o relativismo é uma das marcas fortes do fenômeno social e cultural pós-moderno.

Na mesma direção, Shapiro (1993) afirma que a descrição do significado do pós-modernismo é uma tarefa difícil e que, na melhor das hipóteses, seu significado é escorregadio e, na pior, totalmente incoerente. O significado de pós-modernismo

[...] parece se estender desde o ecletismo e a ludicidade dos estilos arquitetônicos contemporâneos até às epistemologias anti-fundacionais dos neo-pragmatistas norte-americanos e dos pós-estruturalistas europeus. [...] Refere-se também [...] a uma análise social na qual os países avançados do capitalismo multinacional parecer ter-se tornado lugares nos quais as imagens incessantemente mutantes da cultura eletronicamente mediada substituíram qualquer sentido do real e nos quais o espetáculo e a aparência, de um lado, e a realidade, de outro, tornaram-se permutáveis (SHAPIRO, 1993, p. 103).

Segundo Shapiro (1993), no ideário pós-moderno a ideia de conhecimento ou informação verificável torna-se descartável, sem significado e irrelevante. Todo projeto no sentido de verificar o que realmente está ocorrendo torna-se obsoleto.

Consideramos que relativismo e individualismo, no discurso educacional hegemônico, são faces da mesma moeda. Preferimos acompanhar Harvey (1998) que, ao tratar de mudanças sociais ocorridas no final da Idade Média, utiliza o termo ‘perspectivismo’, afirmando que este

[...] concebe o mundo a partir do ‘olho que vê’ do indivíduo. Ele acentua a ciência da óptica e a capacidade das pessoas de representarem o que veem como uma coisa de certo modo ‘verdadeira’, em comparação com verdades sobrepostas da

mitologia ou da religião. A ligação entre o individualismo e o perspectivismo é relevante; ela forneceu o fundamento material eficaz aos princípios cartesianos de racionalidade que foram integrados ao projeto do Iluminismo (HARVEY, 1998, p. 223).

O autor afirma, ainda, que essa ligação fez erigir a atividade do cientista e do empreendedor como indivíduo criativo. Atualmente, a manifestação cotidiana das diferentes maneiras como os sujeitos vivem e interpretam o mundo são consideradas como sendo o modo verdadeiro e justo dos fenômenos. Este ideário subsidia, como veremos, as propostas de organização do trabalho pedagógico do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (Programa Escola Aberta)* e do *Programa Mais Educação* quando tratam da ampliação do horário e do espaço escolares.

Nas palavras de Wood (1999), o pós-modernismo supõe que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e não estaria ao alcance da ciência se aproximar de alguma realidade externa comum.

Se [para os pós-modernistas] o padrão de 'verdade' científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento (WOOD, 1999, p.12).

Como aponta Harvey (1998), o capital é um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todos, no capitalismo avançado, estão implicados. As regras internas de funcionamento do capital garantem que ele seja dinâmico e revolucionário, transformando incessantemente a sociedade em que está presente.

O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis (HARVEY, 1998, p. 307).

Para este autor, a trajetória de desenvolvimento do capitalismo sempre se baseou na especulação, seja em novos produtos, novas tecnologias, novos espaços e localizações, novos processos de trabalho etc. As racionalizações para considerar se a atividade especulativa foi 'boa' dependem sempre da resposta

positiva à pergunta: foi lucrativo? Segundo afirma, não há distinção entre o desenvolvimento dos aspectos especulativos acima e aqueles relacionados aos valores e instituições culturais, políticos, legais e ideológicos sob o capitalismo. O que coloca a escola como instituição cujo desenvolvimento, sob o regime do capital, será positivo se corresponder a uma atividade lucrativa, seja no sentido mais estrito (como escola particular, paga) ou no sentido mais amplo, como instituições que colaboram mediatamente para gerar e obter novas riquezas (HARVEY, 1998, p. 308).

O pós-modernismo, segundo Eagleton (1998), faz-nos indiferentes ao poder do capital, que determina nossa existência. Permite-nos questionar várias formas de sistema opressor: estado, mídia, patriarcado, racismo, neocolonialismo, exceto aquele que define a agenda dos demais: o capitalismo. Este se mostra familiar, onipotente e onipresente, de tal modo que é naturalizado e aceito como inexorável.

Mészáros (2002), por exemplo, em crítica ao sociometabolismo do capital, trata da relativização do 'luxo'. O autor afirma que uma das frentes mais importantes da batalha que o capital trava pela sua perpetuação "[...] se refere à legitimação do 'luxo'". Esta temática, teorizada com grande vigor desde o fim do século XVII, traz uma oposição tanto ideológica quanto prática.

A atitude radicalmente nova em relação ao 'luxo' é inerente ao modo pelo qual o capitalismo define sua relação com o valor de uso e o valor de troca, investindo contra os limites associados à produção orientada para o valor de uso, bem como contra a racionalização direta ou indireta do modo de produção e consumo severamente limitado que é inseparável dessa produção. Assim, a *reabilitação prática* do luxo representa um *imperativo estrutural objetivo* do sistema do capital na qualidade de novo regulador do sociometabolismo. As próprias práticas produtivas, que se modificaram espontaneamente, têm a *prioridade histórica* também sob este aspecto, e encontram suas expressões teóricas adequadas – que insistem na dinâmica produtiva e no caráter globalmente benéfico do 'consumo de coisas supérfluas', até então moralmente condenado – paralelamente à consolidação do novo sistema (MÉSZÁROS, 2002, p. 642-643).

Para este autor, a questão do luxo precisa ser relativizada, de modo a permitir a legitimação das práticas produtivas voltadas para o aumento da riqueza dos países, por meio de vasta expansão da quantidade e na variedade das mercadorias consumíveis individualmente e individualmente orientadas. Desse

modo, a dinâmica produtiva do capital se torna o objetivo da humanidade e a multiplicação da riqueza expressa o objetivo da produção. Estes aspectos significam, segundo o autor, “a relativização dos valores”, pois os dois objetivos acima se realizam guiados estruturalmente pela concorrência, pela afirmação e pela justificação de interesses rivais, bem como são guiados pelos valores associados àqueles objetivos.

O luxo adquire papel de estrutura orientadora da expansão produtiva. É “[...] fator vital de motivação, prometendo recompensas individuais para todos, e em particular, para os membros das classes dominantes” (MÉSZÁROS, 2002, p. 642).

Por outro lado, é possível apreender o tipo de desenvolvimento humano desejável diante de tal processo. Os sujeitos devem ser formados para a adaptação aos padrões de produção e consumo do capital. A manutenção sistêmica depende dessa formação. A sedução necessária para tal formação, de que lança mão o capital, tem como ingredientes básicos a ideologia neoliberal e o pós-modernismo com pitadas de discurso humanizador. Zizek (2011) assim resume o quadro:

[...] a versão ideológica do capitalismo, que está surgindo como hegemônica na crise atual é a de um ecocapitalismo ‘socialmente responsável’. Apesar de admitir que, no passado e no presente, o sistema de livre mercado muitas vezes foi superexplorador, com consequências catastróficas, essa versão afirma agora que podemos discernir os sinais de uma nova orientação consciente de que a mobilização capitalista da capacidade produtiva de uma sociedade também pode servir a metas ecológicas, à luta contra a pobreza e a outros fins meritórios. Em geral essa versão é apresentada como parte de uma mudança mais ampla rumo a um novo paradigma holístico, espiritual e pós-materialista. Com a consciência crescente de unidade entre todas as formas de vida na Terra e dos perigos comuns que todos enfrentamos vem surgindo uma nova abordagem que não opõe mais o mercado à responsabilidade social; ambos podem se unir para benefício mútuo. A colaboração com os funcionários e a participação deles, o diálogo com os clientes, o respeito ao meio ambiente, a transparência dos acordos comerciais são, hoje, o segredo do sucesso. Os capitalistas não deveriam ser apenas máquinas de gerar lucro, sua vida pode ter um significado mais profundo. Seus lemas mais preferidos passaram a ser gratidão e responsabilidade social; eles são os primeiros a admitir que a sociedade foi incrivelmente boa ao permitir que desenvolvessem seus talentos e acumulassem fortuna, de modo que é seu dever dar algo em troca à sociedade e ajudar as pessoas comuns. Só esse tipo de abordagem dedicada e compassiva faz o sucesso nos negócios valer a pena... Desse modo o novo *ethos* de responsabilidade

global pode fazer o capitalismo funcionar como o instrumento mais eficiente para o bem comum (ZIZEK, 2011, p. 39-40).

O autor afirma que o dispositivo ideológico básico do capitalismo, independentemente de como o chamarmos – razão instrumental, exploração tecnológica, ganância individualista etc. – é separado das condições socioeconômicas concretas (relações de produção capitalistas) e faz crer que com autonomia e atitude existencial, subjetiva, pode-se superar o modelo capitalista ruim por uma nova postura, mais espiritual, mais comprometida com as causas do homem comum. Assim, defende-se uma mudança que conserva as relações capitalistas que provocam as causas da mudança. Trata-se de mudar tudo para que tudo fique como está⁹.

As características do neoliberalismo e do pós-modernismo evocadas até agora são responsáveis por uma série de projetos e programas cujo modelo formativo e concepção de desenvolvimento humano vão na direção da redução das condições objetivas e das capacidades subjetivas das pessoas.

Alguns dos agentes mais importantes da disseminação e implementação desse modelo formativo na sociedade atual são os organismos e agências internacionais (Banco Mundial e UNESCO, por exemplo), responsáveis pela formulação, disseminação e financiamento de políticas públicas (inclusive educacionais), especialmente para os países periféricos.

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 1996, p. 15).

Segundo o *site* oficial da UNESCO, sua missão “[...] consiste em contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o

⁹ A análise do autor contida na citação é aprofundada no restante do livro e nos ajuda esclarecer parte do processo de justificação utilizado pelos proponentes dos Programas analisados neste trabalho. A ampliação da jornada escolar será tratada como mecanismo importante na luta contra a exclusão social, e as medidas propostas vão na direção de adaptar-se e colaborar com o modelo social atual, extraindo de seu modo de funcionamento as razões para superá-lo e extraindo dele os modos para fazê-lo.

desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação” (UNESCO, 2015).

Das produções teóricas destes agentes podemos extrair com maior clareza que tipo de ser humano é o mais apropriado para as atuais características do modelo econômico e que modelos formativos são mais apropriados para alcançá-lo, tendo como pano de fundo um ideal de desenvolvimento humano voltado à ‘adaptação criativa’. Vejamos o conceito de desenvolvimento humano de um dos principais relatórios da UNESCO sobre educação, o Relatório Delors (1998)

O desenvolvimento humano é um processo que **visa ampliar as possibilidades oferecidas às pessoas**. Em princípio, estas possibilidades podem ser infinitas e evoluir com o tempo. Contudo, em qualquer nível de desenvolvimento, **as três principais, do ponto de vista das pessoas, são ter uma vida longa e com saúde, adquirir conhecimentos e ter acesso aos recursos necessários a um nível de vida decente**. Na falta destas possibilidades fundamentais, muitas outras oportunidades permanecerão inacessíveis. (...) Contudo, o desenvolvimento humano não para aqui. Há outras potencialidades às quais as pessoas atribuem grande valor e que vão desde **a liberdade política, econômica e social, à possibilidade de exprimir a sua criatividade ou a sua capacidade de produzir, passando pela dignidade pessoal e o respeito pelos direitos humanos**. O conceito de desenvolvimento humano é, pois, muito mais vasto do que as teorias clássicas do desenvolvimento econômico. Os modelos de crescimento econômico relacionam-se mais com o aumento do PNB do que com a melhoria das condições de vida. O desenvolvimento dos recursos humanos, por si só, considera os seres humanos como simples fatores do processo de produção — isto é, como um meio e não como um fim. As políticas de bem-estar social, por seu lado, encaram as pessoas como beneficiárias do processo de desenvolvimento e não como participantes nesse mesmo processo. Finalmente, esta perspectiva da satisfação das necessidades essenciais orienta-se para o fornecimento de bens e serviços econômicos a grupos desfavorecidos e não para a **ampliação das potencialidades humanas**. O desenvolvimento humano, pelo contrário, **junta à produção e distribuição de bens e serviços, a amplificação e utilização das potencialidades humanas**. O conceito de desenvolvimento humano engloba e ultrapassa as preocupações citadas anteriormente. Analisa todas as questões relativas à sociedade — **crescimento econômico, trocas, emprego, liberdades políticas, valores culturais etc.** — na perspectiva da pessoa humana. Concentra-se, pois, **na ampliação das possibilidades de escolha** – e aplica-se tanto aos países em desenvolvimento como aos países industrializados (DELORS, 1998, p. 81-82, grifo nosso).

Consideramos essencial que se faça a crítica aos modelos de desenvolvimento humano e formação humana defendidos pelo capital, presentes nas orientações dos organismos internacionais os quais têm consequências nos atuais programas de ampliação do horário e do espaço escolares à medida, por exemplo, em que acordos e tratados são firmados em âmbito internacional. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431),

[...] embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos.

Assim, estamos adotando como contraponto aos textos produzidos pelas agências internacionais e aos programas de ampliação do horário e do espaço escolares, uma perspectiva teórica crítica à ordem capitalista, assumindo uma preocupação metodológica comprometida com a análise da totalidade social e das diferentes formas de manifestação dos processos objetivos e subjetivos que visam a garantia das condições que sustentam a sociedade capitalista, a despeito de suas crises e contradições cada vez maiores e irreversíveis.

Esboçado o quadro da estrutura atual do sistema capitalista e de algumas de suas causas e consequências, trataremos em seguida dos aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, tomando-as como teorias capazes de contribuir para o processo de formação humana, uma vez que se pautam na compreensão dos fundamentos da sociedade atual visando mudá-la na direção da socialização dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade no seu conjunto, e que, portanto, a ela deve retornar.

3. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nesta seção, destacamos alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica relevantes para subsidiar a análise dos atuais programas voltados à ampliação do horário e do espaço escolares. Pautamo-nos em autores da área educacional filiados àquelas perspectivas teóricas e em outros que, mesmo não vinculados diretamente à produção na área educacional, possam contribuir para o entendimento da concepção de desenvolvimento humano a partir do referencial materialista histórico-dialético.

Nosso objetivo é buscar elementos que nos permitam sustentar a função social da escola que a tome como instituição, senão única, fundamental para a promoção da aprendizagem que leva ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores¹⁰ mediante seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, s/d).

O psiquismo humano, segundo Martins (2013), não alcançaria as funções psíquicas superiores se desprovido das condições sociais de formação. Nesta formação, deve ocorrer o desenvolvimento cultural dos sujeitos que, por sua vez, nas sociedades contemporâneas, resulta, em boa medida, da interferência da educação escolar, quando esta os auxilia na apropriação da cultura (LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2013; SAVIANI, 2008), do “conhecimento teórico” (DAVÝDOV, s/d; PETERNELLA; GALUCH, 2012; SFORNI, 2015), produzidos ao longo da história da humanidade.

Davídov e Shuare (1987, p. 7), resumem o percurso do desenvolvimento humano, segundo Vigotski. Dizem os autores:

De acuerdo con L. Vigotski, la determinación del desarrollo ontogenético del hombre tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación – cultura (signos) – apropiación de la

¹⁰ “[...] processos funcionais instituintes da imagem subjetiva da realidade objetiva. Destacamos como tais a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento”. Não se trata, portanto, da existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro, posto que o psiquismo humano não é uma estrutura edificada sobre duas colunas, sendo uma natural e outra social. Trata-se, pois, do reconhecimento de que a vida social engendra, do ponto de vista filogenético e ontogenético, dadas propriedades no psiquismo que retroagem objetivamente na própria vida social, na produção da cultura humana [...] (MARTINS, 2013, pp. 110 e 121).

cultura (ensinância y educacão) – actividad individual – desarrollo psíquico del individuo.

Davdov (s/d, p. 7), em estudo que trata da importncia das disciplinas escolares para o desenvolvimento dos estudantes na escola contempornea, afirma:

Los nuevos procedimientos estructuradores de las disciplinas han de proyectar sobre los escolares la formación de un nivel de pensamiento ms alto, respecto al que sirve de orientación al sistema tradicional de ensinanza. Adelantamos la tesis de que éste deberá ser el nivel del pensamiento científico-teórico contemporneo, cuyas regularidades revela la dialéctica materialista como lógica y teoría del conocimiento.

Sobre o papel central da escola para a socializao dos conhecimentos teóricos, Sfori (2015, p. 376) escreve:

Propiciar o acesso a esse bem cultural específico [o conhecimento teórico], que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria,  o papel que cabe às instituio de ensino.  por essa especificidade da instituio escolar que se valorizam os conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências – os conhecimentos teóricos – como contudos centrais da atividade pedagógica.

A Teoria Histórico-Cultural, que consideramos como o resultado do conjunto das produo de Vigotski e, posteriormente, de outros pesquisadores e/ou seguidores, surge em um contexto de efervescência político-social na Rússia ps-revoluo de outubro de 1917.

[...] um período tumultuado, marcado por uma guerra civil, pela interveno estrangeira e por uma situao econômica sufocante que levou a nao russa  escassez de alimentos, penalizando sua populao com um longo período de fome, vitimando muitas pessoas, inclusive Vygotsky, com tuberculose. Esta situao levou o novo regime a implantar um comunismo de guerra, o que culminou em 1921, sob a liderança de Lenin, com a consolidao do regime comunista no país. Vitoriosa a Revoluo, a Rússia encontrava-se em estado lastimável. Tudo estava por construir. Um dos mais srios problemas a enfrentar era o da educao. Consta que por aquela época o ndice de analfabetismo girava em torno de 70%. Mesmo sob essas circunstâncias, porém, os dirigentes que conduziam o novo estado desejavam promover uma renovao que não se limitava somente a reconstruir o país. O objetivo maior era construir, sob a tutela da teoria marxista, uma nova sociedade, o

que implicaria, também, a construção de uma nova ciência (LUCCHI, 2016, p. 2-3).

Segundo Tuleski (2011), a busca do desenvolvimento para o campo e as cidades da Rússia, naquele contexto, garantindo o mínimo de condições de vida a todos, exigiria a “[...] industrialização intensa e abrangente, [o que] por sua vez, dependeria do avanço técnico e da qualificação dos trabalhadores recém-saídos do campo” (TULESKI, 2011, p. 40). De fato, o quadro não era nada alentador.

Formar indivíduos capazes de planejar ações, dominando a totalidade do processo de trabalho, para se encaixar em qualquer etapa da produção, seria a possibilidade de se aproveitar toda a mão-de-obra disponível. A História colocava para a sociedade russa pós-revolucionária a necessidade de se encontrar os meios para sobreviver sem apoio e auxílio e conviver, ainda, com ameaças militares, políticas e econômicas oriundas do ocidente, Um país enorme em proporções geográficas, com grande atraso econômico e cultural, arrasado pela Guerra Civil e pela Guerra Imperialista, deveria transformar-se em curto espaço de tempo, em país capaz de produzir o suficiente para garantir a sobrevivência e satisfação da população, sob pena de mergulhar na mais profunda barbárie (TULESKI, 2011, p. 40).

Para Tuleski (2011), Vigotski era contundente na busca da superação da ‘velha psicologia’, almejando uma ‘nova psicologia’ capaz de “[...] eliminar a dicotomia entre corpo e mente e realizar a síntese”. Vigotski tentara superar a divergência histórica entre idealismo (mente) e materialismo/mecanicismo (corpo), por meio do método proposto por Marx e Engels, tentando construir o elo entre “matéria e espírito” (TULESKI, 2011, p. 40).

A velha psicologia, para Vigotski, é a psicologia burguesa, “[...] que reflete e referenda as relações burguesas, isto é, que explica o homem burguês, seus sentimentos, seu funcionamento mental e sua ação no mundo”. Nesse sentido, a superação da psicologia burguesa significa superar as relações burguesas existentes na sociedade que, ao final, sustentam esta psicologia, servindo-lhe de base material. “A construção da sociedade comunista e, conseqüentemente, do homem comunista, necessitaria de uma nova psicologia que fosse capaz de explicar o funcionamento mental deste novo homem” (TULESKI, 2011, p. 55).

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural defende a vinculação entre o desenvolvimento psíquico e as condições concretas de vida, o que demanda novos

aportes para a psicologia e para a pedagogia, quanto ao papel da escola no novo cenário.

Passaremos a tratar com maior atenção das questões relacionadas às implicações educacionais dos resultados dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, buscando conceitos dessa vertente teórica que possam subsidiar a análise e crítica das tendências pedagógicas hegemônicas na escola parcial e também nos programas de ampliação do horário e do espaço escolares em andamento no Brasil.

Segundo Luria (2010), um dos membros do Instituto de Psicologia de Moscou, Vigotski concluiu que:

[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas **nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior**. [...] Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (LURIA, 2010, p. 25, grifo nosso).

Para Luria (2010), há três traços fundamentais na teoria vigotskiana que compõem o roteiro do desenvolvimento psíquico. O primeiro, seu caráter instrumental, “[...] se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. [...] as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa”. O segundo aspecto, cultural,

[...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vigotskii deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 2010, p. 26).

Ao aspecto cultural, funde-se o aspecto histórico, pois os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos, foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (LURIA, 2010, p. 26). De acordo com Luria,

Todos os três aspectos da teoria são aplicáveis ao desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, **as crianças estão em constante interação com os adultos**, que ativamente **procuram incorporá-las à sua cultura** e à reserva de significados e de modos de fazer as **coisas que se acumulam historicamente**. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas **através de constante mediação dos adultos**, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (LURIA, 201, p. 27, grifo nosso).

A princípio, estes processos são **interpsíquicos**, ocorrem apenas **durante a interação** das crianças com os adultos, que aqui são agentes externos, mediadores do contato da criança com o mundo.

Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico. É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 2010, p. 27).

Vigotski (2010) refere-se ao desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, funções especificamente humanas, afirmando que são formadas no decurso da história do 'gênero humano' (por isso, seu conteúdo é 'humano-genérico').

Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas* (VIGOTSKI, 2010, p. 114).

Dentre as tantas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, talvez a maior seja, sob luz da teoria marxista, a compreensão do desenvolvimento humano como resultado das condições materiais de vida, ou do modo de produção da existência. Assumir esta matriz teórica leva necessariamente a deixar de considerar as influências idealistas, inatistas e metafísicas na explicação dos fenômenos vinculados à formação humana, valorizando a produção material e espiritual

objetivas como fonte do conhecimento e do desenvolvimento humanos. Como afirma Leontiev (2004, p. 290),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 1978, p. 290).

O desenvolvimento humano, portanto, ocorre graças à apropriação, pelas gerações mais jovens, dos resultados da cultura material e espiritual acumulada historicamente, por meio de um processo de comunicação entre os homens: a educação. Sem este processo é impossível a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico às novas gerações e, em consequência, é impossível a continuidade do processo histórico. "O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação" (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Para Davýdov (s/d), o ensino escolar, modo principal da educação formal no mundo atual, deve ter um caráter desenvolvimental¹¹, que pode e deve ocorrer, acreditamos, nas unidades escolares de horário parcial ou ampliado: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio do ensino, como esfera fundamental do desenvolvimento humano, é que permite o maior ou menor grau de capacidade de os seres humanos pensarem e agirem por si mesmos.

A autonomia do pensamento depende da quantidade e qualidade do conhecimento teórico de que os sujeitos se apropriam durante a vida. Neste sentido, o tempo e o espaço disponíveis à instituição escolar, principal responsável pela transmissão deste conhecimento na sociedade contemporânea, é determinante. O sujeito autônomo nessa perspectiva é aquele que, tendo acesso à cultura humana, pode conhecer e intervir nos fenômenos de modo qualificado, ou

¹¹ Conforme Libâneo (2004, p. 11), esta expressão significa que "[...] o ensino é a forma dominante pela qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento".

seja, utilizando os recursos do pensamento e da linguagem formados a partir do domínio do conhecimento teórico, científico adquirido.

Leontiev (2004, p. 283) afirma que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. As aquisições da evolução humana são mantidas na espécie, não biologicamente (como ocorre com os outros animais) mas por meio “dos fenômenos externos da cultura material e intelectual”. Deste modo os seres humanos fixam e transmitem as aquisições da evolução, por “[...] terem uma atividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da atividade humana fundamental: o trabalho”.

Por meio de sua atividade, os seres humanos primitivos adaptaram-se à natureza para atender às suas necessidades. À medida que estas necessidades se desenvolvem, os seres humanos modificam a natureza. Assim, criam objetos para satisfazer suas necessidades e os meios para criar, para produzir estes objetos. À medida que progride a produção de bens materiais, desenvolve-se a cultura dos seres humanos, enriquece-se o conhecimento do mundo circundante e deles próprios, “desenvolvem-se a ciência e a arte”. As aptidões, os conhecimentos, as técnicas “cristalizam-se de certa maneira nos produtos” (materiais, intelectuais, ideais) das atividades humanas. Assim, quando se aperfeiçoam os instrumentos de trabalho, pode-se considerar que o desenvolvimento das aptidões motoras dos seres humanos atinge um novo grau. Para Leontiev (2004, p. 284, grifo nosso),

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, **pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes.** Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, **o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.**

Estes postulados são fundamentais para nossos propósitos, pois deixam claro que o conhecimento humano é transmitido pelas gerações precedentes. Não

há quaisquer possibilidades de que o ser humano individualmente produza um “pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes”, como destaca Leontiev. Para isso acontecer, seriam necessárias “mil vidas”! O valor da escola como instituição responsável pela transmissão do conhecimento existente às novas gerações aparece com grande força, a partir das premissas do autor: “[...] aptidões e caracteres especificamente humanos [...] adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p. 285).

Para Leontiev (2004), as relações das crianças com o mundo estão sempre mediadas por relações com outros seres humanos; as atividades infantis estão sempre inseridas na comunicação. Esta, quer se estabeleça por atividades em comum com outras pessoas, verbalmente ou mentalmente, “[...] é condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Quanto mais desenvolvida a sociedade, mais desenvolvida é a prática sócio-histórica acumulada, ampliando-se a função da educação e complexificando-se suas tarefas. Por essa razão, chegamos à “ciência pedagógica”: criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução se especializa, diferencia-se o trabalho do educador do trabalho do professor, os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se. Pode-se julgar “[...] o nível do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Leontiev (2004, p. 292) afirma que “[...] os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resultam de todo o intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto é a única fonte e a origem verdadeira do desenvolvimento humano das forças e aptidões resultantes da evolução sócio-histórica. Em seguida, o autor denuncia que, na sociedade de classes, as inúmeras aquisições científicas e artísticas da humanidade estão ‘como que separadas dos homens’.

Concordamos, portanto, com a defesa da distribuição dos bens materiais e culturais visando ao desenvolvimento do ser humano genérico, e não com o fortalecimento das relações de classe do capitalismo, que distribui de forma desigual o conhecimento acumulado.

Ao citar os resultados da invasão e pilhagem de alguns países sobre outros, Leontiev (2004, p. 299) diz que a interrupção do desenvolvimento humano dos países colonizados ocorre por conta da privação destes dos “[...] meios materiais indispensáveis ao seu progresso cultural, mas também ao fato de terem sido levantadas barreiras artificiais entre eles e a cultura mundial”. Quando os colonizadores levavam suas ‘riquezas culturais’ às massas, “[...] tratava-se o mais das vezes de riquezas fictícias, levando-lhe menos cultura verdadeira do que a espuma que sobrenada a superfície das águas”.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Com os imperativos do neoliberalismo e do pós-modernismo ditando os rumos das políticas sociais no capitalismo contemporâneo, as conclusões do autor se mostram bastante atuais. Hoje temos a lógica da privatização dos espaços e serviços públicos incluída a educação, a ideologia meritocrática e o individualismo exacerbado. O pragmatismo e o utilitarismo estão fortemente presentes, limitando conteúdos e metodologias na escola, no sentido de melhorar a relação custo-benefício, a eficiência e a eficácia, monitoradas pelos sistemas de avaliação cada vez mais presentes (GENTILI, 1995).

Nesse contexto, as tendências pedagógicas de cunho utilitarista e pragmatista ganham destaque. Como contraponto, a Pedagogia Histórico-Crítica, atuará em duas frentes. Por um lado, fazendo a crítica ao modelo societal capitalista e a suas pedagogias afiliadas e, por outro lado, propondo um modelo pedagógico alternativo no sentido de fortalecer a função social da escola como socializadora

dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos¹² necessários à promoção do desenvolvimento psíquico dos estudantes.

A Pedagogia Histórico-Crítica desenvolve-se no cenário nacional a partir do início da década de 1980. Trata-se, segundo o seu mentor e principal expoente, “[...] de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista” (SAVIANI, 2007, p. 418). Segundo o autor,

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a Pedagogia Histórico-Crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2007, p. 419-420).

A humanidade genérica aparece de saída, como objetivo a ser alcançado ou valorizado pela educação. A educação é tida como mediação no seio da prática social global; esta passa a ser o ponto de partida e de chegada da prática educativa. O referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica ampara-se, além de Marx, em Gramsci, Engels e Lênin, no sentido da “[...] elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007, p. 420). Ao sistematizar os aspectos principais da operacionalização da Pedagogia Histórico-Crítica para a sala de aula, seu sistematizador destaca o momento da ‘instrumentalização’.

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. [...] Trata-se da apropriação, pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2009, p. 64).

¹²Quando nos referimos à socialização/transmissão dos conteúdos, consideramos estes como os elementos culturais clássicos que precisam ser assimilados pelas novas gerações. Trata-se, segundo Saviani (2008, p.13-14), “[...] de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. O [conteúdo] clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual”.

Para Saviani e Duarte (2012, p. 2), a educação é um campo estratégico fundamental no atual quadro de crise do capitalismo, pois a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo. Para os autores, tal condição ocorre por conta da contradição histórica envolvendo a escola na sociedade capitalista:

[...] a contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

A contradição exposta pode assumir duas direções opostas. Uma delas, em favor da classe dominante, impeditiva do acesso ao saber erudito para a classe trabalhadora, sob a capa do

[...] discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2-3).

A outra direção, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela concretização da função social específica da escola: ter como eixo central a socialização do conhecimento. Deste modo, a escola estaria cumprindo aquilo que dá sentido à sua existência. Dentre os desafios, nesta direção, está “[...] a construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos”. Nesta direção, os autores enfatizam algumas tarefas que cabem à escola: ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos; contribuição para a reflexão político-social por meio de abstrações teóricas, que não se formam espontaneamente; socializar o que existe de melhor no patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 4-5).

Conforme Vigotski (2003, p. 153),

[...] quando estudamos geografia, história, física ou química, astronomia ou qualquer ciência, sempre estamos encarando o conhecimento de objetos que não ocorreram de forma direta em

nossa experiência, mas constituem a principal aquisição da experiência social coletiva da humanidade.

No sentido de explicitar o ideal de formação humana condizente com a Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani e Duarte (2012) buscam em Karl Marx as referências necessárias. Considerando-se que o modo de produção capitalista leva à formação humana alienada,

Superando-se as relações sociais de produção que tornam o trabalho uma atividade alienada, supera-se também a relação alienada que obriga o indivíduo a fazer da vida genérica apenas um meio para a sobrevivência. Supera-se assim a contradição entre a individualidade e a condição de ser genérico (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 28).

A formação do indivíduo autônomo, por meio do domínio que obtém da riqueza material e intelectual produzida socialmente, é um dos objetivos da pedagogia socialista. Saviani (2003, p. 18-19) expõe em que medida esta autonomia resulta de um momento pedagógico necessário de ‘aprisionamento’. Este conteúdo nos importa, uma vez que boa parte das críticas ao viés ‘tradicional’ da Pedagogia Histórico-Crítica diz respeito ao seu caráter mecânico, de valorização da memorização de conteúdos e que, portanto, não favoreceria à liberdade e criatividade dos estudantes.

Aludindo à crítica que a Escola Nova faz à Pedagogia Tradicional, o autor considera equivocada o tratamento que a primeira deu a certos princípios da segunda. A Escola Nova considerou toda “[...] transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo”; também considerou “todo automatismo como negação da liberdade” (SAVIANI, 2008, p. 18-19).

Segundo o autor, porém, no processo de escolarização é preciso dominar mecanismos e fixar automatismos, tornando-os parte do corpo, do organismo, integrando-os no próprio ser. A partir desse ponto, o indivíduo pode libertar-se. “A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (SAVIANI, 2008, p. 21). Ora, este é um aspecto central para a defesa do professor como agente central no processo de escolarização: é ele quem transmite os conteúdos que deverão ser internalizados pelos alunos para posteriormente serem automatizados. Como vimos em alguns pressupostos da

Teoria Histórico-Cultural, não há fundamentos para acreditarmos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento teórico, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

O lema *aprender a aprender*, mote das pedagogias pós-modernas, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Saviani (2007, p. 429) tece críticas a esta pedagogia, porque, para esta perspectiva,

O importante é aprender a aprender, isso é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Snyders, pensador marxista, (2001) afirma que a rejeição aos conteúdos clássicos pelas pedagogias não-diretivas deve-se, em grande parte, ao argumento de que não se pode falar em conteúdo ou conhecimento cujo valor se estenda por mais de alguns anos, uma vez que eles já ‘nascem ultrapassados’. “[...] a única tarefa é aprender a aprender e aprender a mudar” (SNYDERS, 2001, p. 155).

Para Saviani (2007), o lema *aprender a aprender* têm significados diferentes quando comparados o momento incipiente do escolanovismo (década de 1930) e o “neoescolanovismo” presente nos dias atuais. Para o autor, o lema

[...] que, no escolanovismo, se referia à valorização dos processos de **convivência entre as crianças**, do relacionamento entre elas e com os adultos, de **sua adaptação à sociedade**, no contexto atual é ressignificado. No âmbito do escolanovismo, ‘aprender a aprender’ significava adquirir a capacidade de **buscar conhecimentos por si mesmo**, de se adaptar a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social (SAVIANI, 2007, p. 430, grifo nosso).

Nesse contexto, de uma economia em expansão, crescimento industrial, as mudanças são constantes, a sociedade caminha para um cenário de pleno emprego permitido pelas políticas de bem-estar social em voga. Nos dias atuais, porém, em que o modelo toyotista, a acumulação flexível, rege as regras da produção, “[...] o aprender a aprender, liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2007, p. 430). Segundo Saviani (2007), a visão pedagógica vinculada àquele lema é fortemente disseminada pelo Relatório Delors, segundo o qual “A

educação básica é, ao mesmo tempo, uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender” (DELORS, 1998, p. 127); também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aquele lema aparece.

Trata-se de ter em vista a formação dos estudantes para o desenvolvimento **de suas capacidades**, em função de **novos saberes** que se produzem e que demandam um **novo tipo de profissional**. Essas relações entre conhecimento e trabalho exigem **capacidade de iniciativa e inovação**, e mais do que nunca, a máxima **‘aprender a aprender’** parece se impor à máxima **‘aprender determinados conteúdos’**. Isso significa **novas demandas para a educação básica**, em que se destacam os conteúdos que façam sentido **para o momento de vida presente** e que ao mesmo tempo favoreçam o aprendizado de que o processo **de aprender é permanente** (BRASIL, 1998, p. 44, grifo nosso).

O texto acima deixa clara a vinculação dos PCNs aos princípios do Relatório Delors e ao lema “aprender a aprender”. Para Saviani (2007, p. 431),

[...] por inspiração do neo-escolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vem sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas se manifestam com características *light*, espraiando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não-governamentais, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno.

Segundo Duarte (2000, p. 35), para as pedagogias do aprender a aprender,

[...] é mais importante ao aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.

Citamos a seguir, dois trechos de Piaget (1998) que corroboram as afirmações acima. Ao defender os métodos ativos, este autor questiona incisivamente o papel dos adultos/professores e da diretividade do ensino.

Não temos, certamente, de prescrever à criança um novo ideal: não sabemos o que será a sociedade de amanhã. Não é a nós que compete inculcar à criança um ideal político, um ideal econômico,

um ideal social, demasiado precisos. O que **é preciso fornecer-lhe é, simplesmente, um método**, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação. Mas só a nova educação que põe em prática tais realidades e não se limita a falar delas do externo, está capacitada para transformar deste modo a criança (PIAGET, 1998, p. 108, grifo nosso).

Piaget (1998, p. 246, grifo nosso) descreve em seguida os métodos ativos.

[...] As características essenciais [dos métodos ativos] poderiam ser definidas como sendo: (1) a possibilidade mais ou menos parcial para o aluno, **de redescobrir ou de reinventar por si próprio as verdades ensinadas** (isto é, sendo simplesmente estimulado pela situação, pelo material, pelas questões colocadas e **não conduzido, passo a passo**, como no decurso de uma lição); (2) o **desenvolvimento de um espírito pessoal** de verificação (verificação pela experiência ou prova dedutiva), **distinto da simples aceitação dos raciocínios do professor ou do manual.**

Snyders (2001), afirma que, para as pedagogias não-diretivas, a mudança é um princípio norteador das ações educativas, o que faz estas pedagogias transformarem sua fé na “mutação universal” em “ceticismo universal”. Segundo o autor, “[...] é uma verdadeira idolatria da mudança: tudo o que se agita é belo, como para a criança que faz mexer e que fica tão feliz por ver mexer” (SNYDERS, 2001, p. 154).

Teixeira (1978), um dos precursores da Escola Nova no Brasil, escrevendo na década de 1930, defende que os tempos modernos são tempos de mudança constante, especialmente em razão da ciência e do industrialismo. Contrapondo-se à Escola Tradicional, valorizando a experiência e o pragmatismo, o autor assinala:

O homem, assim como está reconstruindo o ambiente material em que vive, quer também reconstruir o ambiente social e moral, à luz dos mesmos processos de julgamento e de experiência: o seu benefício na terra onde vive.

Nessa nova ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas coisas ressaltam, que alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional:

- a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas;
- b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível (TEIXEIRA, 1978, p. 30).

Filiado ao pensamento de Dewey e de Kilpatrick, como diz, sem preocupações de originalidade, Teixeira (1978, p. 13) afirmou, à sua época, que novas concepções vinham transformando a escola,

[...] e fazendo da educação, em nosso século [XX] uma educação em **mudança permanente, em permanente reconstrução**, buscando incessantemente **reajustar-se ao meio dinâmico da vida** moderna, pelo desenvolvimento interno de suas próprias forças melhor analisadas, bem como **pela tendência de acompanhar a vida, em todas as suas manifestações**.

A mudança, para as pedagogias do ‘aprender a aprender’, resulta de um processo subjetivo de autorreconhecimento e autoavaliação. Os processos ‘intrasubjetivos’ são, portanto, suficientes para que as mudanças ocorram. Acredita-se na existência e na positividade de um processo de liberdade total dos sujeitos em relação ao mundo exterior. Esta liberdade, sinônimo de autonomia, levaria à criatividade. À educação caberia, portanto, ajudar os sujeitos a alcançarem esta liberdade, que de forma alguma pode ser atingida por meio da intervenção direta e ‘coercitiva’ dos adultos. Porém, Snyders (2001) adverte:

A liberdade de pensamento **não pode ser recusa ‘de todo o sistema coerente e refletido... ecletismo e ausência de princípios’**. O modelo encarna uma posição e, ao mesmo tempo, incita ‘a porem-se cada vez mais questões’. **Não há contradição alguma entre o fato de se sustentar uma opinião e o de se incitar o discípulo a procurar por ele mesmo**. E é dizer demasiado pouco: **a condição para ele poder pôr verdadeiras questões**, tendo um sentido, permitindo-lhe progredir e, finalmente, ir avançando sozinho **é que o modelo o ajude, e o ampare, e o conduza**, abrindo-lhe as perspectivas.

Ninguém pode ‘aprender a aprender’, ninguém pode formar-se num método, sem aprender qualquer coisa de preciso e sem aplicar esse método a um dado domínio particular. Para alguém tomar posse de si mesmo, para encontrar a força de pensar por si mesmo, necessita de um modelo, que o tira das facilidades e das comparações usuais (SNYDERS, 2001, p. 348, grifo nosso).

Snyders (2001) ajuda a entender que só com a intervenção do adulto, do professor, com a existência do ‘modelo’, é que serão dadas as condições necessárias para a autonomia dos estudantes. Não se trata de ignorar o cotidiano imediato ou a originalidade do pensamento infantil, mesmo porque seria tarefa impossível, mas sim de oferecer o acesso à cultura, aos conhecimentos “mesmo os mais abstratos”.

Crescer é precisamente, para a criança, apropriar-se da riqueza social, participar do patrimônio cultural. A criança não se transforma em si mesma, a não ser relacionando-se com os recursos humanos que estão fora dela (SNYDERS, 2001, p. 333).

A Pedagogia Histórico-Crítica, por seu lado, defende a transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, bem como dos métodos mais adequados para a apropriação desses conteúdos. Segundo essa Pedagogia, em relação à educação escolar, caberiam as seguintes tarefas:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provisão dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 9).

Consideramos que a segunda tarefa pode contribuir para os encaminhamentos político-pedagógicos adequados quando se trata da ampliação do horário e do espaço escolares. Se realmente forem 'escolares', estão voltados à ampliação dos conteúdos e métodos de ensino.

Quanto à criatividade, objetivo e conteúdo das ações de programas de ampliação do horário e do espaço escolares, é importante retomar a ideia defendida por Vigotski (2003, p. 155), ao tratar do comportamento imaginativo/fantasia, que aqui tomamos como sinônimos de criatividade. Segundo o autor, “[...] a principal fonte do comportamento imaginativo é a experiência real”. Assim, Vigotski explica que a fantasia está presente de forma muito mais vívida e rica no adulto do que na criança, cuja reserva de representações reais é extremamente limitada. O autor expõe:

[...] a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se

explica pela maior pobreza de sua experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Nesse sentido, afirma que “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Para ampliar a experiência real, necessária ao enriquecimento do comportamento imaginativo, a educação escolar é fator fundamental. Aqui cabe esclarecer que, ao referir-se à ‘experiência real’, Vigotski (2003, p. 154) não se dirige tão somente à experiência ou vivência cotidiana. Trata-se especialmente das experiências aprendidas com a ajuda do professor, conforme exemplifica:

Se desejarmos suscitar no aluno uma representação vívida do Saara, **devemos encontrar em sua experiência real todos os elementos a partir dos quais essa representação deve ser construída**. Por exemplo, a esterilidade, as dunas, a imensidão, a falta de água, o calor; tudo isso tem de ser unido, mas ao mesmo tempo tudo deve se basear na experiência direta do aluno. **Isso não quer dizer, naturalmente, que cada um desses elementos tenha de ser tomado de uma percepção imediata**. Pelo contrário, muitas coisas podem ser adotadas por meio **da experiência do aluno, elaborada e reelaborada no pensamento**, mas ao encarar a construção de um novo tipo de representação, devemos preparar o material necessário para essa construção, venha ela de onde vier (VIGOTSKI, 2003, p. 154, grifo nosso).

Trata-se, portanto, do pensamento abstrato, alcançado, especialmente, por meio da educação escolar, entendido como ‘experiência real’, que supera a vivência, ou melhor, a explica. Nesse ponto repetimos parte de citação anterior de Leontiev (2004, p. 284, grifo nosso), para reiterar a necessidade da escola como instituição na qual as crianças têm acesso “[...] aos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes” e, portanto, para o processo de humanização.

O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. **Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes**. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração **formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes** (LEONTIEV, 2004, p. 284, grifo nosso).

Similarmente, para Vigotski (2009), quando analisa o desenvolvimento dos conceitos nas crianças, o papel da educação escolar diretiva é fundamental.

O desenvolvimento dos conceitos científicos, na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista **das tarefas que a escola tem** diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos (VIGOTSKI, 2009, p. 241, grifo nosso).

Em seguida, o autor afirma que:

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre **sob as condições do processo educacional**, que constitui uma forma original de **colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto**. [...] A essa colaboração original entre a criança e o adulto – momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que **os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema** – deve-se o amadurecimento precoce dos conceitos científicos e o fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 244, grifo nosso).

Como os conceitos espontâneos são limitados pela ausência da abstração, infere-se que a relação planejada, intencional, sistematizada do adulto e da educação escolar sobre a criança é fundamental para que esta desenvolva os conceitos científicos, essenciais para o amadurecimento das funções psicológicas superiores.

Concordamos com Martins (2013), que em livro sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento do psiquismo e o papel da educação escolar, defende o papel específico e fundamental que a escola ocupa para o desenvolvimento humano. A autora expõe a contribuição escolar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em que a interferência do agente externo (escola, adulto) é tida como fundamental.

Portanto, afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais, representa por um lado, tê-la como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada uma das áreas concretas

do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar. Por outro lado, significa reconhecê-la como um processo que engendra contradições entre as dimensões naturais e culturais da existência psicológica, impulsionando a superação dos processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais superiores (MARTINS, 2013, p. 311).

Outro autor que consideramos importante na defesa dos pressupostos defendidos até aqui é Young (2007, p. 1297), para quem a principal tarefa da escola é transmitir aos estudantes o ‘conhecimento poderoso’, ou seja aqueles conteúdos que podem ajudá-los a, por exemplo, “[...] fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. O autor afirma que:

Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

O autor corrobora a posição no sentido do papel específico fundamental que a escola pode ter, especialmente para o desenvolvimento humano dos mais pobres, auxiliando na superação da sua vida cotidiana, de sua experiência. Na medida em que Programas de ampliação do horário e do espaço escolares, como os que analisamos, propõem-se a valorizar o cotidiano social como ponto de partida e de chegada para a troca e construção de conhecimentos, estes programas contribuem para deixar os pobres “sempre na mesma condição”.

Nosso propósito nesta seção foi o de trazer elementos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica que sustentam a função social da escola como transmissora de conhecimento teórico, fundamental para o desenvolvimento humano, e que, portanto, as medidas envolvendo sua organização institucional, incluindo alterações no horário e espaço, devem fortalecer aquela função.

Buscaremos, em seguida, a partir de análise documental e bibliográfica, conhecer princípios teórico-práticos norteadores da ampliação do horário e do espaço escolares, submetendo-os à crítica sob a luz dos princípios postulados pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica.

4. AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES: CONCEITOS, OBJETIVOS, EXPERIÊNCIAS.

Nesta seção, pretendemos investigar, por meio de revisão bibliográfica e documental, as referências teórico-práticas que justificam políticas públicas educacionais voltadas à ampliação do horário e do espaço escolares, considerando-se motivações oficiais e acadêmicas. Políticas públicas são aqui entendidas como o 'Estado em ação', implantando um projeto de governo, por meio de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HOFLING, 2001). Portanto, estamos entendendo Programas como um dos componentes da política pública estatal.

Optamos por analisar programas de ampliação do horário e do espaço escolares criados após 2004, ano da oficialização do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte para a Juventude (Programa Escola Aberta)* (BRASIL, 2004), incluindo o *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2007). Consideramos ambos os programas principais vetores de indução do governo federal para a disseminação de princípios e ações visando à ampliação do horário e do espaço escolares no país. Utilizaremos também produções acadêmicas sobre a temática, boa parte delas tratando daqueles Programas.

Em que pese o destaque que estes Programas receberam, não desconsideramos experiências de alcance nacional ou regionais anteriores e contemporâneas. Uma de nossas pretensões, nesta seção, é verificar se existe ou não um padrão lógico de continuidade histórica (ainda que da história recente) dos traços fundamentais das políticas e programas de ampliação do horário e do espaço escolares em andamento, submetendo aqueles traços à crítica com base na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

Outro elemento norteador de nossa análise é a busca por identificar a presença, nesses documentos, de fundamentos teórico-práticos oriundos da política neoliberal e da cultura pós-moderna, hegemônicas na sociedade brasileira nas últimas décadas.

Tendo à frente os países ricos e seus arautos instalados nas agências multilaterais, parece construir-se uma 'hegemonia discursiva' de viés neoliberal

que, no caso dos programas de ampliação do horário e do espaço escolares, tem sido bem-sucedida para orientar sua implantação e implementação.

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), acompanhar as reformas em andamento em países ricos, como os Estados Unidos e a Inglaterra, disseminadas pelos organismos internacionais ao resto do mundo como modelos exitosos, “[...] nos permite compreender, guardadas as particularidades, a natureza das medidas que recomendam aos chamados ‘países emergentes’. A utilização de um novo vocabulário com o uso de “[...] alguns termos especialmente importantes, como: riqueza (*wealth*), desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários (*stakeholders*), cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo”, visa à produção do que Jameson (*apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) chama de “hegemonia discursiva”.

Colabora para a construção dessa ‘hegemonia discursiva’ a disseminação massiva de documentos oficiais. [...] estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: **popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas** (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429, grifo nosso).

A resistência a estas reformas, em boa medida por conta da estratégia acima, é pequena e disforme. No caso específico do *Programa Mais Educação*, a quantidade e diversidade de documentos orientadores e legitimadores produzidos no âmbito do Ministério da Educação e em periódicos especializados, com fácil acesso digital, é bastante expressiva. Nesse sentido, há uma desproporção significativa em favor da disseminação e defesa deste Programa, se comparadas com a produção crítica ou alternativa.

A ampliação do horário e do espaço escolares, que incluímos como um dos vários componentes das reformas citadas acima, vem ganhando destaque em diversos setores da sociedade brasileira. A grande imprensa, a academia, o empresariado, as ONGs, bem como diferentes esferas de governo manifestam-se

ou propõem, pelas mais diversas motivações, que o horário e o espaço escolares sejam ampliados.

A seguir, alguns exemplos de como a temática aparece na esfera pública e privada. A Lei n. 13005/2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024, estabelece:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014a).

O Instituto Ayrton Senna – Organização Não Governamental sem fins lucrativos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014) – traz como missão a “Produção e aplicação em escala de conhecimento e inovação em educação integral de crianças e jovens” . Para ilustrar o modo como atua em soluções educacionais, o Instituto afirma que:

Na base das soluções educacionais e das ações **está a proposta da educação integral e plena de crianças e jovens**. Buscamos a efetiva implementação dos conceitos iniciais dos Quatro Pilares da Educação – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer – desenvolvidos pela Unesco. Traduzimos esses conceitos em habilidades e competências que podem ser desenvolvidas na escola, com ações práticas, para formular propostas objetivas às políticas públicas. As soluções ajudam a desenvolver nos estudantes as competências cognitivas e não cognitivas necessárias para que possam enfrentar os desafios do século 21, como cidadãos, como profissionais, como agentes políticos, econômicos e sociais. A amplitude do trabalho articulado pelas soluções educacionais permite que, separadamente ou em conjunto, elas funcionem como elementos de políticas públicas. E isso tem ocorrido em diversas regiões do Brasil, mesmo quando parcerias formais chegam ao fim (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, grifo nosso).

Outra entidade de amplitude nacional que tem se dedicado a trabalhar com educação é o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). No *site* oficial dessa entidade há um resumo de seus objetivos.

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da

educação pública e à participação no aprimoramento da política social. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades (CENPEC, 2015).

O Centro publicou, em 2006, o segundo número dos *Cadernos CENPEC*, cuja temática foi a educação integral. No ano de 2011, em parceria com a Fundação Itaú Social, produziu material impresso e virtual com o título *Tendências para a educação integral* em que compila colóquios sobre a temática e resultados de pesquisas sobre o assunto.

A ampliação do horário e do espaço escolares pode ser implantada e implementada sob diversos argumentos. É frágil, geralmente, a fundamentação político-pedagógica, de caráter técnico-científico, que sustenta a ampliação do horário e do espaço escolares, o que explica o caráter improvisado, emergencial e voluntarista de muitas iniciativas. Relatório recente do Ministério da Educação (MEC) sobre a ampliação aponta nessa direção:

[...] com relação à normatização das experiências, observa-se que, apesar de se configurarem como políticas públicas, a maioria delas não tem nenhum tipo de normatização [...]. Isso pode levar ao risco de que a continuidade dos projetos fique na dependência de um governo e não se configure como política de Estado. Considerando que a maior parte das experiências tem sua coordenação geral nas secretarias de educação, os projetos podem ficar dependentes de mudanças na administração municipal (BRASIL, 2009c, p. 134).

Por meio de consulta a documentos (digitais e impressos) publicados por redes de ensino e unidades escolares, visando verificar o que traziam sobre os objetivos, conteúdos e formas da ampliação do horário e do espaço escolares¹³, deparamo-nos com uma multiplicidade de elementos motivadores, com pouca atenção dedicada aos fundamentos político-pedagógicos que vinculassem aquela ampliação, de modo mais ou menos seguro, à melhoria do desempenho, considerado insuficiente, da escola parcial. Segundo Carvalho (2006, p. 7):

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a

¹³ Foram consultados documentos virtuais da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul; dos municípios de Apucarana e Paranaguá, PR; a Proposta da Educação Profissional do Paraná; e Projetos Político-Pedagógicos impressos de duas escolas municipais: de Londrina e de Ibiporã, PR.

reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Guará (2006) fornece elementos para a definição do que seja a “educação integral, vinculando-a ao objetivo de ‘formação integral’. Parece que é esta definição que norteia o *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (Programa Escola Aberta)* e o *Programa Mais Educação*, por exemplo. Segundo Gatti (*apud* GUARÁ, 2006, p. 16, grifo nosso),

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

Percebemos aqui, características centrais dos princípios norteadores da ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil. O primeiro deles diz respeito a toda rede escolar: a orientação para que sejam abandonadas as concepções de ser humano ‘redutoras’ que priorizam apenas o “homem cognitivo ou o homem afetivo”, que visassem apenas ao acúmulo informacional. Nesse aspecto, há o pressuposto teórico-prático da possibilidade do tratamento educacional que separe aspectos inseparáveis do ser humano. Ademais, vemos aqui uma crítica dirigida à escola tradicional, sobre a qual recai com frequência a pecha de “intelectualista”, fruto das críticas escolanovistas, inclusive reiteradas em vários momentos nos documentos oficiais e acadêmicos que defendem a concepção acima.

O segundo aspecto diz respeito aos componentes da formação integral, alcançada pela educação integral. Trata-se dos conteúdos “biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade”. As propostas de ampliação do horário e do espaço escolares giram, em maior ou menor grau, em torno destes conteúdos. Por si só, esta orientação ‘curricular’ –

chamemos assim –, desconsidera, como possível argumento para a ampliação, o fato de que há deficiências na escola parcial que precisam ser corrigidas; ou seja, aprioristicamente, já se definem os conteúdos que devem compor a ampliação.

Nos casos em que o sistema ou a unidade escolar estiver com problemas nos processos de ensino e aprendizagem de matemática ou ciências, por exemplo, pouco significará no sentido da formação humana integral, pois o seu alcance dependerá mais dos conteúdos que contemplem as dimensões “cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica” (GUARÁ. 2006). Nota-se que o objetivo apontado a seguir quanto à integração, revela-se frágil, pois há uma divisão entre conteúdos “escolares” e de formação humana integral, previamente considerada.

O terceiro aspecto diz respeito ao significado de ‘integração’: O que seria uma educação integral e integrada? A integração, nos Programas, diz respeito, conforme levantamos, à articulação entre os diferentes conteúdos – cognitivos, afetivos, éticos, sociais, lúdicos, estéticos, físicos, biológicos – que formarão o ser humano integral. E, caso não estejam presentes no Projeto Político-Pedagógico, ainda assim deve-se primar por sua integração. A perspectiva do Programa Escola Aberta e do Programa Mais Educação considera que, se o trabalho com os conteúdos for feito de forma disciplinar, sem a visão de complementaridade, transdisciplinaridade, não atingirá a formação integral. Deste modo, o grande esforço deve ser no sentido de que todos os conteúdos estejam presentes e integrados nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas. Ademais, conforme já dissemos, o esforço por levar o modelo pedagógico da ampliação do horário e do espaço escolares do Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação aos PPPs das escolas, fortalece sua inserção institucional, modificando profundamente a estrutura e funcionamento das unidades e dificultando quaisquer propósitos vindouros no sentido da volta ao modelo anterior.

No *Programa Mais Educação*, por exemplo, há pelo menos mais dois importantes significados dados à integração. Um deles diz respeito à participação de diferentes atores no projeto da educação integral. Neste caso, a intersetorialidade seria a forma principal de materialização dessa integração.

A Educação Integral exige dos governantes, ações concretas de oferta dos serviços públicos requeridos para atenção integral,

conjugada à proteção social. Isto pressupõe **políticas integradas (intersectoriais, transversais)** que considerem, além da educação, outras demandas, articuladas com **desenvolvimento social, saúde, esporte, inclusão digital e cultura** (BRASIL, 2011a, p. 21, grifo nosso).

O outro, como ampliação do anterior, está associado aos princípios da ‘cidade educadora’. É esta a concepção adotada, por exemplo, pelo Programa Escola Integrada, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, criado em 2016. É possível notar também que a concepção de formação humana formulada por Gatti (*apud* GUARÁ, 2006), está presente na fundamentação deste Programa.

Assim, na Escola Integrada, a jornada educativa foi ampliada para nove horas. São quatro horas e vinte minutos com atividades ministradas pelos docentes da Prefeitura de Belo Horizonte e as demais horas complementadas com atividades de diferentes áreas do conhecimento, formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, desenvolvidas em oficinas que completam o currículo de forma a **integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano**.

As oficinas e cursos oferecidos por **monitores** das instituições de ensino superior e **agentes culturais** acontecem em **espaços próximos das escolas**, exigindo, assim, que as crianças e adolescentes se desloquem para esses lugares. Esses **tempos de mobilidade**, assim como os de alimentação e atividades de relaxamento, **ganham contornos de aprendizagem**, são momentos de formação. É a hora em que, com a proximidade dos sujeitos, se torna possível um diálogo mais espontâneo **envolvendo trocas**, numa relação de interação entre alunos/monitores, monitores/agentes, agentes/alunos [...] (BRASIL, 2008, p. 22, grifo nosso).

Os conceitos de aprendizagem e formação aparecem vinculados a atividades espontâneas, descompromissadas, casuais, eventuais, acreditando-se na possibilidade de a formação humana integral ocorrer mediante o simples encontro entre as pessoas. As cidades educadoras, a partir dessa premissa, devem planejar os seus espaços, otimizando as trocas interpessoais.

A ideia é de uma cidade educadora, de fazer com que todo o bairro, toda pequena cidade, e até mesmo uma grande cidade, se transformem num múltiplo, polissêmico lugar de experiências e de intertrocas de saberes, de valores, de experiências de vida, de culturas, de culturas populares. E fazer com que a escola (...) se transforme num centro irradiador de cultura em diálogo constante com a comunidade (BRASIL, 2009a, p. 3).

Guará (2006) fornece uma série de elementos esclarecedores sobre a concepção de educação integral, que subjaz à política do governo federal, operacionalizada por meio do Programa Escola Aberta e do Programa Mais Educação. O viés de sua abordagem está marcado fortemente por sua área de formação e atuação: a assistência social. Nesse sentido, podemos tomar suas contribuições como voz de um dos setores presentes na política de educação integral do Programa Mais Educação. Para a autora,

A concepção de **educação integral** que a associa à **formação integral** traz o **sujeito para o centro** das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16, grifo nosso).

Interessante notar que a compreensão do homem em sua totalidade diz respeito à totalidade humana de cunho solipsista, segundo a qual cada indivíduo carrega dentro de si os limites da realidade objetiva; só existem, efetivamente, o 'eu' e suas sensações, sendo os outros entes (seres humanos ou objetos) impressões sem existência própria. Este deslocamento dá sustentação ao discurso hegemônico sobre o desenvolvimento humano e a teoria educacional proposta pelas agências multilaterais e estados. Conforme aponta o Relatório Delors:

Um dos principais **papéis reservados à educação** consiste, antes de mais, em **dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento**. Ela deve, de fato, **fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade** em que vive, baseando o desenvolvimento na participação **responsável dos indivíduos** e das comunidades (DELORS, 1998, p. 82, grifo nosso).

No jogo de palavras e conceitos, a finalidade que se apresenta – o ser humano total – tem como princípio e fim exatamente o oposto: o indivíduo egoísta, definido como empreendedor.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, **a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive**. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. **Ao colocar o desenvolvimento humano como**

horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16, grifo nosso).

A autora considera essa perspectiva uma “perspectiva humanística da educação como formação integral”, entendendo-se que assim estar-se-ia cumprida a necessidade de o educador desenvolver-se plenamente. Desse modo, ele compreenderia e daria significado ao processo educativo,

[...] como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. **A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social (GUARÁ, 2006, p. 16).**

A perspectiva de desenvolvimento humano defendida por estes documentos, é a que o toma como sinônimo de desenvolvimento individual, ou da soma de indivíduos. Para essa perspectiva, o papel da educação é organizar a “convivência do humano em suas relações e interações”, como podemos observar nos exemplos das propostas de educação integral e integrada das *idades educadoras* e do *Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte*, citadas acima.

Na sequência, é possível estabelecer a relação dos pressupostos apresentados por Guará (2006) com princípios do Programa Mais Educação e do Relatório Delors¹⁴, que reduz, mais uma vez, a relevância da educação escolar formal no processo de formação integral do homem.

A ideia da formação integral do homem está presente, principalmente, em projetos de **educação para a paz, dos direitos**

¹⁴ Dentre os seis princípios defendidos pelo Relatório Delors, o quinto afirma: “[...] se a grande variedade de situações econômicas, sociais e culturais exige, evidentemente, diversas formas de desenvolvimento da educação, todas devem levar em conta **os valores** e preocupações fundamentais sobre os quais já existe consenso no seio da comunidade internacional e no sistema das Nações Unidas: **direitos humanos**, tolerância e compreensão mútua, democracia, responsabilidade, universalidade, identidade cultural, **busca da paz**, preservação do meio ambiente, partilha de conhecimentos, luta contra a pobreza, regulação demográfica, saúde.” (DELORS, 1998, p. 275).

humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas. Nesse sentido, **a formação integral dos indivíduos não está adstrita ao processo formal e intencional de ensino**, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana, como nos lembra Heller (1994). Inicia-se no nascimento e prossegue com a aprendizagem sobre o universo cultural, durante todo o processo de desenvolvimento das pessoas, pois é na vida cotidiana que se objetivam as ações humanas e nela se inscrevem os resultados do conhecimento humano, de suas conquistas e desafios (GUARÁ, 2006, p. 16-17, grifo nosso).

A autora afirma que a vida cotidiana é a fonte da cultura necessária à formação integral dos indivíduos, pois nela se objetivam as ações humanas e inscrevem-se os resultados do conhecimento, das conquistas e desafios humanos. Em sua síntese, porém, desconsidera que, tomar a vida cotidiana como eixo formativo, leva à formação do “indivíduo em-si, alienado”¹⁵,

[...] centrado em sua particularidade, em suas motivações particulares; que tem seu eu particular como centro de referência para uma compreensão e ação no mundo. Sua vida, portanto, é direcionada por motivações e necessidades predominantemente particulares. Mas o indivíduo alienado é ele também um ser genérico, pois todo homem tem que se apropriar de um mínimo de genericidade para ser humano, para viver no universo humanizado da nossa cultura. [...] Mas sua genericidade se reduz ao nível da sua particularidade e não da universalidade das produções humanas, do máximo de desenvolvimento alcançado pela humanidade, pois ele não se apropriou das esferas para-si do gênero humano (ROSSLER, 2006, p. 41).

Um dos propósitos do desenvolvimento humano ligado ao desenvolvimento psíquico é a tomada de consciência, para a qual a alienação apresenta-se como forte obstáculo.

¹⁵ Heller (1989 *apud* ROSSLER, 2006) distingue a esfera cotidiana da vida dos homens da esfera não cotidiana. No primeiro caso temos, a formação da individualidade em-si, que “[...] se dá essencialmente de forma espontânea, natural, não-reflexiva, ou seja, sem o estabelecimento de uma relação consciente para com os correspondentes processos tanto de apropriação dessas objetivações, quanto de objetivação mediado por elas. Assim os indivíduos apropriam-se em sua vida cotidiana dos objetos e instrumentos, da linguagem, dos usos e costumes de uma sociedade, e mediados por essas apropriações objetivam-se, isto é, reproduzem a sua cultura de forma natural e espontânea [...], sem que haja uma reflexão consciente sobre a origem, a lógica e o significado dessas objetivações. Devemos entender aqui por espontâneo tudo aquilo que não for acompanhado de reflexão, de uma relação crítica e consciente” (ROSSLER, 2006, p. 32-3). Na esfera não cotidiana da vida “[...] o indivíduo apropria-se da genericidade para si, isto é, dos âmbitos das ciências, da arte, da filosofia, da ética e da política, bem como das formas de pensamento, sentimento e ação a elas inerentes. Também aí ele se objetiva, mediado por tais apropriações” (ROSSLER, 2006, p. 35).

Leontiev (2004), ao abordar as implicações da sociedade de classes na formação da consciência humana, afirma que a primeira transformação“ [...] engendrada pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, consistiu, portanto, no isolamento da atividade intelectual teórica”. Quer dizer,

[...] o homem toma consciência também dos encadeamentos interiores da sua atividade, o que lhe permite atingir seu pleno desenvolvimento. Eles adquirem relativa autonomia e tornam-se orientados, governáveis e motivados conscientemente, isto quer dizer, que eles se realizam num tipo de atividade preciso (LEONTIEV, 2004, p. 128).

O autor explica que a segunda transformação da consciência, e a mais importante, é a mudança de estrutura interna.

Ela revela-se de maneira evidente nas condições da sociedade de classe desenvolvidas. A grande massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam ('se alienam') do próprio homem. O resultado é que a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente (LEONTIEV, 2004, p. 128).

Segundo Leontiev (2004, p. 132-133), a alienação das relações pessoais dos homens e a transformação destas em relações entre coisas estão fortemente presentes no poder que “[...] o dinheiro, modo de troca universal, tomou sobre a vida do homem”. Dessa discussão de Leontiev, importa-nos o dualismo que “[...] desnatura os sentimentos mais elementares no homem”, provocado pela alienação e manifestado pelo ‘poder’ do dinheiro. As atividades de ampliação do horário e do espaço escolares parecem atuar como um roteiro formativo que levará os indivíduos a se desapegarem daqueles conteúdos relacionados aos limites concretos que a sua condição social lhes impõe e se apegarem a perspectivas cuja realização passa quase que exclusivamente pela iniciativa individual, contando com a matéria prima do próprio cotidiano alienado.

Ao restringir e elogiar o conteúdo, ao defender metodologias e recursos no âmbito da cotidianidade, os objetivos e atividades da ampliação do horário e do espaço escolares dificultam a tomada de consciência livre dos sujeitos, colocando em ação o dualismo acima destacado.

O resultado da ampliação do horário e do espaço escolares corroboram o diagnóstico de Marx (2004, p. 141) a respeito da lógica capitalista quando se trata de manter a classe trabalhadora presa às condições de miséria e alienação.

Como o aumento das carências e dos seus meios engendra a falta de carências e a falta de meios, demonstra-o o economista nacional (e o capitalista, falamos em geral sempre dos homens de negócio *empíricos* quando nos dirigimos aos economistas nacionais – seu testemunho *científico* e existência) 1) na medida em que ele reduz a carência do trabalhador à mais necessária e mais miserável subsistência da vida física e sua atividade ao movimento mecânico mais abstrato; ele diz, portanto, o homem não tem nenhuma outra carência, nem de atividade, nem de fruição; pois ele proclama *também* esta vida como vida e existência *humanas*; 2) ele *calcula* a vida (existência) mais escassa possível como norma e, precisamente, como norma universal: universal porque vigente para a massa dos homens; ele faz do trabalhador um ser insensível e sem carências, assim como faz de sua atividade um pura abstração de toda atividade; cada *luxo* do trabalhador aparece a ele, portanto, como reprovável e tudo que ultrapassa a mais abstrata de todas as carências – seja como fruição ou externalização de atividade – aparece a ele como luxo.

Uma possível ‘institucionalização’ da educação integral, vista como negativa, está presente no texto de Guará (2006). A defesa da flexibilidade e da diversificação de espaços e atividades aparecem, então, como condição *sine qua non* para se evitar a “disciplina entorpecedora” e para o “desenvolvimento humano criativo e autônomo” que pode advir da ampliação do horário e do espaço escolares não institucionalizados.

Um outro eixo de reflexão é o que discute a vinculação da educação integral à ideia de institucionalização, alertando para o risco de que a escola de tempo integral possa escorregar para uma proposta de completude, tornando-se o que Foucault denunciou como instituição total (Foucault, 1993)^[16]. Assim, a tentação de prover, num único espaço, atividades que atendam a todas as necessidades da criança: escolarização, esporte, artes, religiosidade, assistência, saúde etc., **embora seja, certamente, mais confortável**, tende a ancorar uma tendência de carregar, para o ambiente, **a disciplinarização entorpecedora do desenvolvimento humano criativo e autônomo**. Além disso, o

¹⁶ “Segundo Goffman (1987), as instituições totais se caracterizam por serem estabelecimentos fechados que funcionam em regime de internação, onde um grupo relativamente numeroso de internados vive em tempo integral. A instituição funciona como local de residência, trabalho, lazer e espaço de alguma atividade específica, que pode ser terapêutica, correcional, educativa etc. Normalmente há uma equipe dirigente que exerce o gerenciamento administrativo da vida na instituição” (BENELLI, 2004, p.238-239).

tempo pedagógico regulado da escola, ou de um único programa complementar, leva a uma limitação de contatos e alternativas (GUARÁ, 2006, p. 22, grifo nosso).

A autora acredita, também, que é desejável e produtiva a vinculação das escolas com organizações que trabalham na área da assistência social, as quais, “[...] com sua diversidade e sua capacidade de oferecer respostas criativas em muitas áreas”, poderão contribuir para a realização de “[...] diversos arranjos na viabilização da educação integral”. Para ela, “são os núcleos socioeducativos os que apresentam as características que permitem uma articulação efetiva com as escolas próximas e que, portanto, podem começar a tecer os fios de uma rede de recursos que favoreçam o desenvolvimento das crianças (GUARÁ, 2006, p. 23).

Um dos objetivos do Programa Mais Educação é “[...] fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas¹⁷ oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens [...]” (BRASIL, 2013, p. 5).

A origem recente das medidas socioeducativas está vinculada às medidas de proteção previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069 de 13/07/1990), sendo que as ações socioeducativas e os núcleos socioeducativos têm caráter mais abrangente.

A prefeitura do município de São Paulo, em documento intitulado *Parâmetros das Ações Socioeducativas* (SÃO PAULO, 2007, p. 10, grifo nosso), afirma que,

As práticas socioeducativas se constroem por meio de processos e atividades **não vinculadas ao sistema de méritos e níveis, típico do sistema escolar formal** e possibilita aprendizagens articuladas que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes, **atualizando e complementando conhecimentos já trazidos por estes de sua vivência familiar e experiência cultural.**

¹⁷ As medidas socioeducativas, do ponto de vista legal, visam atender ao disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente e “[...] são responsabilizadoras, de natureza sancionatória e conteúdo socioeducativo, aplicadas somente a adolescentes sentenciados em razão do cometimento de ato infracional. Conforme estabelece o ECA, são seis as medidas socioeducativas aplicáveis a adolescentes julgados (as) pela prática de ato ilícito que se equipare a crime ou contravenção penal. São elas: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Pelo próprio conteúdo das medidas, as ações que as compõem devem sempre envolver o contexto social em que se insere o (a) adolescente, isto é, a família, a comunidade e o Poder Público devem estar necessariamente comprometidos para que se atinja o fim almejado de inclusão desse(a) adolescente” (BRASIL, 2006).

As atividades/práticas/ações socioeducativas, como propõem Guará (2006) e o documento *Parâmetros das Ações Socioeducativas* (SÃO PAULO, 2007), no que diz respeito à educação integral, visam incorporar atividades não escolares, buscando, por um lado, o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes; e, por outro lado, pretendem impedir que a educação integral, similarmente às escolas parciais, tornem-se “instituições totais” de contenção, disciplinarização etc.

Uma característica central da proposta de educação integral do Programa Mais Educação envolve a constituição de territórios educativos para educação integral. O Decreto 7.083, de janeiro de 2010, estabelece que:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: [...]

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas (BRASIL, 2010).

Observa-se a pretensão de se mudar o conceito de espaço, visando à educação integral requerida pelo Programa Mais Educação. Podemos perceber a intenção de se ampliar esse conceito, “[...] de maneira que o espaço escolar atinja o *status* de território educativo” (BRASIL, 2011, p. 16). O território educativo, visado pela educação integral, neste caso, corresponde aos rearranjos decorrentes da utilização de diversos espaços para além do prédio escolar e diversas parcerias institucionais ou não (intersetorialidade, voluntariado). Estes componentes formariam o novo “território educativo”, do qual a escola seria mais um componente.

Até aqui, apresentamos aspectos gerais dos principais componentes da proposta de educação integral e integrada, levando em conta especialmente o Programa Mais Educação, indutor da política do governo federal para a ampliação do horário e do espaço escolares. Resumidamente, podemos apontar a intersetorialidade, a territorialidade e as ações socioeducativas como pilares da educação integral e integrada, nos programas considerados. Moll e Leclerc (2013, p. 299), ao abordarem os fundamentos do Programa Mais Educação, argumentam que:

Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de território educativo e de cidade educadora, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo.

Traremos a seguir outras contribuições acerca do fenômeno da ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil. Concorrem com a política oficial (tanto normativa quanto conceitual), ora convergindo ora não, na tentativa de explicar e qualificar aquela ampliação. Há, como veremos, uma grande quantidade de perspectivas teórico-práticas envolvendo esse processo.

Para Cavaliere (2007, p. 1016, grifo nosso),

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da **mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.**

A autora considera a última justificativa citada como a que “[...] mais desafia o pensamento e uma reflexão educacional abrangente e que, de certa forma, engloba as anteriores” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). De fato, observamos que o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, por exemplo, defendem e induzem a mudança de concepção na direção acima apontada. Ou seja, argumenta-se que o papel da escola deve ser ampliado, diversificado e, por vezes, alterado completamente. Vejamos alguns argumentos favoráveis à mudança conceitual referida.

Na educação tradicional os sistemas de valores são vistos, assim como as ciências e as religiões, como saberes concluídos. O conhecimento disciplinar, e conseqüentemente a educação, tem priorizado a defesa de saberes concluídos, inibindo a criação de novos saberes e determinando um comportamento social a eles subordinado. O ser humano é inconcluso. Ao assumir essa inconclusão, a transdisciplinaridade rejeita a arrogância do saber concluído e das certezas convencionadas e propões a humildade da busca permanente. O grande desafio é a prática da

transdisciplinaridade nas escolas (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 107-108).

O autor critica o que há de permanente, de universal, nos conteúdos da escola tradicional. Contrariamente às premissas da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, não vincula a criatividade dos sujeitos ao domínio de conhecimentos. Em outra passagem, lemos o seguinte:

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares (MOLL, 2012, p. 133).

Neste trecho, a autora faz um apelo à necessidade de constante reinvenção da escola [parcial], que se manifestaria especialmente pela superação do caráter discursivo e abstrato que predominam atualmente. Mais uma vez, o papel do professor é questionado e enfatizado um ensino mais prático, atrelado às vivências. Em documento oficial do Programa Mais Educação, temos mais defesas da mudança na educação escolar atual vista como necessária.

Pensar na elaboração de uma proposta de Educação Integral como política pública das escolas brasileiras é refletir sobre a transformação do **currículo escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares** da modernidade. O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, **não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita** ao espaço físico, ao tempo escolar e **aos saberes sistematizados do conhecimento universal**. Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma **proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante** (BRASIL, 2010, p. 5).

O questionamento da validade de currículos formatados disciplinarmente é recorrente, como vemos no trecho acima. Do mesmo modo, acredita-se que o conhecimento universal e destinado igualmente a todos os estudantes não é o modelo mais adequado para a contemporaneidade. O elogio à interdisciplinaridade também é muito comum nos documentos da política educacional atual, mas, ao que nos parece, os termos 'contextualizar' e cotidiano dos estudantes são entendidos como sinônimos. A crítica a este princípio, em parte já realizada neste trabalho, será retomada em outros momentos de nossas análises. Por fim, apontamos mais um exemplo do julgamento que sofre a escola tradicional/conteudista.

A intensidade do tempo na escola não é ditada ou dependente do tipo de conteúdo que se ensina/aprende, não se trata apenas de colocar/inserir 'novos' atores e conteúdos, mas de uma qualidade de relação, uma qualidade de **percepção dos sentidos de espaço e tempo educativos vivenciados na escola e fora dela**. Sendo assim, não basta inovarmos nos conteúdos e atores e mantermos uma relação pedagógica 'engessada' e anacrônica, incapaz de perceber as sutilezas e demandas da vida, incapaz de **contextualizar seus educandos, incapaz, enfim, de criar interfaces com o mundo** (BRASIL, 2010, p. 33).

Aqui, reaparece a contextualização como princípio pedagógico. Chama-se atenção para a necessidade da qualidade de 'relação', de percepção dos sentidos de espaço e tempo educativos vivenciados na escola e fora dela. Como vimos parcialmente e trataremos posteriormente, os modelos das cidades educadoras e das competências socioemocionais são os que correspondem a esses anseios. Quanto à criação de interfaces com o mundo, trata-se de uma defesa próxima às preocupações manifestadas por Perrenoud (2000) e Morin (2000;2011).

Estes autores insistem em argumentar que estamos caminhando para “uma sociedade planetária, uma era planetária”, graças às tecnologias de informação e comunicação (TIC) ao nosso alcance, o que levaria também à necessidade da construção de uma competência para a “solidariedade planetária”.¹⁸

Outros exemplos poderiam ampliar o leque de acusações e propostas de mudança¹⁹, o que não deixa dúvidas quanto à construção de um 'discurso único' no sentido de enfraquecer ou abandonar a concepção escolar tradicional, conteudista, de tempo parcial. São relegadas as perspectivas educacionais cuja prioridade na formação humana seja a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, como conteúdo essencial que permitirá aos sujeitos a compreensão e ação consciente sobre a realidade.

¹⁸ As reflexões desses autores ignoram os conteúdos relacionados à globalização econômica e ao imperialismo mundial capitaneado pelas grandes potências e colocam todos os povos do planeta em pé de igualdade, destacando o fato de podermos ter contato imediato e constante uns com os outros. As circunstâncias objetivas das realidades de cada país e o modo de enfrentamento das mazelas humanas são substituídas pela “situação” momentânea de podermos dividir “os mesmos problemas de vida e de morte”. Difícil aceitar que os problemas dos estadunidenses sejam os mesmos dos timorenses, embora os moradores dos dois países possam, a qualquer momento, manter contato por meio da rede mundial de computadores.

¹⁹Ver os documentos do MEC que tratam do Programa Mais Educação e os livros organizados por Moll (MOLL, 2012; 2013).

Aqui, algumas considerações precisam ser feitas, para não correremos o risco de sermos mal interpretados ao indicarmos a existência de um antagonismo profundo entre a escola parcial e a escola ampliada. A escola parcial atual não possui um ordenamento jurídico que a obrigue a seguir uma ou outra perspectiva pedagógica. Ao contrário, a legislação brasileira é bastante flexível com relação a esse aspecto. Diz a LDB 9394/96 (BRASIL, 2014):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]
 Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
 I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 [...]

Não obstante, a União tem papel importante na organização do Sistema Nacional de Educação, conforme prescreve a própria Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:
 I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...]
 III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
 IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...] (BRASIL, 2014).

Trazemos estes dados, pois pelo que vimos afirmando, os leitores poderiam interpretar que estamos considerando toda escola parcial tradicional, conteudista, transmissora de conhecimentos teóricos universais etc. O que temos argumentado é que os opositores ao conteudismo, à escola tradicional e à transmissão de conhecimentos teóricos universais insistem em afirmar que há uma escola que deve ser mudada, que está superada, que não atende às demandas da sociedade contemporânea, etc. Ora, que escola é esta a ser substituída? A escola tradicional, a escola conteudista, a escola transmissora de conhecimentos teóricos universais.

Que escola é esta? A escola regular de tempo parcial. Portanto, a ofensiva neoliberal e pós-moderna é sobre a escola parcial tradicional.

A ampliação do horário e do espaço escolares, como afirmamos, é uma estratégia bastante eficiente, vez que não precisa 'fechar' a escola parcial para que os elementos da mudança desejada entrem, de imediato, em funcionamento; além disso, por meio da integração requerida aos PPPs, atinge mediatamente as premissas das escolas parciais que, por alguma razão, mantinham-se 'presas ao passado'.

No entanto, as escolas parciais estão passando por mudanças induzidas pela política nacional: parâmetros curriculares, diretrizes curriculares, base nacional comum curricular, etc. e estão sujeitas às mesmas influências e tendências, embora em processo que pode ser mais lento que as propostas que atingem a ampliação do horário e do espaço escolares.

Cavaliere (2007a) afirma que há diferentes visões a respeito da educação integral que podem resultar em projetos com objetivos divergentes. A autora aponta quatro concepções distintas de escola de tempo integral "muitas vezes diluídas e muitas vezes misturadas". Dedicar-nos-emos com maior profundidade à primeira delas, predominante, cujo cunho é assistencialista.

Nesta concepção, a escola é vista como uma escola para os desprivilegiados, devendo suprir deficiências gerais da formação dos alunos. A escola, então, substitui a família, e seu papel principal não se refere ao conhecimento, ao saber, ao aprendizado, à cultura. As crianças pobres teriam um local para receberem um atendimento alheio a aspectos formativos.

Consideramos adequado, do ponto de vista metodológico, incorporar a esta concepção as propostas que, apesar de expressas com vocabulário distinto, possuem objetivos e conteúdos idênticos ou muito próximos. Referimo-nos, por exemplo, às políticas de ampliação, cujo centro ou foco incorpore o atendimento voltado a parcelas específicas da população, dadas suas condições sociais adversas. Como explica Guará (2006, p. 20),

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que

considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura.

Do mesmo modo, os autores que defendem a educação popular como orientadora da educação integral acabam, muitas vezes, discriminando a população que, em tese, precisaria com prioridade do atendimento ampliado das políticas sociais. Esta maior atenção aos que mais precisam não nos parece absurda. Pelo contrário, há que se distribuir os serviços e equipamentos públicos a todos, igualmente. Os que mais precisam utilizarão mais, por lógica. Os problemas começam, acreditamos, justamente quando o parâmetro de qualidade dos serviços e equipamentos utiliza a pobreza ou carência como ponto de chegada. Prevalece, neste caso, a tendência de a política pública não seguir padrões tomados a partir de altos níveis técnicos, científicos, culturais (eruditos) de qualidade, insistindo no atendimento no nível do cotidiano, como aquele de que mais a população necessita e que lhe é mais adequado.

No Relatório Delors defende-se que é desejável adequar os recursos educativos à realidade dos sujeitos, valorizando o individualismo, sob a justificativa de que,

De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações (DELORS, 1998, p. 55).

Em momentos anteriores, neste trabalho, o individualismo já foi objeto de nossa discussão, sobretudo quando discorremos sobre o neoliberalismo de Friedman e Hayek. Todavia, tal princípio ideológico não surge com eles, mas acompanha o liberalismo desde suas origens; seus matizes características foram intensificadas pelos neoliberais.

O individualismo, esclarece Cunha (1978, p.28), “[...] considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial”. Para o liberalismo, a função do Estado é a de garantir que cada indivíduo desenvolva seus talentos ao máximo possível, competindo com os demais. Para o autor,

O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social. Com esse princípio (o individualismo), a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classe, como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade [...] (CUNHA, 1978, p. 28-29).

Outro princípio liberal é a liberdade que, segundo Cunha (1978), está profundamente associada ao individualismo.

Pleiteia-se, antes de tudo, a liberdade individual, dela decorrendo todas as outras: liberdade econômica, intelectual, religiosa e política. Para essa doutrina, a liberdade é condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais, enquanto a não-liberdade é um desrespeito à personalidade de cada um. O liberalismo usa o princípio da liberdade para combater os privilégios conferidos a certos indivíduos em virtude do nascimento ou do credo. O princípio da liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões (CUNHA, 1978, p. 29).

Com base nesses princípios, é que se defende para cada realidade um tipo de educação, visando, como aponta o Relatório Delors, chegar a cada indivíduo, de acordo com suas aptidões, seus talentos e gostos pessoais, ainda que, como temos constatado, sob o risco da redução ou desconsideração da transmissão dos conhecimentos universais, genéricos.

A Escola Ativa ou Escola Nova, um dos objetos de nossa crítica, incorpora o princípio do individualismo em seus conceitos e métodos. Como exemplo, podemos tomar o texto de Peres (2005), no qual a autora expõe o pensamento pedagógico do suíço Adolphe Ferrière (1879-1960), um dos nomes mais expressivos do movimento escolanovista. Segundo Peres (2005, p. 122, grifo nosso), para Ferrière,

A Escola Ativa deveria basear-se na autonomia dos educandos, **na atividade espontânea, no autogoverno, na experiência pessoal da criança, na liberdade, na criatividade, na individualidade, e nos métodos ativos.** A Escola Ativa seria então a escola **da espontaneidade, da expressão criadora, da liberdade.** Para Ferrière, o fim da Escola Nova não era 'a aquisição de conhecimentos inscritos num programa, mas a conservação e

aumento da potência do espírito da criança' [...] e seu objetivo **seria o de formar personalidades equilibradas e harmoniosas, 'com o sentido de serem obreiros ativos e construtivos da justiça e da paz no mundo[...]. Todo o formalismo da escola e todas as práticas que estivessem 'à margem da vida'** deveriam ser banidas definitivamente dos meios educacionais.

Ferrière foi o responsável pela redação dos *trinta pontos da Escola Nova*, resultado, segundo ele, de mais de 15 anos do contato e das experiências com “Escolas Novas autênticas”. Intitulado *Caracteres gerais das 'Escolas Novas do Campo'*, pois este constitui o meio natural da criança (FERRIÈRE *apud* PERES, 2005, p. 126), o documento foi compilado em uma reunião que ocorreu em Calais, França, em 1919. Como elementos para nossa crítica, destacaremos algumas características que evidenciam o valor do individualismo, da espontaneidade e do cotidiano, atribuídos pela Escola Nova à *formação intelectual*.

[...] 11) Em matéria de educação intelectual, a Escola Nova procura abrir o espírito por uma cultura geral da capacidade de julgar, mais que por acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação de método científico: observação, hipótese, comprovação, lei (FERRIÈRE *apud* PERES, 2005, p. 126).

Neste ponto, a primazia do procedimento em relação ao conteúdo fica clara. O conhecimento oriundo da transmissão cede lugar à “descoberta científica”, à forma externa ao conteúdo. Crítica passa a ser entendida como sinônimo do processo por meio do qual o sujeito busca por si mesmo o conhecimento, desvirtuando-a, já que não é relacionada à reflexão que submete os fenômenos ao crivo da teoria científica.

[...] 12) A cultura geral se duplica com uma especialização espontânea, desde o primeiro momento; cultura dos gostos preponderantes em cada menino, depois sistematizado, desenvolvendo os interesses dos adolescentes num sentido profissional (FERRIÈRE *apud* PERES, 2005, p. 127).

Para a Escola Nova, a cultura não resulta das conquistas materiais e espirituais acumuladas pelos homens em seu percurso histórico; é concebida como algo que se amplia à medida que cada indivíduo se especializa espontaneamente em aspectos que lhe aprazem, pelos quais tenha interesse, para, em seguida, sistematizar e se desenvolver rumo à vida profissional.

[...] 13) O ensino será baseado sobre os fatos e a experiência. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais, visitas a fábricas, prática de trabalho manual, etc., e; só em falta da observação de outros, recolhida através dos livros. A teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede (FERRIÈRE *apud* PERES, 2005, p. 127).

Como se vê, há prevalência do empírico sobre o abstrato, da prática sobre a teoria, acreditando-se que o indivíduo adquire conhecimento diretamente do ambiente. O livro, usado em último caso, deve substituir os objetos observáveis. A figura exterior no processo de aprendizagem, representada pelo professor ou pelo adulto, sequer é citada.

[...] 15) O ensino está baseado em geral sobre os interesses espontâneos da criança [...]

16) O trabalho individual do aluno consiste numa investigação, seja nos fatos, seja nos livros ou jornais. É uma classificação segundo um quadro lógico adaptado à sua idade [...] (FERRIÈRE *apud* PERES, 2005, p. 127).

O aluno é tomado como centro, princípio e fim do processo educativo, fornecendo a matriz para o ensino. O nível de desenvolvimento do aluno determina os temas que ele investiga e com certo grau de complexidade, segundo a perspectiva de que o desenvolvimento se antecipa à aprendizagem.

Do ponto de vista do referencial que adotamos para a defesa de nossa tese, é possível adiantar a observação crítica de que práticas de ampliação do horário e do espaço escolares, orientadas pela concepção acima, podem levar à redução do efeito escolar no desenvolvimento psíquico das crianças e adolescentes, mantendo-as no nível da individualidade em-si a que nos referimos há pouco. Isso se dá principalmente porque o conteúdo das atividades se mantém no estado atual dos alunos (seus interesses, vivências e carências cotidianos). Se eles não têm acesso à música, por exemplo, investiga-se que tipo de música está presente e é comum no seu meio e, então, dedicar-se esforços para que tenham as condições para ouvi-las.

Um dos autores que insistem na necessidade de um novo tipo de escola, de educação popular nos moldes acima, é Arroyo (2012). O autor parte do diagnóstico da vida dos setores vulneráveis da sociedade e propõe uma mudança de olhar sobre estes setores e a correspondente mudança no modelo de educação que lhes deve ser ofertada. Defende, ainda, que o caráter “político-afirmativo” do Programa

Mais Educação pauta-se por ênfases adequadas nas formas de pensar as “infâncias-adolescências”, destacando-se duas delas.

Primeira, partir de uma visão realista e aprofundada da vulnerabilidade social a que essas infâncias-adolescências são condenadas; reconhecer a precariedade do viver e do sobreviver de que são vítimas. Em outros termos, mudar nosso olhar da visão histórica que os considera responsáveis como indivíduos, ou como membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, pichados em nossa cultura política como inferiores a serem salvos através da escola e de ações moralizadoras, para vê-los, como vítimas históricas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação-subordinação-inferiorização. Essa mudança no olhar, de vulneráveis a vítimas, mudará radicalmente todo programa e toda política socioeducativa; mudará nossa postura ética profissional (ARROYO, 2012, p. 40).

A segunda decorre da primeira, pois trata de focar as ações do Programa Mais Educação a partir da nova visão do público-alvo que vai frequentá-lo. Ao final de sua proposta, o autor retoma os pressupostos da concepção de educação integral que deve ser toda voltada a atender às especificidades dos alunos, no sentido de respeitá-las. Não se propõe a incorporação, via educação escolar, de quaisquer conteúdos que possam representar ou se originar de fontes não vitimadas. Arroyo (2012) adjetiva como radical a proposta de reorganização dos tempos-espacos similares à do Programa Mais Educação.

Assumida essa radicalidade, seremos obrigados a repensar e reorganizar toda a lógica em que planejamos o tempo-espaco, desde a enturmação até a sequenciação dos conteúdos, das aprendizagens e das avaliações. Repensar radicalmente os rituais de reprovação-repetência, as rupturas de sequências temporais, de desrespeito às especificidades de cada tempo mental, cultural, identitário, humano. Somos obrigados a articular os tempos-espacos do viver concreto, do indigno e mal-viver das infâncias-adolescências dos educandos (ARROYO, 2012, p. 43).

Consideramos que os encaminhamentos propostos por este autor, bem como outros sugeridos pelo Programa Mais Educação que supervalorizam o cotidiano dos sujeitos como fonte principal de troca e construção de conhecimento, leva a uma formação imediatista e utilitária, limitando o desenvolvimento dos alunos, restringindo sua autonomia e criatividade.

Documentos que insistem na vinculação do conteúdo escolar à realidade dos alunos, da comunidade, reforçam a concepção escolanovista e erigem uma

justificativa difícil de ser contraposta por estar discursivamente articulada a ideais “humanistas”, digamos assim, argumentando que as correspondentes práticas educativas envolvem o respeito à cultura local, a valorização do conhecimento da comunidade, o eixo curricular a partir da realidade dos alunos, o diálogo, a postura de horizontalidade nas relações entre professor e aluno etc.

Segundo Coelho (2012, p. 81), a ampliação da jornada escolar é uma realidade em diversos municípios brasileiros; em pesquisa que realizou envolvendo os diversos sujeitos que atuam nestes municípios, chegou a dois motivos mais presentes para a implantação da ampliação: “[...] a busca de melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa, e a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social [...]”.

Cavaliere (2009) distingue dois modelos norteadores nas experiências de ampliação da jornada escolar, desde a década de 1980: *escola de tempo integral* e *aluno de tempo integral*.

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

Para Coelho (2012, p. 82), o primeiro modelo apresentado acima,

[...] compreende a ampliação da jornada como um fator demandado pela própria natureza e função da escola. [...] se entendemos ser essa função a de apresentar, constituir e construir os conhecimentos sócio-historicamente consolidados, quanto maior for o tempo dedicado a esse processo, obviamente dentro de uma organização curricular própria à escola e a essa meta, além de presente no projeto pedagógico da instituição, maiores serão as possibilidades de que essa construção aconteça, com *qualidade*.

Quanto ao segundo modelo citado, *aluno em tempo integral*, Coelho (2012, p. 82) considera que abre espaço para o “[...] sujeito que nela se conforma: o aluno”. E, neste sentido, a autora chama atenção para o risco do *quase fechamento* para a função precípua da instituição escolar. Segundo a autora, nesse modelo, a

ampliação da jornada escolar pode não estar, obrigatoriamente, relacionada à organização da unidade, mas ocorrer por meio de atividades de contraturno que podem ou não estar vinculadas ao seu projeto pedagógico.

Neste caso, as atividades enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente se constituem como *Educação Integral*, no sentido de articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição mesma do *ser humano*, que o vinculam *ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta* (COELHO, 2012, p. 82).

A autora inclui, nesse segundo modelo, as concepções de ampliação da jornada escolar que visam à proteção social da criança, concluindo que não vê problemas nisto desde que “[...] referindo-se ao *aluno*, as atividades desenvolvidas *fora* da escola, estejam, de alguma forma, a ela vinculadas”, ou no seu projeto pedagógico ou em projetos construídos pelos professores (COELHO, 2012, p. 82).

Consideramos que as posições de Coelho (2012) convergem com as de Guará (2006). Do ponto de vista do conceito de educação integral, ambas consideram a importância de ampliação dos conteúdos formativos, tomando o *ser humano integral* como aquele constituído por conteúdos (integrados) cognitivos, afetivos, éticos, sociais, lúdicos, estéticos, físicos e biológicos.

No entanto, essas posições não levam em consideração as relações entre o conhecimento escolar, de cunho teórico, científico e o desenvolvimento do pensamento dos estudantes. Permanece, a nosso ver, a fragilidade estrutural da perspectiva “integral” adotada, uma vez que se estabelecem motivações de ordem contextual, imediatista, apropriadas para o modelo societal capitalista, para a ampliação do horário e do espaço escolares. Isto se apresenta mais fortemente na insistência de conteúdos formativos vinculados à ética e à estética, por exemplo, que atualmente fortalecem as demandas do modelo político e cultural vigente. Conforme alerta Eagleton (1993, p. 269), nos anos pós-segunda guerra mundial

[...] uma forma diferente de estetização viria saturar toda a cultura do capitalismo tardio, com seu fetichismo de estilo e da superfície, seu culto do hedonismo e da técnica, sua reificação do significante e o deslocamento do significado discursivo por intensidades casuais. Em seus primeiros estágios, o capitalismo havia separado claramente o simbólico do econômico; agora, as duas esferas estão incongruentemente reunidas, à medida que o econômico penetra profundamente no reino do simbólico e o corpo libidinal é atrelado

aos imperativos do lucro. Estamos agora, assim nos dizem, na era do pós-modernismo.

Retornemos a Cavaliere (2007) e à segunda concepção que, nos seus termos, perpassa a educação integral. Ela se refere à escola de tempo integral “autoritária”, “uma espécie de instituição de prevenção ao crime”. A escola é uma prisão, que tira as crianças da rua, dissimulando seu papel de reformatório, “fruto do medo da violência e da delinquência”. Nesse modelo escolar, a prioridade está nas “rotinas rígidas”, com alusão frequente “à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

As práticas de rigidez e disciplinarização já referidas anteriormente, também podem ser estendidas a essa concepção. Parece-nos que algumas instituições de cunho socioeducativo podem se aproximar desse modelo nos formatos de internatos a menores infratores, por exemplo.

A concepção seguinte, apresentada por Cavaliere (2007), é a “democrática”, segundo a qual a escola de tempo integral “possa cumprir um papel emancipatório”.

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Pode-se observar que nesse enfoque as propostas de cunho escolarizante estão mais presentes. A relação quase mecânica que se apresenta entre escola e democracia nos parece problemática. De que democracia se fala? Daquela representada pela liberdade de as pessoas se encontrarem e conversarem entre si, sobre assuntos de seu interesse em horário e espaço diversificados? Neste caso, a referência são as ‘vivências’ democráticas. Diferentemente dessa perspectiva, importa-nos, a partir do referencial que adotamos, a escola como instituição de democratização do conhecimento capaz de promover o desenvolvimento do pensamento que compreende o objeto para além daquilo que ele se apresenta aos sentidos.

Ademais, as relações sociais mais amplas é que determinam o grau maior ou menor de democratização nas instituições sociais. A escola não foge à regra. Mesmo se considerarmos que a escola tenha relativo grau de autonomia, atribuir-

lhes funções que não pode e não deve cumprir, contribui para enfraquecer o teor de sua função social de trabalho com conhecimentos universais, cuja apreensão não ocorre pelo simples fato de o sujeito vivenciar situações práticas ou de a escola privilegiar os conhecimentos que pertencem à cultura primeira do aluno.

A quarta concepção, segundo a autora, não considera necessária para a educação de tempo integral a estruturação de uma escola de horário integral. Esta concepção, chamada pela autora de multissetorial, considera que “o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição”. Seria preciso, visando a uma educação para o mundo contemporâneo, “a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais”, que poderia promover uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Nesse momento, podemos incluir os aspectos relacionados às parcerias, à intersetorialidade e territorialidade relevadas pelo Programa Mais Educação, bem como as propostas das cidades educadoras. Mas, principalmente, este modelo contempla as ações em que há ‘divisão’ ou ‘compartilhamento’ das atividades educacionais com as ONGs, que gozam de autonomia cada vez maior para propor e executar as tarefas no horário e espaço escolares ampliados.

Como já assinalamos, as diferentes concepções podem se manifestar separadamente ou, o que é mais frequente, aparecer mescladas.

4.1 Antecedentes recentes de programas de ampliação do horário e do espaço escolares: Centros Integrados de Educação Pública, Centros Integrados de Atendimento à Criança e Centros de Atenção Integral à Criança

Algumas políticas educacionais voltadas à ampliação do horário e do espaço escolares foram significativas nos últimos anos, quer pela abrangência nacional, quer pelo ineditismo que representaram. Tomaremos algumas delas para tentarmos extrair características que auxiliem na compreensão das atuais políticas. Dado a grande abrangência e influência que tiveram, trataremos do Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Embora a experiência dos CIEPs tenha se resumido ao estado do Rio de Janeiro, durante a gestão de Leonel Brizola, ganhou relevância pela sua peculiaridade no que diz respeito à proposta de escolas de turno integral em um período em que ainda se buscava a universalização do ensino fundamental em escolas de período parcial por meio de política pública de grande alcance. Desde que foram criados, passaram a ser referência para as políticas que se seguiram quanto à ampliação do horário e do espaço escolares, tanto na esfera federal quanto na municipal. Outro fator que pode ser considerado é que sua criação aconteceu no momento político em que a ditadura militar, iniciada em 1964, se esvaía e representantes políticos de oposição assumiam funções e cargos, capitaneando propostas que, de certa maneira, acenavam para um novo tempo, servindo, portanto, para inspirar políticas públicas no período subsequente.

Nas gestões de 1983-1986 e 1991-1994, foram construídos 506 CIEPs em todo o estado do Rio de Janeiro. Não é nosso foco avaliar o sucesso ou fracasso desses Centros, mas compreender os pressupostos político-pedagógicos que sustentaram sua criação e sua permanência para buscar alguns elementos que influenciaram os programas recentes.

Segundo Darcy Ribeiro, mentor intelectual e político dos CIEPs,

A concepção pedagógica que orienta a ação educativa dos *CIEPs* tem como norma central assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura e da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada. Com base nesses elementos ela pode não só prosseguir estudando em regime escolar, como continuar aprendendo por si própria. Sem essa base, ao contrário ela estará condenada à marginalidade e ao risco de cair em delinquência. Isso é verdade sobretudo para a criança das áreas metropolitanas, que têm mais a escola do lixo do que a escolaridade mínima indispensável para se realizar pessoalmente através do trabalho e para exercer conscientemente a cidadania (RIBEIRO, 1995, p. 21).

Para Ribeiro (1995), dar atenção à escrita, leitura e aritmética, não significa desprezar outros, mas impedir que tais conteúdos deem lugar a “matérias menos cruciais”. O que à primeira vista poderia parecer valorização da inserção de conteúdos escolares como norteadores da política dos CIEPs, logo dá lugar à ênfase na assistência social ao público infantil carente: crianças oriundas das

periferias urbanas, sem familiaridade com a língua culta, que vivem na marginalidade e em situação de risco.

Tal postura, como vimos há pouco, prioriza as características do público atendido como ponto de chegada, sendo determinante do projeto político-pedagógico escolar. Assim, aproxima-se das vertentes pós-moderna e escolanovista na educação, superdimensionando o momento presente e a realidade local, em detrimento de conhecimentos históricos e universais, na organização pedagógica e curricular.

Esta tendência se acentua em outros momentos da proposta de Darcy Ribeiro. Para o autor, alguns objetivos da concepção pedagógica dos CIEPs são: fornecer mais tempo para que os alunos possam “[...] aprender a aprender através de aulas, da leitura e da prática”; e “[...] integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade” (Ribeiro, 1995, p. 21-22). Estes aspectos são reiterados nos Programas atuais de ampliação do horário e do espaço escolares.

Um elemento fundamental para o sucesso da proposta, segundo Ribeiro (1995), consiste no animador cultural, a quem caberia vincular escola e contexto, por meio dos recursos existentes como os espaços esportivos, bibliotecas, salões sociais e refeitórios. Também caberia a este animador cultural, a atuação em programas de recreação dos alunos com as professoras de educação física. Portanto, seriam personagens que, de alguma maneira, estariam envolvidos com a comunidade, desprovidos da “face professoral”, estimulando padrões de interação entre crianças e educadores e recriando possibilidades de aprendizagem. Sobre a “animação cultural” nos CIEPs, no Projeto Brasil Trabalhista (*apud* BOMENY, 2007, p. 48) consta o seguinte relato:

Tudo começava com a cultura local, suas manifestações, o fazer da comunidade, seus artistas (antes ausentes dos currículos escolares), que eram progressivamente incorporados ao dia-a-dia da escola. A animação cultural funcionava como um elo de integração entre a escola e a comunidade, uma vez que, conhecendo as suas necessidades, transformava-se em ponte entre as suas manifestações culturais, seus anseios e valores, e articulando-se com o processo pedagógico escolar. (...) Aí surge a figura do artista como um elemento indispensável a todo esse processo — artistas e artesãos comprometidos com todas as formas de criação instauram um movimento no cotidiano da vida escolar, que tem como base e horizonte o resgate da cultura de nosso povo.

Percebe-se, mais uma vez, o arrefecimento das funções escolares em nome de conteúdos vinculados à cultura local.

Para Ribeiro (1995, p. 22, grifo nosso), “[a educação física] tem especial importância pela compreensão de que as crianças não estão por tantos anos na escola por necessitar de todo esse tempo para aprender o que ali aprendem, mas principalmente, para crescerem fortes, saudáveis e alegres”. Há ênfase no valor atribuído às atividades de “Saúde e Educação”, valorizando o vigor físico e a boa aparência. O objetivo é possibilitar a compreensão do que seja saúde e o que seja enfermidade, como também para que se disseminem práticas higiênicas recomendáveis aos alunos, que poderão levá-las às suas famílias.

Para o autor, os CIEPs atendem a três requisitos essenciais de uma ‘escola popular eficaz’:

*Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de *Estudo Dirigido*, a frequência à *Biblioteca* e à *Videoteca*, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a *Capacitação do Magistério* (RIBEIRO, 1995, p. 22).*

Segundo o autor, foi possível, após avaliação dos CIEPs, dentre outros fatores, comprovar que só esses Centros seriam capazes de, por meio da escola de tempo integral, reter durante todo o dia menores abandonados, porque nos CIEPs “não há evasão” (RIBEIRO, 1995, p. 24). Os governos que sucederam aos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro alteraram a proposta dos CIEPs de modo a levar Ribeiro (1995, p. 17) a afirmar que um deles converteu os CIEPs “até em pocilgas”.

O eixo condutor da proposta dos CIEPs foi concebido tendo em vista o público a quem seria destinado. A sua função social foi determinada pela demanda que, segundo acreditava-se, seria atribuição da escola o atendimento. Tomou como pontos de partida e de chegada as características do público carente que atendia e, então, a escola foi organizada para servir a esse propósito. Nesse sentido, as atividades “culturais” e esportivas (via educação física, especialmente) ganhavam

centralidade no projeto. Dadas as características do público visado, optou-se por ações fortemente marcadas pelo conteúdo “cultural” (manifestações cotidianas dos grupos da comunidade valorizadas) e de saúde física. A ênfase aos conhecimentos escolares observada em alguns momentos evidencia que se trata do conteúdo vinculado à cultura local, ao cotidiano social dos sujeitos, e não à cultura universal, ao conhecimento motivador do desenvolvimento psíquico.

Segundo Figueiredo (2014), em um acordo político entre Brizola e o então presidente Fernando Collor, foram implantados os CIACs, de concepção semelhante aos CIEPs.

Durante o governo do Presidente Collor (1990-1992), foram criados, em decorrência do *Projeto Minha Gente* (BRASIL, 1991), os CIACs que, segundo Ferretti (1992, p. 65), “[...] não são um projeto em si mesmos. Constituem, antes e apenas, os espaços físicos destinados ao desenvolvimento da proposta efetiva, isto é, o Projeto Minha Gente”. Este Projeto, de maio de 1991, tinha como finalidade “[...] desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente” (BRASIL, 1991). A ‘multissetorialidade’ prevista, envolvendo as pastas tradicionais nestes casos de serviços públicos aos pobres, tinha à frente um órgão do Ministério da Ação Social (MAS) – a Legião Brasileira de Assistência – (LBA). Segundo o Parágrafo Único do Artigo 1º do Decreto de sua Criação,

O PROJETO MINHA GENTE compreenderá a implantação de unidades físicas, as quais abrigarão as seguintes atividades: I pré-escola; II escola de primeiro grau em tempo integral; III puericultura; IV convivência comunitária e esportiva; V alojamento para menores carentes (BRASIL, 1991).

Como no caso dos CIEPs, um forte apelo para a criação do CIACs vinculava-se à necessidade de atendimento à população de baixa renda. O fato de ter sua administração a cargo da Legião Brasileira de Assistência, vinculada ao Ministério da Assistência Social, leva Ferretti (1992, p. 70) a afirmar que “[...] na verdade, o alvo visado [dos CIACs] são as famílias de baixo poder aquisitivo”.

Em fevereiro de 1992, novo Decreto foi assinado, revogando o de 1991, e definindo novos órgãos competentes para responder pelo *Projeto Minha Gente*. Subordinado a partir de então ao Ministério da Educação, suas finalidades eram “[...] promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção

social, relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade”. Desse modo, estariam envolvidos no Projeto, de acordo com o novo Decreto, os ministérios da Educação (coordenação geral), da Saúde, da Ação Social, do Trabalho e Previdência Social, além das Secretarias da Administração Federal, da Cultura e de Desportos da Presidência da República (BRASIL, 1992). A atenção integral à criança seria alcançada por meio das seguintes atividades: “I proteção à criança e à família; II saúde materno-infantil; III creche e pré-escola; IV ensino fundamental; V convivência comunitária e desportiva; VI difusão cultural; VII iniciação para o trabalho” (BRASIL, 1992).

O *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* (Pronaica) foi criado em 1993, em substituição ao *Projeto Minha Gente*, do governo Fernando Collor de Melo. Com objetivos que se assemelhavam aos do Programa que veio substituir, passou a adotar, para a sua operacionalização, as unidades físicas dos CIACs, renomeados como CAICs, com a adequação de espaços físicos preexistentes e a articulação e integração de serviços setoriais voltados à criança (HINGEL, 2002). Na fase inicial, o Pronaica teve como tônica principal a construção dos CAICs, e dentre suas áreas prioritárias de atuação estavam:

[...] participação comunitária, atenção integral à criança de 0 a 6 anos, ensino fundamental, educação para o trabalho, proteção à saúde, segurança e alimentação, assistência a crianças portadoras de deficiências, cultura, esporte e lazer (BRASIL, 1993).

Este Programa tinha ações voltadas à Educação Integral, porém, é digno registrar que, em vez de utilizar esta expressão em sentido *lato* para se referir às ações do Programa, substituiu-a por “Atenção Integral”. Tal postura não ocorre nos Programas atuais de ampliação do horário e do espaço escolares. No Pronaica, entendia-se a articulação de ações, mantendo-se cada setor responsável por ações pertinentes e deixando claro que eram ações independentes, convergindo para o mesmo público (crianças e adolescentes). Das linhas mestras de ação do Pronaica, a terceira delas é bem clara quanto ao que afirmamos: “[...] integração dos vários serviços públicos indispensáveis, tais como saúde, ensino, esportes, cultura, preparação para o trabalho, alimentação” (HINGEL, 2002, p. 80). Há clara distinção das ações e o ensino é uma dentre as demais. Entendia-se que cada serviço público, ao realizar adequadamente suas tarefas específicas junto às crianças e

adolescentes em um espaço único (CAIC) planejado para esse fim, faria com que as condições gerais do público melhorassem. Não se observa preocupação principal ou exclusiva com a escolarização, embora estivesse incluída como uma das ações do Programa.

Nas políticas e programas atuais de ampliação do horário e do espaço escolares (educação integral) ocorre uma inversão, colocando-se a educação como alvo dos diferentes setores, que podem, acredita-se, contribuir para a consecução dos objetivos educacionais que a escola, sozinha, não conseguiria atingir.

Em decorrência disso, argumentos favoráveis à educação integral surgem dos setores não educacionais, que a seu favor erigem uma série de adjetivos benéficos à melhoria da educação. Assim, a educação escolar vai deixando de ser a responsável principal pelo desempenho estudantil, sendo esse tanto melhor, dizem os demais setores, quanto mais agentes não escolares se envolverem no processo educacional. Um dos exemplos mais fortes desse movimento é a supervalorização que se tem atribuído à incorporação ao tempo ampliado das escolas das chamadas atividades culturais (folclore, artes plásticas, circo, música, teatro, dança etc.) e esportivas (futebol, ginástica, capoeira, judô etc.) e sua relação direta com a melhoria do desempenho acadêmico e do comportamento dos estudantes. Este último aspecto é objetivo comum de políticas públicas setoriais destinadas a crianças, adolescentes e jovens, na busca por sua inclusão social.

Reiteramos que no Pronaica tal relação aparecia fortemente marcada como sendo mediata, passando, nos anos seguintes, a ser considerada imediata. Assim, dentre as diretrizes do Programa, está a preparação de recursos humanos para a implementação e difusão da “pedagogia da atenção integral”. Por outro lado, o Programa também pretendia a

[...] concepção de programas especiais, a serem implementados nos centros de atenção integral, visando à prevenção e enfrentamento de problemas como drogas, poluição ambiental, AIDS, e outras doenças sexualmente transmissíveis, bem como à educação para o trabalho e para o trânsito (BRASIL, 1993, *apud* HINGÉL, 2002, p. 79).

Podemos verificar que tanto os CIEPs quanto os CIACs foram propostos no sentido de atender às crianças carentes. Dessa característica comum aos projetos, podemos afirmar que a preocupação central se desviou da escolarização, por assim

dizer, *stricto sensu*. O assistencialismo marcou as iniciativas, cujos propósitos maiores estavam vinculados à melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, quer retirando-os das ruas e do abandono, quer fornecendo-lhes atividades “culturais” ou de formação de hábitos de saúde e higiene etc. Ainda que se possa argumentar que equipamentos importantes do ponto de vista educacional como bibliotecas, por exemplo, fossem disponibilizados, a intenção, mesmo nestes casos, estava mais próxima da “assistência cultural” do que da escola que centra sua atenção no trabalho com os conhecimentos sistematizados.

É importante observar que o debate pedagógico propriamente dito foi ofuscado pelas preocupações “extraescolares”. Assim, não podemos concluir dessas iniciativas que estivessem voltadas à escolarização e, portanto, não poderíamos delas exigir que obtivessem resultados expressivos nessa área. Reiterando as afirmações de Ferretti (1992) sobre os CIACs: os prédios e as possibilidades de abrigo que ofereciam a diversos atendimentos sociais fundamentaram e eram centrais nas suas propostas.

Os três exemplos trazidos aqui apresentam elementos que nos permitem sintetizar um formato característico de programas que visam à ampliação do horário e do espaço escolares, tomada em sentido de educação integral com forte viés assistencialista ou – conforme o vocabulário recente do Banco Mundial – para a redução da pobreza. Ambos os casos possuem características de intersectorialidade e neles a função social da escola como instituição responsável pela divulgação daquilo que é o conhecimento clássico – como destaca Saviani – é subsumida pelas políticas ou atividades oriundas de outros setores.

Há traços comuns e centrais nas propostas que indicam certa continuidade nas políticas federais e dos CIEPs com relação à operacionalização dos aspectos político-pedagógicos. O principal deles é o fato de que o vetor escolar não direciona as demais ações, que são trazidas para contribuir em suas especificidades, somando-se como mecanismo de atendimento às demandas da população pobre. A correlação entre os diferentes setores sociais e a escolarização propriamente dita ocorre fortuitamente.

Dado o que afirmamos, não ocorrem, e nem se poderia esperar que ocorressem, ações planejadas voltadas às atividades escolares. O espaço predial é um elemento fundamental para as propostas dos CIEPs, CIACs e CAICs, pois

otimizam o atendimento em local central e conhecido. Todavia, não podemos deixar de destacar que não se trata de um hospital ou centro esportivo, mas de um prédio escolar. Os resultados de ações médicas ou esportivas seriam melhores se realizadas em local adequado, que não a escola. Como os gastos seriam maiores, é possível inferir, que se preferiu optar por juntar em um mesmo lugar o máximo de serviço social possível, construindo um espaço físico e encaminhando para este local o atendimento e profissionais necessários, na maior parte dos casos, em condições inadequadas.

Os CAICs sobreviveram ao tempo; porém, com propostas alteradas por conta da descentralização das responsabilidades sobre os prédios, os quais as redes estaduais e/ou municipais passaram a ocupar de acordo com a etapa e/ou modalidade de ensino ofertada.

A ‘elasticidade’ que ganham as escolas, resultado da invasão multissetorial, de um lado, e da diversificação de objetivos e conteúdos, de outro, instigou-nos a tratar do enfoque a seguir. Em que medida há proximidade entre as propostas oficiais de educação integral e uma perspectiva anarquista?

Gallo (2002, p. 33) afirma que a concepção de educação integral em uma perspectiva anarquista desenha-se como articulação de três eixos: “a educação *intelectual*, a educação *física* (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação *moral*”.

A educação intelectual refere-se ao aprendizado do patrimônio cultural produzido pela humanidade que, por justiça, deve ser disseminado a todos, porém, privilegiando a construção pessoal do conhecimento, partindo da “inquietação natural das crianças” e encorajando cada vez mais essa inquietação e a curiosidade. Para o autor, trata-se de uma “pedagogia da pergunta”, estimulando “[...] muito mais a colocação de boas questões e a busca de respostas, em lugar de ditar as lições, respondendo antes mesmo que as crianças pensem em perguntar” (GALLO, 2002, p. 34).

A educação física compreende três aspectos: educação recreativa e esportiva, educação manual e educação profissional. Já a educação moral organiza-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar por meio da solidariedade e da liberdade, visando a uma nova prática social.

O autor trata da educação integral contemporânea como fundamental para as escolas abandonarem o modelo vigente de “transmissão de informações”. Assim, a educação integral seria

Uma educação intelectual voltada para ao processo e não para o produto, que privilegia a curiosidade, a busca, a construção de saberes, pode formar indivíduos muito mais 'atenados' com as necessidades contemporâneas (GALLO, 2002, p. 39).

Este autor traz um elemento recorrente nas argumentações atuais em favor da ampliação do horário e do espaço escolares: o combate à pedagogia tradicional e ao conteudismo. Podemos afirmar que, para muitos autores (MOLL, 2012; ARROYO, 2012), a ampliação do horário e do espaço escolares seria uma das formas mais eficazes de “superar” aqueles modelos pedagógicos, o que a tornaria revolucionária, porque, segundo argumentam, até os dias atuais prevalecem nas escolas públicas concepções e práticas enraizadas na pedagogia tradicional. Portanto, nada mais lógico que o direcionamento das atividades de ampliação do horário e do espaço escolares ser recheado de sugestões que possam combater a pedagogia tradicional e o conteudismo.

Vemos que, diferentemente do que concluímos com relação aos projetos anteriores (CIEPs, CIACs e CAICs), Gallo (2002) inclui e valoriza elementos de escolarização, mas, ao fazê-los, é justamente na direção de combater certa concepção escolar inadequada – a tradicional, conteudista. E, independentemente, portanto, de se tratar de jornada parcial ou integral, o modelo escolar defendido pelo autor se aproxima, pela via pedagógica, das propostas daqueles projetos analisados e sustentados pela via assistencialista. Lá, as escolas receberiam no mesmo espaço físico diferentes serviços, inclusive o escolar, fazendo com que os sujeitos ampliassem sua formação integral. Na concepção defendida por Gallo (2002), os serviços e outras atividades deveriam ser incorporados, contribuindo com a construção de um novo sentido à educação escolar, uma vez que o atual seria insuficiente ou obsoleto.

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, chamada de Lei Darcy Ribeiro) que pouco trouxe sobre a ampliação do horário e do espaço escolares.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
[...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.
[...] Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
[...] § 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 2014).

Nos últimos anos da década de 1990 e início dos anos 2000, as experiências de ampliação do horário e do espaço escolares, em parte em razão do dispositivo legal acima, resumiram-se a alguns estados e municípios. Pelo reduzido número de casos, tornaram-se modelares, recebendo atenção dos demais sistemas que pretendiam introduzir políticas similares, bem como da União, que os utilizava como modelos desejáveis e viáveis de política pública. Houve um recuo da União que não fez, como nos períodos imediatamente anteriores, investimentos na ampliação do horário e do espaço escolares. Foi desse modo até 2004, quando o governo Lula, por meio do *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (Programa Escola Aberta)*, fomentou a ampliação de atividades de esporte, cultura e lazer em espaços escolares aos fins de semana; e, posteriormente, em 2007, criou o *Programa Mais Educação*, visando à ampliação do horário e do espaço escolares das escolas públicas.

A produção bibliográfica e documental sobre a Escola/Educação de tempo integral destaca as concepções (descrição e análise) surgidas com a política dos CIEPs no Rio de Janeiro na década de 1980. Também concentram atenção no debate conceitual sobre Educação *versus* Escola de tempo ou período integral etc., havendo, ainda, descrições e análises de experiências municipais e/ou estaduais (COELHO; CAVALIERE, 2002).

Em livro organizado por Coelho (2009, p. 7), textos oriundos do *I Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral*, realizado na UniRio, em 2007, propõem-se a “[...] discutir limites e possibilidades de uma formação completa e em tempo ampliado nas escolas públicas brasileiras”. Treze artigos apresentam as mais variadas temáticas, com destaque para experiências de municípios que haviam ampliado o horário e espaço escolares.

A revista *Em Aberto*, nº 80, cujo enfoque é a “Educação integral e tempo integral”, apresenta vários artigos que trabalham conceitual e analiticamente experiências envolvendo ampliação do horário e do espaço escolares (MAURICIO, 2009).

As denominações educação integral e formação integral geralmente se referem a modelos formativos que agregam, aos propósitos da escola parcial, uma gama de conteúdos e objetivos que extrapolam o estritamente escolar/parcial. Assim, conteúdos vinculados às dimensões afetiva, social, biológica, ética e estética são adicionadas por meio de novas atividades e novas disciplinas ou os seus conteúdos são integrados às disciplinas e atividades da escola regular do turno parcial. Nos casos em que a formação integral é articulada aos cuidados e medidas de cunho socioeducativo, as propostas de ampliação recomendam aglutinar vários setores do governo e respectivos serviços no entorno do espaço escolar (saúde, segurança, assistência social; trabalho e emprego; cultura; esporte e lazer etc.).

Nesse sentido, se as propostas vêm acompanhadas pelos termos escola ou educação, no primeiro caso, há conotação de restrição quanto ao horário e espaço em que as atividades ocorrem (pátio, sala de aula, rotinas escolares, divisão em aulas por disciplinas), significando um atendimento restritivo ou impeditivo para atividades extraescolares oriundas de outros setores ou que incorporem disciplinas ou conteúdos muito distantes dos regulares, da escola parcial; no segundo caso, o termo educação sugere a flexibilização, a diversificação das e nas atividades desempenhadas pela educação escolar, convidando outros agentes e parceiros a incorporarem os projetos de ampliação do horário e do espaço escolares, bem como alterando por incorporação ou exclusão as disciplinas e conteúdos da escola parcial.

A concepção de “educação integral” traz os debates mais profundos sobre o significado de “tempo e espaço”. Como dissemos, os fundamentos para a ampliação do horário e do espaço escolares da atual política educacional não consideram o fato de a escola que existe precisar ser ampliada para que seus resultados escolares sejam melhores. Se este fosse o caso, discussões conceituais sobre ‘o que é o tempo’ e ‘o que é o espaço’ ficariam em segundo plano, dando

lugar às reflexões sobre qual a formação pretendida, quais os conteúdos a serem ensinados no horário e espaço escolares ampliados.

Como a pretensão hegemônica é a de que se construa uma nova escola, uma nova educação, um novo modelo de ser humano, adaptáveis a uma nova sociedade, na qual a acumulação de riqueza da classe dominante está cada vez maior, trata-se de ressignificar, dentre tantos outros, os conceitos de tempo e espaço, colocando a mudança conceitual a serviço das novas práticas e novos objetivos, visando à adaptação alienada dos sujeitos. Para tanto, torna-se central a categoria ‘flexibilização’, que passa a se destacar nas propostas de ampliação do horário e do espaço escolares.

Temos assim o mesmo movimento já destacado quanto à formulação curricular cujo princípio e fim das trocas e da construção de saberes é a realidade dos sujeitos. Aqui, diz-se que a escola precisa mudar, ampliar seus tempos e espaços, porque os tempos e espaços já não são mais os mesmos de antes. Para Chaves (2009, p. 43, grifo nosso), por exemplo,

[...] outra concepção temporal parte do pressuposto de que o tempo é, por princípio, uma instância de **regulação social que ordena os próprios acontecimentos sociais. Nessa perspectiva, a discussão acerca da educação de tempo integral passa a ser vista como uma demanda dos nossos dias** que coloca a **necessidade** da criança permanecer na escola em um tempo ‘total’ ou ‘inteiro’.

Na mesma direção, Cavaliere (2007) defende que

Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser **a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social.** [...] Compreender o **caráter relativo, contingente, do tempo de escola** é na verdade compreender sua gênese histórica, muitas vezes obnubilada pelo fato de que os modelos escolares têm ultrapassado longos períodos, com lentas transformações, sendo, com frequência, naturalizados (CAVALIERE, 2007, p.1017-1018, grifo nosso).

A autora, para amparar sua defesa da relativização do tempo ou de seus distintos significados, cita Marx e Bourdieu. Há uma tentativa de reduzir a centralidade da noção de “tempo relógio” nos debates de ampliação do horário e do espaço escolares. Mas, seria adequado e produtivo este movimento

relativizante? Tanto para Marx como para Bourdieu, a noção de tempo relógio é o que objetivamente leva à produção de valor, no primeiro caso; e à produção de capital cultural, no segundo caso.

Debater ou refletir sobre as diferentes dimensões do tempo, tomando-as como fatores geradores de mudanças sociais e escolares faz com que nos afastemos do essencial, ou seja, tratar das questões relativas ao preenchimento do tempo relógio que se amplia ou se reduz aqui e alhures. Ademais, a flexibilidade e variedade conceitual, como vimos na segunda seção, são aspectos importantes da ideologia pós-moderna que podem levar à relativização e consequente desvalorização de conteúdos centrais ou essenciais dos fenômenos e, por essa razão, devem ser evitadas.

O mesmo processo ocorre com as discussões recentes que recontextualizam e ressignificam o conceito de espaço, como no exemplo a seguir.

Ao longo do tempo, a noção de espaço foi sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geométrica, **para assumir também a dimensão social**. Nessa trajetória, a Geografia tem contribuído bastante, ajudando a desvendar os significados do espaço na vida social e a **ir além da paisagem [aspecto visível da realidade], da aparência, em busca da essência**, ou seja, da lógica que está inserida em cada uma, e dos processos e fatores que lhe deram origem. **O espaço não é neutro** e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso, **tem significações afetivas e culturais**. Os espaços de vivência [a casa, a escola, o bairro] representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas; e em sua materialidade, propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor cognitivo (PIAGET, 1970). Além disso, **esses espaços têm um sistema de valores implícitos** que poderão contribuir, ou não, para que o espaço transforme-se em lugar, propiciando laços afetivos, sentimento de identidade e de pertencimento (RIBEIRO, 2004, p. 104, grifo nosso).

Como aponta Moraes (2003), e vemos expresso nos exemplos acima, está em voga um aspecto significativo da inflexão teórica contemporânea, que é o “sutil exercício linguístico posto em prática”.

Termos e conceitos têm sido absorvidos pela pragmática retórica corrente. Uns foram naturalizados – o capitalismo, por exemplo – alguns foram construídos, ressignificados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. [...] Destinado a

assegurar a obediência e a resignação públicas, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores –, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governos de vários países, notadamente na América Latina (MORAES, 2003, p. 158).

Certamente, os termos tempo e espaço, como outros tantos, passam por esse processo de ressignificação motivado pela necessidade de justificar ou cooptar pessoas à determinada concepção de ampliação do horário e do espaço escolares, uma vez que, não sendo assim, a obsolescência da ampliação persistiria norteando tais políticas e programas, dado que o significado dos termos ficaria em visão tradicional e atrasada.²⁰

Uma das críticas que consideramos consistentes à noção de integralidade ampliada, como expressa na perspectiva apontada pelas políticas de ampliação do horário e do espaço escolares analisadas, bem como às ideias dos autores citados acima, está em Penteado (2014, p. 466), para quem

[...] cabe salientar o que nos parece uma inconsistência do termo educação integral na circunscrição escolar, uma vez que no sentido lato toda educação é integral, mas o é justamente por tomarmos o termo em uma amplitude não delimitada e, portanto, para além dos muros escolares. Ao relativizar o termo educação àquele vinculado a uma escolarização sistemática de saberes, já não é possível falarmos em integralidade do processo educativo, seja porque um sujeito não estará submerso no ambiente escolar por vinte e quatro horas, seja porque a escola sempre seleciona e organiza saberes, recortando-os [...].

Em um país com desigualdades sociais profundas como o Brasil, em que a educação escolar é apresentada correntemente como panaceia, a ampliação do

²⁰ Para Bourdieu e Wacquant (2000, s/p), os novos termos inseridos atualmente no vocabulário acadêmico e cotidiano são expressão de um modelo político claro. "A difusão dessa nova vulgata planetária — da qual estão notavelmente ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência — é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico: seus efeitos são tão mais poderosos e perniciosos porque ele é veiculado não apenas pelos partidários da revolução neoliberal — que, sob a capa da 'modernização', entendem reconstruir o mundo fazendo tábula rasa das conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais, descritas, a partir dos novos tempos, como arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente, — porém também por produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e militantes de esquerda que, em sua maioria, ainda se consideram progressistas".

horário e do espaço escolares soma-se aos fundamentos ideológicos que avocam para a escola a função de distribuir renda e melhorar as condições gerais de vida dos trabalhadores ou das comunidades carentes, como apareceu nos casos dos CIEPs, CIACs e CAICs. Acreditamos ser necessária a reflexão sobre a função da ampliação do horário e do espaço escolares, lançando mão de outros objetivos e formas de uso das escolas, de modo a contribuir para o debate sobre quais resultados se espera da escola e como alcançá-los.

Como vimos, o corolário da ampliação do horário e do espaço escolares é composto por razões de variadas ordens (econômicas, sociais) e sua vinculação com a questão pedagógica ocorre por meio da submissão desta a fatores exógenos, cuja melhoria alcançada na escola de horário integral implicaria na melhoria da aprendizagem dos alunos. Crenças antigas como a relação quase mecânica entre autoestima elevada, melhor alimentação e melhor desempenho escolar sustenta parte das políticas de ampliação do horário e do espaço escolares, como pode ser visto, por exemplo, no documento da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

As Escolas de Tempo Integral passam a oferecer, além de uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso, atendendo os estudantes de forma completa. [...] O programa é **destinado a crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo**, oportunizando-lhes uma maior qualidade de ensino, na medida em que são trabalhados em todas as áreas do conhecimento, ampliando, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular.

A essência do projeto é **a permanência da criança e do adolescente na escola**, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o aproveitamento escolar, **resgatando a auto-estima** e capacitando-o para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para redução dos índices de evasão, de repetência e de distorção idade/série. É a escola pública o tempo todo ao lado da comunidade.

Objetivos:

Manter os estudantes com atividades, no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho; Educar os alunos para o **pleno exercício da cidadania**, orientando-os para a vida; Criar hábitos de estudos, aprofundando os conteúdos vivenciados no turno regular; Vincular as atividades pedagógicas às rotinas diárias de **alimentação, higiene, recreação** e estudos complementares; Orientar, com auxílio de profissional competente, **pais e educandos da importância de cultivar bons hábitos alimentares e de higiene; Suprir a falta de opções oferecidas pelos pais no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;**

Desenvolver as habilidades do educando desde **o cultivo da terra à eletrônica, levando em consideração sua origem ou procedência, bem como suas tendências e habilidades;** Possibilitar aos estudantes, oriundos de famílias de baixa renda, ambiente adequado e assistência necessária para a realização de suas tarefas; Incentivar a participação responsável da comunidade, buscando, através do seu engajamento no processo educacional, diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de violência; Promover ampliação e humanização do espaço da sala de aula; Adaptar à realidade econômica de cada região com a diversificação de culturas, visando à transformação qualitativa das estruturas produtivas já existentes (RIO GRANDE DO SUL, 2011, grifo nosso).

Na descrição acima, vemos aglutinadas em uma só proposta, praticamente, todos os objetivos que podem ser atribuídos à ampliação do horário e do espaço escolares apontados por Cavaliere (2007) e pelo Programa Mais Educação: atendimento aos pobres nas diversas áreas sociais (intersectorialidade); local de abrigo a crianças para os pais trabalharem; oferta de atividades artísticas, esportivas e tecnológicas; preparação para a cidadania; apoio escolar etc. Note-se, ainda, a fragmentação entre turno e contraturno.

Embora seja evidente que nenhum gestor ou proposta omitirá completamente as questões pedagógicas na concepção e operacionalização dos programas de ampliação do horário e do espaço escolares, o que temos observado, não obstante, é que o diferencial entre o horário parcial e o horário ampliado é a incorporação de elementos não escolares. Observemos com mais vagar a frase inicial da citação acima: “As Escolas de Tempo Integral passam a oferecer, além de uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso, atendendo os estudantes de forma completa” (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Evidente é a ideia de que a escola de horário parcial é *incompleta*. E qual o matiz de sua incompletude? A ausência de atividades que vão além e se diferenciam das “escolares”. As escolas não são completas porque não possuem mais elementos não escolares!

Tome-se como exemplo a cidade de Apucarana, município paranaense que se destaca pelas atividades de ‘educação integral’. Na sua proposta, vemos similaridade com as do Rio Grande do Sul. Em Apucarana,

[...] os alunos ficam diariamente na escola, das 7h30 às 16h30, onde aprendem as disciplinas da Base Nacional Comum e

participam de atividades interdisciplinares. As 37 escolas municipais estão inseridas no Programa de Educação Integral.

As aulas regulares são mescladas a mais de 30 atividades e projetos interdisciplinares. No Pacto pela Educação, firmado em 2001, foram assinados 12 protocolos de intenções para o desenvolvimento de programas educacionais.

Língua estrangeira (inglês e espanhol); Tarefa orientada; Reforço escolar (Projeto ABC - Apreender, Brincar e Criar); Origami (técnica oriental que, com recorte e dobradura do papel, confecciona objetos tridimensionais); Culinária; Higiene pessoal; Jogos pedagógicos; Artesanato (tricô, crochê, pintura em tecido, pintura em tela, bordados, trabalho com jornal, *biscuit*); Informática; Material reciclável; Para desenvolver projetos e atividades diversificadas, a SEDESHU conta com parceiros. São empresas, instituições e pessoas que, através de parcerias voluntárias, dão apoio pedagógico e suporte técnico que beneficiam CMEI's e escolas (APUCARANA, 2012).

A experiência de Apucarana está entre as mais referenciadas pelos documentos do Programa Mais Educação como modelar. Percebe-se uma organização mais sistematizada quanto às parcerias e assinatura de protocolos. No entanto, em última instância, vemos o esvaziamento das atividades da escola parcial, pela entrada e mescla “de mais de 30 atividades em projetos interdisciplinares”. Mantém-se a separação entre turno e contraturno e a positividade da diversificação das atividades, cujos conteúdos, como se pode observar, não extrapolam o cotidiano “pobre” em que vivem as crianças, até porque a preocupação maior é oferecer atividades que tirem a criança, por algumas horas, do seu ambiente de pobreza, oferecendo-lhe uma escola que a mantém na situação de pobreza intelectual, justamente a condição que precisaria ser superada necessária para ampliar a produção da riqueza social.

Um outro caso que corrobora o predomínio de uma perspectiva não escolar na ampliação do horário e do espaço, é o do município de Paranaguá, PR, em cuja política de ampliação da jornada escolar (chamada de contraturno), observamos situação parecida.

AVANÇO 2005/2011 – “TODAS AS ESCOLAS DA ZONA URBANA DE PARANAGUÁ ATENDEM EM CONTRATURNO” PROJETOS: Fura Bolo – Cargill; Grão em grão – Cargill; Banda Mirim – SEMEDI; Polegar – TCP; Ecoviver - Ecoviver ; Comunidade Educativa – Bunge; Escola de Pais – SEMEDI; Clima Urbano e Agenda 21/ Isulpar/Cagepar ; Fabricando; Arte Dixietoga/Geração Cultural; Ler e Pensar – RPC/Gazeta do Povo; Projeto Cartas- SEMEDI; Proerd – Polícia Militar; ETA - Águas de Paranaguá; Olimpíadas da Língua

Portuguesa –MEC/ITAÚ; Turismo Mirim – SEMEDI; Brasileirinho – Conselho Antidrogas/guarda municipal; Justiça nos Bairros – Poder Judiciário Força verde mirim- polícia militar (PARANAGUÁ, 2011).

Em relatório já citado, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC) apresenta-se os principais resultados da pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais, a problemática que levantamos é assim expressa:

Um conjunto de dados que reforça a conclusão relativa à diversidade das experiências é o que se refere às atividades desenvolvidas no âmbito das experiências de jornada escolar ampliada. Trata-se de uma grande variedade de atividades, podendo-se levantar uma série de indagações sobre o significado desse fato. Quais os critérios que têm sido prioritariamente utilizados para a definição das atividades que comporão um projeto de ampliação da jornada escolar? Necessidades de formação identificadas nos alunos? Recursos materiais e humanos disponíveis? Concepções de educação integral? Em relação a essas concepções, torna-se relevante identificar que, dentre as várias atividades desenvolvidas nas experiências de ampliação da jornada escolar, há um grupo que poderia ser caracterizado como de atividades mais estritamente – ou tradicionalmente – ‘escolares’, ou seja, voltadas para uma complementação do trabalho realizado nas aulas regulares, seja na forma de aulas de reforço, de acompanhamento às “tarefas de casa”, de oficinas centradas em temas já abordados no currículo regular. Há, também, um outro conjunto de atividades que se voltam para uma formação cultural, artística, social, de caráter mais geral, envolvendo dimensões como esportes, música, dança, teatro, artesanato, artes. A ênfase em um ou em outro tipo de atividade pode estar associada a diferentes objetivos atribuídos à ampliação da jornada escolar e a diferentes concepções de educação integral, tornando-se relevante, portanto, analisar o modo como se equacionam em cada projeto e as justificativas apresentadas para tanto (BRASIL, 2009, p.129).

A ideia de uma escola diferente, a existir no tempo acrescido, explicita-se também quando de boa parte dos trabalhadores em educação incorporados ao serviço público por conta da ampliação do horário e do espaço escolares não se exige qualificação/formação adequada e, muito menos, vínculo empregatício por meio de critérios já consolidados no tratamento da escola de horário parcial. Assim, abre-se campo fértil para o voluntariado e estágios remunerados e não

remunerados, incorporam-se aos trabalhadores com contratos precários e privados de direitos graças ao intenso processo de flexibilização trabalhista em andamento, tendo a terceirização como maior exemplo.

Como meio de melhoria da educação escolar, parece-nos que o caminho mais adequado é que as redes e as unidades se filiem, explicitamente, às concepções político-pedagógicas que considerem alcançar de modo coerente os seus objetivos. Assim, acreditamos que os referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica possam contribuir para propostas de ampliação do horário e do espaço escolares, cujo objetivo seja o de promover o desenvolvimento humano genérico, por meio da transmissão do conhecimento teórico.

Tomemos como exemplo os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas e dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede municipal de Ibiporã, município do Paraná, quando explicitam a corrente pedagógica subjacente ao trabalho escolar.

O Projeto Político Pedagógico desta instituição é norteado pela Pedagogia Histórico-Crítica, seguindo a opção do PPP da Secretaria Municipal de Educação, aprovado pelo CME [Conselho Municipal de Educação], por apresentar uma prática pedagógica que propõe uma interação entre conteúdo e a realidade concreta, visando a transformação da sociedade através da ação-compreensão-ação do educando, que enfoca nos conteúdos, como produção histórico-social de todos os homens. De acordo com Saviani (2003, p.13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Tal concepção considera o problema da seleção dos conteúdos humano-genéricos necessários à formação e ao desenvolvimento do educando no contexto da prática social, assim como o problema das formas, dos métodos e processos que tornarão possíveis a transmissão e a assimilação dos mesmos. Nesse sentido, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Deve ser realizado de forma intencional e regido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, indistintamente, de modo a contribuir de forma afirmativa para a prática social dos educandos (IBIPORÃ, 2009, p. 4).

Temos, de um lado, ponderações acerca da importância da política de ampliação do horário e do espaço escolares tomada como portadora de valor

intrínseco e suas consequências positivas para a melhoria das condições sociais imediatas das populações carentes, aliadas à capacidade de alargamento de conteúdos e práticas que contribuirão para a adaptação dos estudantes à comunidade vicinal e às demandas oriundas do modelo econômico capitalista. Neste caso, as parcerias entre o poder público estatal e o privado ou a sociedade civil, quando se trata da ampliação do horário e do espaço escolares, são tidas como irresistíveis. “[...] a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo, seja implantada pelo Estado diretamente, seja fruto de *parcerias com instituições da sociedade civil*” (MAURICIO, 2009, p. 27, grifo nosso).

De outro lado, temos a posição de que a ampliação do horário e do espaço escolares deve valorizar o caráter peculiar da escola. Brandão (2009, p. 105) assim expressa esta concepção:

Meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à **especificidade social dessa instituição** e de **oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade** –, o que significa **acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares**. Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites – como uma determinada visão da sociologia do currículo defende –, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam **a cidadania escolar**. Uma política comprometida com o direito à educação deveria, inclusive, indicar que os efeitos dela na superação das desigualdades sociais **dependem de outras políticas sociais** no plano da saúde, habitação, trabalho, segurança, etc. Afasto-me, assim, da ideia da política de prioridade à educação como a solução de todos os problemas sociais, assim como dos projetos que pensam a escola em tempo integral como um novo canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos (grifo nosso).

Concordamos com os argumentos apresentados por Brandão (2009) favoráveis a uma formação com base no currículo escolar, respeitando a especificidade social da escola.

Pelo que demonstramos nesta seção, os Programas de ampliação do horário e do espaço escolares recentemente implantados indicam que o viés escolarizante está enfraquecido.

Poderíamos esperar que, dado o “fracasso escolar” e assistencial de tais experiências, a política posterior à LDB 9394/1996 caminhasse no sentido de alterá-las significativamente, especialmente nos casos em que o discurso

escolarizante (da escola parcial) demandaria ampliação do horário e do espaço escolares para melhorar a qualidade do tempo parcial que, comprovadamente, por meio das avaliações em larga escala não atingia os objetivos propostos.

Nas próximas seções, procederemos à análise documental de Programas de ampliação de horário e espaço escolares, no sentido de compreender suas propostas, fundamentos e submetê-los à crítica a partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Na seção cinco, analisaremos o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação e do governo federal.

5. ANÁLISE DO PROGRAMA ESCOLA ABERTA: EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER PARA A JUVENTUDE E DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO DO GOVERNO FEDERAL

Esta seção tem como conteúdo a análise dos Programas Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (PEA) e Mais Educação do governo federal, ações oficiais em andamento que se pretendem indutoras da ampliação do horário e do espaço escolares nas redes públicas de ensino do país. Os documentos oficiais de implantação e operacionalização, bem como outras produções que tratam dos programas em pauta, serão analisados no sentido de extrairmos deles os pressupostos político-pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao modelo de formação humana que propõem. Tomaremos os Programas pela ordem cronológica em que foram criados: primeiro, o Programa Escola Aberta (PEA), criado em 2004; em seguida, o Programa Mais Educação, criado em 2007.

Uma das dificuldades na análise de textos oficiais e de organismos internacionais é a polissemia neles presentes, ou seja, é possível a comunistas e liberais radicais retirar de seus conteúdos orientações “coerentes” para subsidiar políticas públicas. Há afirmações e diagnósticos difíceis de questionamento por expressarem dados ou tendências consolidadas do ponto de vista científico e empírico. Neste sentido, é preciso deixar claro que certos pressupostos norteiam nossa análise, na tentativa de não tomarmos a direção de sustentação apriorística dos enunciados dos documentos. Trata-se do movimento de desvelar as aparências e buscar os fatores dos fatos analisados.

Os dados de desempenho escolar, por exemplo, têm oscilado positiva e negativamente ano a ano, mostrando inconsistência e irregularidade nos resultados das avaliações em larga escala realizadas pelo INEP/MEC, por exemplo. Se tomarmos as mesmas etapas de ensino, anos, redes de ensino, localidades, unidades escolares, em anos subsequentes, veremos que apresentam resultados oscilantes ano a ano, de modo que se torna difícil estabelecer quaisquer relações estáveis entre diferentes elementos intervenientes e o respectivo desempenho naquelas avaliações.

Nessa direção, levamos em conta a posição de Moraes e Torriglia (2003, p. 50) sobre o conteúdo discursivo de documentos do MEC contra o qual é difícil

discordar já que apresenta “Belas palavras, boas intenções, sem dúvida, mas distantes do que se tem efetivado na prática.”

Ademais por efetivarem uma conveniente e operacional dissociação de suas propostas em relação aos dados da realidade educacional brasileira – para não mencionar os da condição socioeconômica do país, dos índices escandalosos de exclusão social, das vergonhosas clivagens sociais existentes –, os documentos do MEC constituem um instrumento peculiar que mais faz lembrar um sermão esperançoso, eivado de dever-ser e prescrições. As contradições ali inscritas não encontram solução nas fronteiras discursivas. Delas escapam, inexoravelmente, não obstante as intencionalidades voluntaristas (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 57).

Duarte (2000), aludindo ao texto do *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (DELORS, 1998), traz críticas aos documentos que aqui analisaremos, inclusive o referido Relatório. Para Duarte (2000),

Em vários momentos parece-nos que o texto deste relatório trabalha com um raciocínio calcado na busca de equilíbrio e conciliação entre polos opostos. Tal raciocínio poderia aparentar, numa leitura rápida e superficial, ser capaz de superar visões unilaterais acerca da educação e até mesmo poderia, esse tipo de raciocínio empregado no relatório, ser apontado como um raciocínio dialético. Entretanto, nossa interpretação leva-nos a uma avaliação bem distinta, a de que a utilização desse tipo de raciocínio no relatório em pauta nada tem a ver com qualquer tipo de dialética, sendo isto sim um mero recurso discursivo de tentar manter-se na metade do caminho entre posições opostas e decorrendo de insuperáveis limitações da própria ótica adotada pela comissão. Não são, porém, limitações de caráter unicamente lógico-epistemológico, mas principalmente limitações de natureza ideológica, que impedem a análise desenvolvida pela comissão de avançar na direção da crítica ao capitalismo contemporâneo, gerador dos conflitos citados (não são apenas ‘tensões’), conflitos esses que não podem encontrar solução efetiva sem a superação da sociedade capitalista (DUARTE, 2000, p. 48-49).

Consideramos, portanto, que dados dos próprios organismos internacionais que insistem em mostrar a permanência das desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais invalidam ou depõem contra as ‘receitas’ por eles prescritas para colocar fim exatamente a essas desigualdades. Por outro lado, e ao mesmo tempo, as políticas em ação, financiadas ou tuteladas pelo ideário daqueles organismos, deixam transparecer que as ‘desigualdades’ a serem combatidas

possuem uma lógica hierárquica, portanto, umas são mais prementes que outras. Nesse sentido, as prioridades para o combate às causas estruturais das desigualdades (modelo econômico, acumulação de riqueza, injustiça social) vão dando lugar ao respeito às diferenças de gênero, etnia, cultural, religiosa, e até econômica: todas devem ser combatidas, porém umas devem ser mais combatidas que outras. Acompanha esta escala de prioridades, a justificativa ideológica: se as desigualdades que os organismos internacionais consideram de “segunda ordem” forem combatidas, ‘naturalmente’ teríamos redução das desigualdades estruturais.

Assim, temos o individualismo e a diversidade como eixos das mudanças e do desenvolvimento, pois se as características individuais são infinitamente diversas e devem ser o eixo do tratamento igualitário, alcançando o respeito às diferenças e a inclusão, não estranhemos que políticas públicas focais sejam cada dia mais comuns e beneficiadas com maior parte dos recursos destinados à área social. Do mesmo modo, as ações envolvendo políticas ‘clássicas’ são acrescidas dos ingredientes de respeito às idiossincrasias e à diversidade. As ações escolares clássicas padecem do mesmo mal. Delors (1998, p. 23) defende tal postura diversificada e atualmente hegemônica.

Entre as diferentes vias oferecidas aos jovens devem constar as clássicas, mais voltadas para a abstração e conceitualização, mas também outras que, enriquecidas pelas vantagens da alternância entre vida escolar e vida profissional ou social, permitam a revelação de outros talentos e gostos. Em qualquer dos casos, haverá sempre que estabelecer pontes de ligação entre estas possibilidades de realização, de modo a corrigirem-se os frequentes erros de orientação.

Como afirmamos anteriormente, aqui um trecho sobre o qual não há quaisquer emendas a fazer. No entanto, observa-se nas políticas educacionais brasileiras atuais que, embora se diga que as atividades escolares clássicas devam ser ‘enriquecidas’ pelos elementos da vida profissional ou social, observa-se pouca ou nenhuma política voltada às primeiras e quase à totalidade das ações e orientações voltadas aos segundos. Não há, por exemplo, ações intituladas “Maior conteúdo e melhoria da metodologia de ensino de química para o Ensino Médio”,

ao passo que temos Programa Ensino Médio Inovador²¹ e Ensino Médio: Proposições para Inclusão e Diversidade (AUR; CASTRO, 2012).

A UNESCO entende que vincular a educação à prática social, como prescreve a LDB, implica dar sentido à aprendizagem escolar do jovem. Implica um currículo que preveja situações em que os jovens estudantes possam, com base **em sua identidade cultural e em sua vida cotidiana**, ler e criticar a realidade circundante, e propor e intervir de forma transformadora. E, a partir da intervenção, outras questões são apresentadas, exigindo a sistematização dos conhecimentos produzidos nesse processo e a busca por outros conhecimentos. Desenvolver um currículo no qual **o aluno tem papel genuíno de protagonista no seu processo de aprendizagem exige rever a relação tradicional do professor com os estudantes: de educador para educador-educando** (AUR; CASTRO, 2012, grifo nosso).

As considerações acima são fundamentais para entendermos os *Programas Escola Aberta* e *Mais Educação*, já que um dos principais componentes da formação humana contemporânea é o individualismo e seu viés empreendedor, explicitado nas propostas da UNESCO.

5.1 Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a juventude.

O *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (Programa Escola Aberta)* foi criado pela Resolução CD FNDE nº 052, de 25 de outubro de 2004, com as seguintes considerações:

CONSIDERANDO a importância de se ampliar o escopo das atividades da escola para promover a melhoria da qualidade da educação no país;
 CONSIDERANDO a importância de se promover maior diálogo, cooperação e participação entre os alunos, pais e equipes de profissionais que atuam nas escolas;

²¹O Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para **induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio**. O objetivo desse Programa é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a **inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também às expectativas dos estudantes do ensino médio e às demandas da sociedade contemporânea** (BRASIL, 2009b).

CONSIDERANDO a necessidade de redução da violência e da vulnerabilidade socioeconômica nas comunidades escolares (BRASIL, 2004).

O objetivo principal do Programa Escola Aberta é “[...] apoiar a instituição de espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, nos fins de semana nas escolas públicas da educação básica”.

Como observamos, a motivação destacada em primeiro lugar para a criação do Programa Escola Aberta diz respeito à expectativa em relação à vinculação positiva entre ampliação das atividades escolares nos fins de semana e a melhoria da qualidade da educação no país. Por lógica, o documento se refere à educação escolar. Então, trata-se da crença na melhoria da educação escolar por meio das atividades “culturais, esportivas, de lazer” em fins de semana.

Nossa insistência neste trecho ocorre porque nos parece óbvio que dada essa primeira justificativa, o foco do Programa Escola Aberta é a escola, portanto as atividades não escolares deveriam estar articuladas e voltadas às escolares. Em seguida, ao atribuir as responsabilidades aos diferentes entes, o documento fortalece essa posição. Dentre as atribuições da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) está “[...] b) proceder ao acompanhamento e avaliação pedagógica dos impactos do programa nas escolas”. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) cabe “[...] b) acompanhar e avaliar os impactos do programa nas escolas em questões relativas à diversidade étnico-racial, gênero, respeito às opções sexuais, as atividades de implementação”. Por fim, às Secretarias de Estado da Educação e órgãos municipais responsáveis pela educação cabe “[...] g) realizar o acompanhamento e monitoramento pedagógico e financeiro do Programa”. Se considerarmos que o papel da UNESCO no Programa Escola Aberta é de “cooperação técnica”, chamamos a atenção o fato de constar, dentre suas atribuições: “[...] disponibilizar capacitação de recursos humanos envolvidos no Programa” (BRASIL, 2004).

A Resolução de criação estabelecia que o Projeto Piloto teria duração de 40 meses e o atendimento seria realizado, preferencialmente, em escolas públicas de 5ª a 8ª série e do ensino médio situadas em regiões metropolitanas do país consideradas como áreas de risco social.

Nesse aspecto verificamos a semelhança com os programas anteriores (CIEPS, CIACs e CAICs), ao priorizar o público carente ou comunidades em

situação de risco ou vulnerabilidade social, como trata o novo jargão. É possível afirmar, porém, que as orientações dos organismos internacionais disseminam essas prioridades. Prova disso, são as últimas políticas do Banco Mundial visando ao fim da pobreza no mundo.

Desse modo, o documento de criação do Programa Escola Aberta estabelece que uma das principais metas é a articulação entre atividades escolares e atividades do Programa. O documento não avança na proposição de medidas que viabilizem ou potencializem esta vinculação. Não é possível responder por que razões os formuladores do Programa Escola Aberta mantêm a educação como eixo retórico. Sobre essa questão, levantamos as seguintes hipóteses: a vinculação do Programa Escola Aberta ao Ministério da Educação favorece o aporte financeiro; a vasta rede física para proliferação do Programa, e; por fim, dissemina-se uma vertente pedagógica, já hegemônica, que combate a perspectiva escolar clássica e conteudista. Aos poucos, a escola vai se tornando uma instituição multifacetada, que tudo pode e deve fazer. Especialmente, como veremos, concorre para o alcance de objetivos formativos caros ao capital em sua fase atual de desenvolvimento.

De fato, o Programa Escola Aberta surge 'inspirado' pelo Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz (PAE). Para Noleto (2004, p. 102):

A experiência acumulada pela UNESCO e seus parceiros motivou o Ministério da Educação a recomendar a implementação do Programa em todo o País, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. O plano nacional de abertura das escolas inicialmente será implantado em Pernambuco, Minas Gerais, no Espírito Santo e no município de Belo Horizonte. A iniciativa deverá contar com o apoio de outros órgãos governamentais, como os Ministérios do Esporte e da Cultura, além dos governos estaduais e municipais.

A análise deste Programa da UNESCO diz muito sobre o Programa Escola Aberta e ajuda a entender os seus pressupostos político-pedagógicos. O PAE foi criado em 2000, por meio de parcerias entre a UNESCO e alguns estados e municípios do país; em seguida, foi adotado pelo MEC (NOLETO, 2004). Nesse Programa, a mudança da função social da escola é explícita, bem como a valorização de aspectos formativos não escolares.

Neste sentido, a redefinição do papel da escola foi um dos aspectos fundamentais do Programa Abrindo Espaços, uma estratégia que coloca a instituição como escola-função e não apenas escola-endereço. Com base nessa premissa, ampliamos consideravelmente as oportunidades de acesso a atividades de lazer, cultura, esporte, arte e pertencimento a diferentes grupos, o que em si representa importante fator de transformação na vida dos jovens brasileiros (WERTHEIN, 2004, p. 9).

Um dos principais aspectos do PAE é o combate à violência, a começar pela violência intraescolar e a existente nas comunidades próximas às escolas. Werthein (2004, p. 10), ao citar as iniciativas do PAE de 2000 a 2004, afirma que as experiências foram bem avaliadas por todos os segmentos envolvidos, e que:

[...] não é só na percepção dos diversos atores que as avaliações realizadas evidenciam os resultados positivos do Programa. Também nos indicadores objetivos da violência escolar foi possível detectar redução significativa atribuível diretamente ao Programa.

O PAE, segundo Noletto (2004), resulta de estudos sobre juventude, educação, cidadania e violência realizados no Brasil pela UNESCO. Tais estudos ocorreram, segundo a autora, em razão dos compromissos deste organismo com a realidade brasileira e “seu papel na erradicação e no combate à pobreza”. Neste sentido, mais uma vez, vemos a origem de um Programa, dessa vez da UNESCO, ser justificada pelo combate e erradicação da pobreza.

Em um cenário de desigualdades sociais, de um modelo de desenvolvimento econômico que é excludente, concentrador de renda e que acentua iniquidades, é fundamental pensar em uma educação que contemple os desafios do futuro. Nessa perspectiva, **a educação pode se destacar como fator de coesão, procurando levar em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, promovendo o diálogo e a compreensão entre os que se afirmam como diferentes, evitando, por conseguinte, continuar a ser um fator de exclusão social.** Afinal, para além da multiplicidade dos talentos individuais, a educação se confronta com a riqueza das expressões culturais dos vários grupos que compõem a sociedade [...]. Assim sendo, **o principal objetivo da educação é o desenvolvimento humano**, considerando que a realização do ser humano é um processo. **Cabe à educação**, portanto, a missão permanente de **contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas, dos grupos sociais e da sociedade, numa dimensão ética e solidária** (NOLETO, 2004, p. 29-30, grifo nosso).

Do trecho acima, depreendemos que o desenvolvimento humano a que se refere o Programa (pelo menos dos humanos pobres) passaria por políticas de valorização da própria pobreza, uma vez que há a indicação para que o cotidiano dos “vulneráveis sociais” oriente a prática inicial e final, incluindo os conteúdos das atividades realizadas nas escolas que se abrem aos fins de semana. Entendemos que, na perspectiva do Programa Escola Aberta, ser *desenvolvido* é sinônimo de conformar-se com a vida como ela é. E mais, idolatrar a própria limitação (econômica, cultural), adaptando-se às condições dadas pelo capital e carregando a alienação consigo. Ser desenvolvido é também não passar por bancos escolares que ensinem conteúdos científicos e valorizem a teoria que permitiria aos sujeitos refletir sobre a sua condição no mundo de modo diferenciado.

Noletto (2004), na citação acima, reitera a lógica da formação humana voltada para o individualismo e para a diversidade cultural. Todo o projeto passa pela formação individual, e aqui renova-se a fé liberal clássica. Entende-se que se cada indivíduo for aperfeiçoado, teremos como resultado uma sociedade aperfeiçoada. Ao utilizar como referência para o PAE o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, o conceito de desenvolvimento humano aparece mais uma vez e não restam dúvidas quanto ao caminho para atingi-lo. Vejamos:

Todo ser humano deve ser preparado para a autonomia intelectual e para uma visão crítica da vida, de modo a poder formular seus próprios juízos de valor, desenvolver a capacidade de discernimento e de como agir em diferentes circunstâncias da vida. A educação precisa fornecer a todos **forças e referências intelectuais** que lhes permitam conhecer o mundo que os rodeia e **agir como atores responsáveis e justos**. Para tanto, é imprescindível **uma concepção de desenvolvimento humano** que tenha por objetivo a realização plena das pessoas, do nascimento até a morte, definindo-se como um processo dialético, **que começa pelo conhecimento de si mesmo, para se abrir, em seguida, à relação com o outro**. Nesse sentido, a educação é, antes de tudo, **uma viagem interior**, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. É urgente que esta concepção de educação seja trabalhada por todos, **pela escola, pela família e pela sociedade civil** que, juntos, disponham-se a **explorar e a descobrir as ricas potencialidades que se escondem em todas as pessoas** (NOLETO, 2004, p. 21).

Delors (1998, p. 100), tratando de um dos quatro pilares da educação – o aprender a ser –, afirma que “[...] a diversidade das personalidades, a autonomia e

o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação”.

Para indicarmos os aspectos ideológicos que perpassam essa ideia, recorreremos aos argumentos de Duarte (2000, p. 45-46), para quem:

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo.

O título do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* diz respeito a estas potencialidades que estão dentro de cada indivíduo, aguardando para serem descobertas e, assim, tornar o indivíduo desenvolvido. O trecho citado traz afirmações com as quais concordamos, mas ao promover o ecletismo com posições distintas e até divergentes, e subsidiando teórica e praticamente o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, levando tais Programas a agirem como agem nas escolas, não podemos deixar de reiterar que a concepção de formação humana contida nessas propostas educacionais é fiel aos ditames do capital. A pedagogia que subsidia os pressupostos apresentados é a escolanovista, marcada fortemente pelo viés construtivista, cujo estandarte é o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2000).

Nesse sentido, consideramos a existência de proximidade teórico-prática entre as propostas de ampliação do horário e do espaço escolares e os referenciais das agências multilaterais e dos Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação, se aquelas propostas se ancoram em concepções pedagógicas filiadas à pedagogia do aprender a aprender, representadas pelo escolanovismo, pelo construtivismo, pela pedagogia da resolução de problemas, pela pedagogia das habilidades e competências, pelas pedagogias sentimentalistas (pedagogia do amor, pedagogia do afeto), pela pedagogia de projetos, etc. Do modo como entendemos, tais abordagens se aproximam do não-diretívismo pedagógico.

Do mesmo modo, tendências pedagógicas filiadas à educação popular, notadamente a pedagogia paulofreireana, optam pela supervalorização do cotidiano no processo escolar e, nessa medida, também têm fortes marcas não

diretivas para o processo pedagógico: as palavras geradoras e temas geradores, por exemplo²². Hidalgo (2008, p. 39), recorrendo a Paiva (2000), afirma:

Em Freire, aponta-se um hibridismo teórico que serve de referência a diferentes posições teórico-metodológicas, representando um consenso humanista e democrático, em razão de duas características principais de sua obra: primeiro, por conciliar teóricos de diversos campos do espectro teórico-filosófico sem aderir à ortodoxia alguma, e, segundo, por encampar uma ambiguidade entre o **não-diretívismo pedagógico** nas relações cotidianas e um certo diretívismo ideológico calcado nos valores de uma proposta histórico-social, religiosa e cultural.

Há várias observações em defesa do Programa Escola Aberta que emitem valores negativos sobre o espaço escolar comum, entre as quais as que consideram que ele não seria atraente, não atenderia às expectativas da comunidade vicinal e dos alunos, estaria fechado à comunidade externa, não contemplaria aspectos relevantes do cotidiano do público atendido etc. Para superar este quadro, o Programa Escola Aberta propõe que a educação deva ser um projeto articulado entre escola e comunidade, conforme aponta o documento *Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (PEA)* (BRASIL, 2007a) em que é apresentada a Proposta Pedagógica do Programa.

Na apresentação do documento, o então secretário da SECAD/MEC traz alguns princípios e objetivos do Programa Escola Aberta e da escola.

[...] a educação é fundamental para a estratégia de mudança social. Transforma-se em vetor de desenvolvimento e fortalecimento da democracia, assim como de redução permanente da desigualdade cultural, social e econômica. Reassume o seu papel precípua na tarefa de abolir as injustiças históricas e completar a obra de republicanização das instituições, promovendo um Brasil conhecedor de seus direitos, capaz de propor, de se organizar e lutar por sua liberdade (*apud* TINOCO; SILVA, 2007, p. 3).

²² Uma das variantes destas tendências é a Pedagogia Social, cujo “[...] maior desafio é, acima de tudo, o trabalho de conquista e afeto que permite a permanência dos educandos pelo desejo de pertencerem, de serem considerados, ouvidos e poderem expressar seus anseios e angústias, pois são estes momentos do ato educativo que trazem as reais possibilidades de sua emancipação e engajamento ao novo projeto de vida.” (GRACIANI, 2014, p. 21).

A citação é esclarecedora no que se refere à ideia que se tem sobre as funções da escola. Restaria quase nenhum outro papel às demais instituições sociais. Segundo o secretário da SECAD/MEC, o Programa Escola Aberta

[...] se propõe a promover **a resignificação da escola** como espaço alternativo para o desenvolvimento de **atividades de formação, cultura, esporte, lazer para os alunos da educação básica das escolas públicas** e suas comunidades nos finais de semana. Sua proposta **não se restringe aos indicadores clássicos educacionais nem reduz a educação a um instrumento que serve apenas para ampliar a maturidade intelectual, por meio da aprendizagem de conhecimentos técnicos e acadêmicos**. Vai além, propõe a *formação integral*, capaz de desconstruir o muro simbólico entre escola e comunidade e entre educação, cultura, esporte e lazer.

Para Tinoco e Silva (2007, p. 18), o Programa Escola Aberta, por meio das atividades que propõe, contribui para promover a autoestima dos indivíduos, “[...] oferece[ndo] alternativas à delinquência e à transgressão das normas de uma sociedade da qual se sentem excluídos”. Paralelamente a estes propósitos, as autoras anunciam a possibilidade de se encaminhar para a tese da “desescolarização” da sociedade, valorizando “[...] os saberes da comunidade e o reconhecimento de que a aprendizagem ocorre frequentemente nas trocas sociais, de maneira informal, assistemática, no tempo de lazer que é o tempo propício à criatividade”.

Para Duarte (2000, p. 52), há grande ambiguidade em trechos do Relatório Delors, ao utilizar a estratégia de conciliação entre posições opostas. Essa ambiguidade está presente nas afirmações que Tinoco e Silva (2007) fazem em relação à função clássica e à função “ressignificada” da escola. Primeiro citam Illich e sua posição de que a educação só seria democrática se realizada fora da escola, por meio da universalização a todos de espaços como bibliotecas, laboratórios, jardins botânicos bem como de máquinas, computadores, etc. Illich também propunha, segundo as autoras, o fim do que ele chamou de monopólio profissional, de modo que qualquer pessoa pudesse ensinar ou exercer seu talento de acordo com a necessidade da sociedade; também defendeu a substituição da escola por “redes espontâneas de ensinar-e-aprender” e o fim do professor perito, da avaliação, da diretividade, do diploma, da presença obrigatória, dos pré-requisitos de entrada, dos programas pré-estabelecidos.

Tinoco e Silva (2007) defendem, ainda, maior profundidade com relação ao debate sobre a desescolarização, trazendo à reflexão Gramsci e a defesa do acesso, por via escolar, aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. A escola é o local em que se articulam o saber e o fazer, a produção intelectual e o saber advindo do ambiente social. Nela, questionam-se criticamente os modos de pensar, agir, sentir e atuar. Para Gramsci, afirmam as autoras, a cultura de massa é ambivalente e, a um só tempo, apresenta-se como elo saudável entre as pessoas, mas pode levar à visão fragmentada de mundo. Assim dizem as autoras:

Embora [Gramsci] reconheça que a função pedagógica não é exercida apenas pela escola, mas também pela família, pelas instituições culturais, por associações diversas e pela mídia, o filósofo italiano considerou que o sentido pedagógico se faz mais evidente na escola e que esta deve ser contextualizada à dinamicidade econômica, social, cultural e histórica da sociedade. A escola é, portanto, a um só tempo, lugar de ensino e difusão do conhecimento, instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado e meio educativo de socialização no mundo social adulto (TINOCO; SILVA, 2007, p. 20).

Tinoco e Silva concluem com a ambivalência explícita, afirmando que a referência aos argumentos de Gramsci não significa que o Programa Escola Aberta tenha caráter “eminentemente pedagógico”, que interfira diretamente no processo de ensino e aprendizagem regulares, uma vez que as oficinas do Programa ocorrem nos fins de semana, os coordenadores escolares são pessoas da comunidade, o público que participa das oficinas não é, necessariamente, composto por alunos e os oficinairos não precisam ser professores. Também afirmam que o Programa Escola Aberta “[...] contribui para **uma ressignificação do espaço escolar** e para o enriquecimento da concepção de **escola elaborada pelos sujeitos** envolvidos quando abre suas portas à comunidade” para atividades não diretamente relacionadas às disciplinas, permitindo a professores e alunos “[...] vivenciar o ambiente escolar de uma **forma mais livre das imposições curriculares e valorizando as características culturais e as demandas da comunidade**” (TINOCO; SILVA, 2007, p. 21, grifo nosso).

Assim, a proposta do programa não prescinde do espaço em que se dá a instrução institucionalizada que estimula o desenvolvimento a partir da construção coletiva do conhecimento, mediada pelos

instrumentos resultantes da história humana. Reconhece, entretanto, o valor das trocas sociais para a construção do conhecimento, o que precede e extrapola as paredes escolares (TINOCO; SILVA, 2007, p. 22).

Outra associação indevida das autoras é o uso de Vigotski para justificar a valorização do conhecimento, experiências, talentos e valores individuais ou locais, o que tornaria o Programa Escola Aberta um programa referenciado nas ideias daquele autor. Segundo afirmam:

A partir da leitura de Vygotsky (1984) depreende-se que o patrimônio material e simbólico da humanidade consiste no conjunto de valores, conhecimentos, sistemas de representação, construtos materiais, técnicas, formas de pensar e de se comportar que a humanidade construiu ao longo de sua história. Nesse sentido, a proposta do Programa Escola Aberta de valorizar os talentos locais das comunidades envolvidas, trazendo-os para o espaço escolar e disponibilizando-os para os moradores do lugar, expressa respeito pela heterogeneidade, pela diversidade presente em qualquer grupo humano, amalgamando diversas histórias pessoais, diferentes níveis de conhecimento, experiências profissionais e valores (TINOCO; SILVA, 2007, p. 22).

Ampliar o uso do espaço escolar para moradores do lugar, respeitando a heterogeneidade, a diversidade presente em qualquer grupo humano, reunindo “[...] diversas histórias pessoais, diferentes níveis de conhecimento, experiências profissionais e valores”, pode resultar no inverso do que a Teoria Histórico-Cultural propõe. Para esta Teoria, o patrimônio cultural universal acumulado historicamente pelos homens deve ser transmitido a todos. Como tratamos anteriormente, restringir as ações educativas ao âmbito do cotidiano e do universo imediato do aluno não contribui com o seu desenvolvimento humano genérico.

Para Duarte (2000, p. 53), esta é uma estratégia que vem se tornando comum no discurso educacional contemporâneo, misturando princípios oriundos de distintas concepções filosóficas e políticas em uma pretensa superação da unilateralidade ou limitações de cada concepção e em uma pretensa incorporação das contribuições de todas as concepções educacionais. Desse modo, nota-se no Programa Escola Aberta a tentativa de harmonizar a aprendizagem escolar e a aprendizagem realizada em outros espaços e horários; conhecimentos científicos e conhecimentos do cotidiano, etc.

Do exposto até aqui sobre o Programa Escola Aberta, pode-se verificar que suas bases teóricas e políticas o aproximam dos CIEPs, CIACs e CAICs, no que se refere à ampliação dos espaços e dos horários escolares, visando a amenizar as mazelas trazidas pela pobreza da população, utilizando a educação escolar como catalisadora das ações das diferentes políticas sociais nessa direção. O Programa Escola Aberta, porém, incorpora elementos do neoliberalismo/pós-modernismo, visando, sob o *slogan* do ‘combate à pobreza’, a implementação de um modelo formativo, no espaço escolar, que mantenha e aprofunde a alienação dos sujeitos, introduza princípios e práticas sob o manto da solidariedade, tolerância, diálogo, participação, que se configura em um novo modo de individualismo, revestido de valores humanitários, mas que compõe o rol de atributos necessários à formatação da capacidade adaptativa dos sujeitos, diante das demandas impostas pela sociedade capitalista contemporânea.

E, por fim, ao buscar a ressignificação do espaço escolar, o Programa Escola Aberta, caminha pela via dos fundamentos das pedagogias do aprender a aprender. Conforme pudemos observar, os princípios teórico-práticos presentes na proposta de ampliação do horário e do espaço escolares inscrevem suas premissas em concepções e práticas limitadas do ponto de vista de um projeto de escola emancipadora em prol da classe trabalhadora. Fazem isso, quando reduzem ou anulam uma das principais funções sociais da escola – a de *lócus* privilegiado de transmissão dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, conforme defendem a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2006, 2007, 2008; SAVIANI; DUARTE, 2012) e a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2003, 2009; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010), para as quais, o conhecimento teórico necessário àquela emancipação, não se adquire espontaneamente, mas principalmente, por meio da educação escolar.

5.2 Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério dos Esportes e Ministério da Cultura). Posteriormente, a

Presidência da República assinou o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o qual, dentre outras medidas, atribui ao Ministério da Educação a responsabilidade pelo Programa Mais Educação.

Nossas análises do Programa Mais Educação tomarão como fontes principais o decreto acima mencionado, o material de orientação produzido pelo MEC e trabalhos acadêmicos que versam sobre esse Programa.

No Manual de Operação da Educação Integral (BRASIL, 2013), é possível verificar a presença de objetivos idênticos no Programa Escola Aberta e no Programa Mais Educação. Na descrição de uma das ações (Relação Escola-Comunidade), afirma-se que este

[...] segue os mesmos moldes do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (Programa Escola Aberta), que foi realizado em parceria com a UNESCO, e teve sua experiência avaliada como bem-sucedida. Seu objetivo [da Ação Relação Escola-Comunidade] é fortalecer a integração entre escola e comunidade, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e contribuir para a redução da violência escolar em unidades localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2013, p. 33).

A Portaria Interministerial nº 17/2007 que criou o Programa Mais Educação, apresenta outras considerações similares às do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (Programa Escola Aberta) e dos demais programas analisados anteriormente (CIEPS, CAICs e CIACs) que justificam a ampliação do horário escolar. Em que pese iniciar citando o Artigo 34 da LDB 9394/96, que trata da progressiva ampliação do horário e do espaço escolares, o arrazoado seguinte considera a ampliação oportuna e capaz de contribuir para a operacionalização de outras políticas públicas, redimensionando, assim, o papel da educação escolar.

A Portaria Interministerial cita a proteção integral e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, preconizadas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), especialmente visando a assegurar-lhes oportunidades para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Faz referência ao Art. 227 da Constituição Federal de 1988 cujo conteúdo trata do dever público e da sociedade com relação aos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à

educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, etc. Também pontua a Política Nacional de Assistência Social, segundo a qual

[...] o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia (BRASIL, 2007).

A referida Portaria evidencia, ainda, a preocupação com as condições sociais adversas da população e a importância da articulação das diferentes políticas sociais para reverter aquelas condições.

CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos; CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto; [...]

CONSIDERANDO o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e socioeducativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes; e

CONSIDERANDO a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2007).

Poderíamos concluir que os fundamentos para a ampliação do horário escolar estariam, como nas demais políticas tratadas até aqui, calcadas em uma concepção de educação integral *lato sensu*, cujas orientações indicam a manutenção da escolarização no horário escolar parcial e que ao horário ampliado fossem incorporadas práticas diferenciadas. Vejamos os objetivos do Programa Mais Educação, conforme a Portaria Interministerial.

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a **formação integral** de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das

escolas, **alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.**

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, **incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer**, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Evidencia-se que a pretensão é alterar o ambiente escolar na totalidade, inclusive o que se vinha fazendo no turno parcial, pois este não contemplaria os novos conceitos dos tempos e espaços ressignificados. No entanto, como já citamos anteriormente, sobre os textos oficiais e sua ambivalência, a preocupação escolar aparece em seguida no Artigo 2º. A confusão se estabelece do ponto de vista de quem lê os conteúdos do Inciso I e II, uma vez que a escolarização e a desescolarização aparecem como dois aspectos de um mesmo fenômeno.

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a **extensão do ambiente escolar** nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, **mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;**

II - contribuir para a **redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar** (BRASIL, 2007, grifo nosso).

As ações dos Ministérios integrantes do Programa, exceto o da Educação, são ações com caráter e objetivos peculiares que na atualidade caminham autonomamente. Sua vinculação, nos moldes das concepções aqui analisadas, ocorre a partir do entendimento de que a escola deva a) alterar seu formato clássico, incorporando elementos e demandas cotidianas dos sujeitos; e, b) abandonar o formato clássico e substituí-lo por ações educacionais “não escolares” que contribuiriam para os sujeitos se emanciparem. No segundo caso, na esteira da democracia liberal, acredita-se que escola é alavanca da transformação social, pela via do desenvolvimento de subjetividades democráticas, sem, no entanto,

considerar os condicionantes histórico-sociais que determinam a posição de classe dos sujeitos e seus valores.

Não estamos, com isso, dizendo que os sujeitos não têm direito à saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer de qualidade. A qualidade de cada uma pode e deve levar em conta os enlaces possíveis e necessários, sempre voltados às suas respectivas especificidades. Ademais, carecem de dados comprobatórios as afirmativas sobre correlações positivas abrangentes no caso da educação escolar (ensino e aprendizagem notadamente), quando se associam diferentes pastas ministeriais voltadas para fins alheios aos de sua origem. Pelo contrário, as avaliações em larga escala (IDEB, ENEM) demonstram a permanência de problemas históricos das escolas brasileiras relacionados ao ensino e à aprendizagem. Não se pode dizer o mesmo sobre, por exemplo, a redução da evasão escolar por meio de políticas “afirmativas” como a distribuição de bolsas auxílio às famílias dos estudantes pobres, vinculada a índices de frequência escolar²³.

A Portaria Interministerial nº 17/2007 traz mais indicações sobre a relação que se deve estabelecer entre a escola parcial vigente e a ampliação do horário e do espaço escolares. Evidencia-se a inclusão de algumas temáticas pós-modernas ao corolário legal (inciso V, por exemplo).

Art. 2º O Programa tem por finalidade:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, **mediante a realização de atividades no contraturno escolar**, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II - contribuir para a **redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série**, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; [...]
- IV - **prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência** contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social

²³ “O Bolsa Família reduz a evasão escolar em 36%, entre crianças de 6 a 16 anos, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A proporção dos que não frequentam escola cai de 8,4% para 5,4% com o benefício. Os pesquisadores compararam populações semelhantes que recebem ou não o Bolsa Família, a partir de dados de 1999 e 2007, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. (Disponível em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2011/02/com-bolsa-familia-indice-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-cai-36%>, Acesso: 15 dez. 2015).

e a **promoção do acesso aos serviços socioassistenciais** do Sistema Único de Assistência Social – SUAS;

V - promover a formação da **sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural** brasileira, estimulando a **sensorialidade**, a leitura e a **criatividade** em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de **práticas esportivas educacionais e de lazer**, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, **integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar** (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Temos no Programa Mais Educação pressupostos das políticas anteriores como a utilização dos espaços escolares para intervenção de várias políticas públicas à população carente e o atrelamento das funções da escola às demandas cotidianas do público circunvizinho. Em que pese a dimensão significativa do debate sobre a integração curricular e a necessária articulação entre os turnos, a legislação acima deixa claro que se pretende a ampliação do horário e do espaço escolares “[...] mediante a realização de **atividades no contraturno escolar**”. O Manual Operacional de Educação Integral do Programa Mais Educação especifica melhor o público que deve ser priorizado.

Recomenda-se às escolas que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, selecionando, preferencialmente, para a participação no programa:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014b, p. 18).

Entendemos que, ao limitar o público, o Programa anuncia seu viés assistencialista e deixa transparecer sua concepção de escola para os pobres. Por

que esta ampliação não pode ser para todos, ou então por que não se permite a qualquer escola que participe desse Programa? Porque o seu viés não é escolarizante, já que a escola passa a ser vista com funções sociais variadas. Como afirma Penteado (2014, p. 482):

Se é verdadeiro que não devemos ser ingênuos quanto às mazelas da sociedade contemporânea, com suas faixas de pobreza social, violência, inconstâncias éticas e outros, não seria menos verdadeiro observarmos, aqui, uma tendência em tomar a escola como lugar de solução dos problemas sociais, relegando a segundo plano sua função social formativa e deixando de debater essas mesmas questões nos demais âmbitos sociopolíticos em que deveriam ser enfrentadas.

Sobre a escola pública voltada aos pobres, vale destacar as análises críticas de Algebaile (2004, p. 258), ao tomar a gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso, período de intensificação da política neoliberal. Segundo a autora, a escola passa a ser local estratégico para cumprir objetivos das áreas econômica e social, conjugados com os objetivos restritos à educação,

[...] de forma que a escola pública fundamental, a escola dos pobres, deixa de ser explicável pela política educacional e de ser entendida nos limites do sistema de ensino, revelando-se como parte fundamental do sistema da política social, um elemento orgânico de importante atuação nas suas definições e reorientações.

Para a autora, parte importante da desqualificação da escola está vinculada à sua utilização para finalidades que vão além do campo educacional escolar.

As diferentes tentativas de utilização da escola, e mesmo as expectativas possíveis de serem apreendidas de seus usos não prescritos, inscrevem-se nos múltiplos processos que concorreriam para a **expansão escolar**. Esta, comportaria duas dimensões indissociáveis e mutuamente influentes: a expansão territorial da oferta ensejaria uma expansão da 'territorialidade' da ação escolar. Os âmbitos da vida social sobre os quais ela iria 'adquirir' alguma autoridade ou licença para atuar **seriam ampliados e diversificados**, predominantemente, porém, **de forma instrumental a propósitos tecidos em outras esferas** (ALGEBAILLE, 2004, p. 261, grifo nosso).

Para a autora, a oferta, pela esfera educacional, de serviços vinculados a outras esferas, pode contribuir para que a população verifique a má qualidade ou a

completa ausência destes, pois sabendo que tem direito a tais serviços e que não os recebe, passará a tê-los na escola, mesmo com qualidade e quantidade inferiores. Quando a escola assume certas funções de outras áreas, mesmo que as realize de modo precário, há utilidade política “[...] porque [se] dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações” (ALGEBAILLE, 2004, p. 261).

Para Algebaile (2004), é necessário lembrar que a ampliação das ações delegadas à escola diz respeito à permeabilidade que nela se instaurou, devido às suas sucessivas utilizações, “[...] cuja insistência e intensidade acabam por imprimir, como um traço orgânico, a possibilidade de sua utilização permanente para objetivos transitórios e de curto alcance, que, não raro, se realizam [...] em detrimento do ensino” (ALGEBAILLE, 2004, p. 261-262).

Quase três anos após a criação do Programa Mais Educação pela Portaria Interministerial n. 17/2004, o executivo federal assina o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, detalhando a operacionalização do Programa ao qual incorpora elementos pedagógicos e técnicos.

O Decreto estabelece que “[...] no âmbito federal, o Programa Mais Educação será executado e gerido pelo Ministério da Educação, que editará as suas diretrizes gerais” (BRASIL, 2010). No entanto, o Manual Operacional de Educação Integral esclarece que:

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Fazem parte o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014b, p. 4).

Os princípios e objetivos do Decreto repetem quase que na íntegra os da Portaria Interministerial, todavia incorpora novos elementos. Sobre as atividades que poderão ser inseridas no tempo ampliado, o Decreto estabelece que:

Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º;

II - a constituição **de territórios educativos** para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos **espaços escolares com equipamentos públicos** como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; [...]

[...] VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:

[...] II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;

III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;

[...] V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Um dos aspectos destacados deste trecho do Decreto é a referência aos “territórios educativos” e uso de equipamentos públicos diversos (Inciso II do Artigo 2º) que remete à ideia, também explícita no Programa Escola Aberta, do projeto “Cidade Educadora”²⁴.

O documento da SEB/MEC *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada* (BRASIL, 2011a, p. 9), em tópico específico sobre a necessária articulação com os diferentes espaços da cidade, afirma que “A Educação Integral pressupõe que a cidade, como um todo, é uma grande sala de aula”.

Por outro lado, os princípios de diálogo entre saberes escolares e locais e convivência entre alunos, professores e comunidades a que pertencem indicam

²⁴ “As Cidades Educadoras tiveram início, como movimento, em 1990, quando do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, celebrado em Barcelona, onde um grupo de cidades representadas pelos respectivos órgãos de poder concluíram ser útil trabalhar em conjunto projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes. Posteriormente, em 1994, este movimento formalizou-se como Associação Internacional, oficialmente criada no 3º Congresso das Cidades Educadoras, o qual ocorreu em Bolonha, Itália.” (AIETA; ZUIN, 2014, p. 2).

proximidade com o Projeto Escola Cidadã²⁵. Ambos foram implantados no município de Porto Alegre, RS, na gestão do Partido dos Trabalhadores (1989-2004). Fazemos alusão a tais projetos, pois consideramos que muitos de seus princípios são retomados no Programa Mais Educação, especialmente pela influência exercida pela professora Jaqueline Moll²⁶, que teve

[...] intensa e valiosa convivência [...] com as escolas municipais de Porto Alegre ao longo da década de 1990 e, especialmente, no ano de 2001, em processos de formação dialógica, desencadeados no âmbito dos debates em torno **da escola construtivista, da escola cidadã e da cidade educadora** (MOLL, 2013, p. viii, grifo nosso).

Consideramos que esta professora é a principal expoente do Programa Mais Educação na esfera federal. Ela atuou e atua como mentora intelectual e política do Programa. Este dado é importante, pois por meio da produção individual e da organização de coletâneas nos últimos anos, podemos entender melhor os fundamentos teóricos da concepção político-pedagógica que orientam a ampliação do horário escolar do Programa Mais Educação.

Moll (2013)²⁷, em coletânea de textos que refletem sobre as experiências da “[...] implantação dos ‘ciclos de formação’ no ensino fundamental, colocada em

²⁵ Segundo Silva (2013, p. 101-102), até finais da década de 1980, a escola cidadã tinha como foco “[...] a luta pelos direitos sociais, dentre eles a educação pública, como possibilidade estratégica para a ruptura com o modelo capitalista e a instauração de um governo socialista, [...]”; a escola cidadã contemporânea, segue o curso da ampliação do conceito de cidadania, não mais visto como estratégico para o socialismo, mas sim para o aperfeiçoamento de um tipo de democracia representativa e com fortes traços de dependência em relação às economias centrais. Assim como as experiências da escola cidadã, desenvolvidas em diversos governos, as modificações ocorridas no conceito de cidadania são fundamentais nesse processo, já que agora, este conceito passa a ser visto pela quantidade de direitos e deveres que os cidadãos possuem, isto é, pela sua capacidade de reivindicação de mais direitos e participação na vida pública e não por sua condição no mundo da produção. É no interior dessa modificação de paradigma que o componente das cidades educadoras bastante difundido nos anos 1990 foi incorporado ao conceito de escola cidadã, principalmente, pelo fato deste componente possuir em sua essência um sentido múltiplo tendo em vista que, o direito à cidade ou ao espaço urbano que educa, significa o direito ao acesso à variedade de serviços que existem em uma cidade, como cultura, lazer, saúde, educação escolar, transporte, entre outros”.

²⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo realizado parte dos estudos na Universitat de Barcelona, e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Associada da UFRGS e Professora Colaboradora da Universidade de Brasília (UnB). De 2007 a 2011 foi Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD do Ministério da Educação (MEC). Em 2011 assumiu a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Coordenadora da implantação do Programa Mais Educação, do MEC, como estratégia para a indução da política de educação integral no Brasil (MOLL, 2013).

²⁷ Edição revista e ampliada da obra lançada em 2004.

prática na Rede Municipal de Porto Alegre (RS) no período de 1995-2004 [...]”, afirma que a pretensão foi construir

[...] uma escola que a todos acolhia e a todos acompanhava, com diferentes instrumentos e em diferentes espaços pedagógicos, para em tempos ampliados de três ciclos com três anos cada um, garantir aprendizagens e percursos escolares mais contínuos (MOLL, 2013, p. vii).

No livro em tela, além da reflexão sobre aquele período, são incorporadas “[...] políticas e práticas educacionais atuais, que buscam a reorganização dos tempos escolares e dialogam com a possibilidade de ampliação da jornada escolar diária, avançando na direção da educação integral” (MOLL, 2013, p. vii).

Moll (2013, p. viii) emite uma série de opiniões sobre o “novo” papel que a escola deve assumir a partir da reorganização “dos tempos e das práticas”, dentre eles “[...] a importância e o lugar da escola na convivialidade e na educação das novas gerações”. Observe-se que a convivência aparece em primeiro lugar. Vivências e convivências são ressignificadas e colocadas no centro do processo educacional. Assim, o cotidiano ganha força, e os diferentes modos de viver são valorizados como conteúdo educativo. Considera-se que todos os alunos, professores e membros da comunidade possuem vivências cujo valor cultural intrínseco merece e deve ser solidariamente dividido com os demais no horário e espaços escolares ampliados.

Do ponto de vista da autora, a escola deve, ainda, ser reconceitualizada e reinventada em decorrência das “[...] novas configurações sociais e culturais da contemporaneidade”. O livro pretende pensar e propor “[...] uma *escola possível*, organizada a partir das teias de significado do presente (MOLL, 2013, p. viii)”. A autora enfatiza a necessidade de mudança na escola para que ela se alinhe com as características atuais da sociedade, com o ‘aqui e agora’.

Palmer (1999, p. 74) critica o lugar central que ocupa o tempo presente no discurso pós-moderno, afirmando que

[...] a teoria em moda postula uma contemporaneidade quase desencarnada e fragmentadas como ambiente da história, como acontecendo aparentemente divorciada da causalidade – uma série de ‘presentes perpétuos’.

As críticas de Palmer (1999) são reforçadas por Penteado (2014) em reflexões sobre as posições de Moll (2013) expressas acima. Segundo o autor

[...] destacamos que as escolhas pelo emergencial, pelo improvisado, por aquilo que nos habituamos a chamar de *melhor possível* dadas as condições, pode ser impeditivo de que debatamos as próprias condições e opções de base que temos realizado para a educação, fortalecendo o princípio de que nesta área devemos obter o melhor resultado com o menor investimento (PENTEADO, 2014, p. 484).

O Programa Mais Educação e as experiências educacionais de Porto Alegre (nos mandatos do Partido dos Trabalhadores) apontam para o ‘diálogo’ entre três aportes teóricos orientadores: escola construtivista, escola cidadã e cidade educadora²⁸. Estes, por sua vez, estão eivados de aspectos pós-modernos como o multiculturalismo, o individualismo, a flexibilidade, a diversidade e o relativismo. Gadotti (2003, p. 4, grifo nosso), após citar experiências de projetos norteados pelos princípios da “Escola Cidadã”, afirma

Todos esses exemplos, direta ou indiretamente **inspiram-se no pensamento de Paulo Freire**, o que mostra a sua atualidade e força transformadora. Alguns dos seus princípios pedagógicos ou de intuições originais de sua prática são facilmente encontrados nessas experiências de educação cidadã, fundadas em relações eminentemente democráticas. Eis alguns desses princípios: 1) **partir das necessidades dos alunos e das comunidades**; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3) **considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos**; 4) educar para a liberdade e para a autonomia; 5) **respeito à diversidade cultural**; 6) defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento **rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas**; 7) o planejamento comunitário e participativo.

Segundo Hidalgo (2008, p. 228, grifo nosso), para o então secretário de Educação de Porto Alegre:

O conceito de Escola Cidadã não dá mais conta da amplitude e complexidade dos processos educacionais, neste início de século. A educação **não ocorre apenas nos espaços da educação formal**, mas ela resulta de **experiências vivenciadas** em todos os espaços da cidade pela ação do conjunto das organizações governamentais ou não.

²⁸ MOLL (2013, p. viii) no texto de apresentação do livro *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*, afirma que esta coletânea surge “[...] em processos de formação dialógica, desencadeados no âmbito dos debates em torno da escola construtivista, da escola cidadã e da cidade educadora”.

Para a autora, observamos que, paralelamente à inclusão de outras instâncias da sociedade civil no rol de espaços educativos, retira-se do Estado (via escolar, principalmente) esse papel. A escola, entendida como 'polo cultural', “[...] deixa de se constituir como agência socializadora do conhecimento para ser concebida como catalizadora **dos saberes culturais da comunidade**” (HIDALGO, 2008, p. 228, grifo nosso).

A autora conclui que esta concepção aproxima-se de princípios pós-modernos, pois nega-se a possibilidade de um projeto pensado e definido aprioristicamente, a partir de um referencial teórico de análise. Segundo a autora, “[...] busca-se a implementação de projetos distintos para cada unidade escolar, em razão das condições e necessidades dessas” (HIDALGO, 2008, p. 228). Nesse sentido, a multiplicidade e a diversidade, em vez da unidade teórica, representam avanços para atingir os objetivos da escola voltada para a cidadania. Observe-se, ainda, que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), em uma das estratégias relacionadas à Meta 6 – Educação Integral –, corrobora alguns dos princípios do Projeto Cidade Educadora: “6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários”.

Segundo a UNESCO (2014, s/p, grifo nosso), os princípios da Cidade Educadora são:

- Assumir a cultura, antes de tudo, como **a busca de sentidos para a vida**, o que implica não a ver como mais uma frente de consumo passivo, mas, sobretudo, como um processo de produção que motiva a criatividade e estimula a curiosidade;
- Conceber a educação, simultaneamente, **como um processo, como um meio e como um produto** que, por meio destas diferentes dimensões, se constitui como um bem social que a valoriza e dinamiza;
- **Acolher uma concepção aberta e diversificadora de saberes, de práticas e de expressões culturais, procurando delinear tempos e espaços formais e informais de permuta e de aprofundamento das respectivas idiossincrasias e potencialidades;**
- Cooperar com as outras cidades, surpreendendo as semelhanças e experimentando o desafio das diferenças;

- Explorar educativamente o patrimônio das tradições, no mesmo movimento em que, com a identidade que elas proporcionam, faz delas o solo da inovação;
- Consolidar as escolas como instituições educativas ao mesmo tempo em que valoriza e cria outros núcleos de formação onde **as pessoas possam dar o seu saber e usufruir o saber dos outros;**
- **Acolher** os que querem aprender e ensinar, sem prejuízo de submeter todas as propostas e projetos a critérios de exigência organizativa e aos princípios de um plano regulador;
- Motivar todas as pessoas e instituições para participarem na **atividade educativa como um projeto pessoal e coletivamente gratificante de vida em comum;**
- Propor a todos uma relação de contrato ético mutuamente responsabilizante;
- Definir prioridades de formação em função **de um processo de avaliação de carências, de objetivos e de recursos** (grifo nosso).

Há muitos aspectos a serem considerados nesses princípios. A caracterização da função social da escola como sendo a “busca de sentido para a vida”, motivadora de criatividade e curiosidade, local de socialização de saberes cotidianos, abertura a todos os sujeitos como professores e alunos etc. Segundo a concepção presente na proposta, a ampliação da jornada escolar deve, portanto, passar pela ressignificação da escola, considerando-a como ‘um’ dos equipamentos públicos das cidades onde pode ocorrer o processo educativo.

Em documento orientador para a formulação de propostas de educação integral em jornada ampliada, a Secretaria de Educação Básica do MEC (BRASIL, 2011a, p. 9-10, grifo nosso) deixa claro que a proposta deve passar pela articulação com a Cidade Educadora, afinal

Um ditado africano diz que ‘É preciso toda uma aldeia para educar uma criança’. [...] **as pessoas** que moram em uma cidade **são educadas pelo modo como suas ruas, vielas e praças são estruturadas e usadas**, pelos serviços públicos que possui e como esses serviços são oferecidos, **pelas diferentes formas como os seus moradores habitam, trabalham, se transportam e se comunicam**. [...] Pelos produtos expostos nos grandes shopping centers, nos outdoors e nas telas da televisão, a cidade ensina o que é mais adequado usar ou ter em casa. Pela distribuição desigual de serviços públicos, ensina quais bairros são mais importantes e mais valorizadas, e assim por diante. [...] Saber que toda cidade educa faz com que estejamos atentos para aproveitar as oportunidades educativas presentes no entorno, percebendo que a Comunidade de Aprendizagem precisa **ir além dos muros da escola**.

O Manual Operacional de Educação Integral do Programa Mais Educação (BRASIL 2014) estabelece quais atividades formativas, distribuídas em “macrocampos e atividades” (escolas urbanas), podem ou devem ser ofertadas: Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório); Comunicação, Uso de Mídias e Cultura digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde. Há também os “macrocampos e atividades” destinados às escolas do campo, considerando-se as especificidades da vida urbana e no campo. A ideia da existência de conhecimentos ou conteúdos universais válidos para todos fica prejudicada, uma vez que os conteúdos escolares são tomados do cotidiano empírico, ou seja, reproduzem no ponto de partida as características vitais do público atendido, evitando-se e considerando-se até, indesejável a transmissão conteúdos que ultrapassem a condição vivida pelos sujeitos.

Segundo o Manual, “[...] as escolas urbanas escolherão quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos, sendo que a atividade ‘Orientação de Estudos e Leitura’, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, é obrigatória” (BRASIL, 2014b, p. 8).

Quanto aos trabalhadores responsáveis pelas atividades, o Manual traz o seguinte:

Monitores (Voluntários)

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por **estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades** apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, **estudantes da EJA e estudantes do ensino médio.**

Recomenda-se a não utilização de professores da própria escola para atuarem como monitores, quando isso significar ressarcimento de despesas de transporte e alimentação com recursos do FNDE (BRASIL, 2014b, p. 18-19).

Para o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2011a, p. 45, grifo nosso),

O serviço voluntário não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista e previdenciária – mas **promove outros vínculos, de natureza pessoal e social**, beneficiando não só quem recebe o serviço, mas quem o oferece.

Ora, o vínculo de uma atividade escolar não deve se estabelecer, necessariamente, entre aquele que ensina, aquele que aprende e o conteúdo? O Programa Mais Educação despreza este tipo de vinculação, substituindo-o por relações afetivas, pessoais, do tipo dialógica, de troca de vivências. O fato de o Programa Mais Educação preferir pessoas não habilitadas para as atividades, resulta de sua concepção a respeito dos processos de ensino e aprendizagem e acerca da melhor escola para a população em situação de risco. Ademais, mostra-se coerente com as matrizes do construtivismo, dos Projetos Escola Cidadã (educação popular) e Cidade Educadora. Conforme aponta Penteadó (2014, p. 21),

É inevitável considerar que esse modelo não apenas desvincula o ensinamento/aprendizagem da necessidade de um saber construído socialmente e que implica uma prática e razão pedagógica, como desqualifica a profissão docente e suas especificidades indicando que basta conhecer algo sobre algo para que se o ensine.

As defesas e sugestões de uma nova escola, ressignificada, marcada pela ampliação de seus objetivos, horário e espaços, têm como forte argumento a inovação voltada ao atendimento das demandas das novas 'realidades objetivas' das crianças, adolescentes e jovens do Brasil contemporâneo. Dentre as múltiplas indicações de quais realidades a ampliação do horário e do espaço escolares como as previstas no Programa Mais Educação devem considerar em suas ações, citaremos o quadro apresentado por Arroyo (2012, p. 34).

Por uma constatação seríssima: a infância-adolescência popular está perdendo o direito a viver o tempo da infância. O direito a tempos dignos de um justo viver passou a ser visto como um dos direitos mais básicos. Do Estado exige-se espaços públicos de tempo de um viver digno da infância-adolescência.

Para o autor, o movimento de luta em favor de creches, de educação infantil, de mais tempo de escola para as crianças, que ocorrem desde 1970, pode ser tido

“[...] como um movimento por mais direito à proteção, mais cuidado, mais tempo de dignidade para a infância popular” (ARROYO, 2012, p. 34-35).

Sob esses discursos salvacionistas, que reconhecem as necessidades da classe trabalhadora (popular!) e que acreditam no horário e espaço escolares ampliados como redutores desta classe, é que o Programa Mais Educação ganha força de sedução.

Libâneo (2012) afirma que os problemas da escola pública brasileira há tempos desafiam vários setores da sociedade. Segundo seus dizeres, os discursos oriundos das agências multilaterais e de instâncias oficiais sobre as funções da escola, nos últimos anos seguem um “raciocínio reiterativo”, segundo o qual:

[...] o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os malsucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. Tal como aparece nos documentos dos organismos internacionais, é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento (LIBÂNEO, 2012, p. 20-21).

Desse modo, corroboramos as análises críticas sobre a prevalência de discursos e programas que, reiteradamente, anunciam o fracasso da escola tradicional, conteudista, de tempo parcial que deve ser substituída por uma nova escola.

Refletindo sobre as políticas educacionais contemporâneas, Libâneo (2012) traz à discussão, por exemplo, os tratamentos propostos e efetivados por agências multilaterais e Estados sobre a relação entre o papel intrínseco à escola e a ampliação de suas funções. Ele conclui que a tendência presente na Declaração final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) representou tão somente uma continuidade do que já aparecia em políticas educacionais de vários países induzida por aquelas agências. Qual é esta tendência que, acreditamos, norteia os Programas em análise?

Dois aspectos dela são destacados. O primeiro é a redução, a alunos de origem popular, do grau de dificuldade e profundidade dos conteúdos escolares, subestimando sua capacidade intelectual e reduzindo suas possibilidades de trajetórias escolares/sociais de maior prestígio. O segundo, que está fortemente

presente nos Programas de ampliação de horário e espaço escolares Escola Aberta e Mais Educação, é que:

À dimensão cognitiva agregaram-se a social, a afetiva, a atitudinal [...]. A lógica dos conteúdos cedeu lugar a uma lógica de formação do aluno a partir de experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e temas de relevância social, em um processo de contextualização e integração que visava ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico e autonomia intelectual (BARRETO; MITRULIS *apud* LIBÂNEO, 2012, p. 22).

Portanto, enfatiza-se como função social específica da escola a socialização e a convivência social, de onde surgem os saberes, ignorando ou colocando em segundo plano a aprendizagem dos conteúdos universais. Segundo o autor, a organização escolar e os currículos no Brasil têm sido norteados por esta tendência, desde a década de 1990, passando pelos governos do presidente Luis Inácio Lula da Silva (LIBÂNEO, 2012, p. 22).

Segundo Libâneo (2012, p. 23), a escola pública que resta aos pobres padece dos reflexos da política dos organismos internacionais, mas se alimenta também de “[...] premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos”, do que resulta

[...] uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva.

O autor não nega que estes aspectos devem ser relevados, mas adverte para o fato de que há uma distorção dos objetivos da escola. A função principal da escola, a socialização, cujo sentido deve ser o “[...] acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade”, adquire outro significado, o “de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais”. Não por acaso, afirma que o termo “[...] igualdade (direitos iguais para todos) é substituído por equidade (direitos subordinados à diferença)” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em

prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Para o autor, é evidente que tal tendência das políticas educacionais recentes no Brasil, “aparentemente humanistas”, vitimiza os alunos pobres, suas famílias e os professores. O que temos é

[...] Uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Libâneo (2012) faz considerações em torno de duas orientações pedagógicas do campo progressista em educação, considerando objetivos e formas de organização das práticas educativas escolares. A primeira delas

[...] atribui prevalência à formação cultural e científica, em que se valoriza o domínio, pelos alunos, dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento cognitivo e à formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Dentre as pedagogias que se enquadram nesta orientação, estão aquelas “[...] voltadas para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento mental” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

A segunda orientação pedagógica possui marcas pós-modernas e construtivistas evidentes. O Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, como pudemos verificar, trazem em seus pressupostos político-pedagógicos fortes traços dessa orientação, que valoriza experiências socioculturais vividas em situações educativas *lato sensu* (cultivo da diversidade, práticas de compartilhamento sociocultural, ênfase no cotidiano etc.) Segundo Libâneo (2012), teorias ligadas a essa orientação incluem características teóricas do movimento mundial escolanovista, do movimento Educação para Todos (Jomtien), da pedagogia paulofreireana, das teorias do cotidiano e das redes de conhecimento, e da teoria curricular crítica (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Para o autor, os projetos pedagógicos de ambas orientações são distintos e disputam as preferências de intelectuais e de dirigentes, “[...] determinando diferentes escolhas em relação às funções da escola e às suas formas de funcionamento pedagógico-didático e organizacional” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

O autor pergunta se seria possível conciliar posições relativistas, em que os valores e práticas são produtos socioculturais e, portanto, decorrentes do modo de pensar e agir de grupos sociais particulares, conforme as orientações do segundo grupo, com a exigência social de prover a cultura geral, acessível a todos, independentemente de contextos particulares, conforme indicam as orientações do primeiro grupo. Para o autor, é claro que deve prevalecer como princípio educacional a universalidade da cultura escolar, que orientará as ações escolares.

À escola caberia **assegurar, a todos**, em função da formação geral, **os saberes públicos** que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, **nas práticas** de ensino, as práticas socioculturais (LIBÂNEO, 2012, p. 25, grifo nosso).

O autor utiliza o termo ‘saberes’ (expressão preferida dos adeptos da segunda orientação citada pelo autor, com a qual não concorda), em vez de conteúdos ou conhecimentos²⁹. Para Libâneo (2012, p. 25), enfim, dirigentes e pesquisadores do campo educacional “[...] precisariam prestar mais atenção aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, isto é, aos fatores intraescolares da aprendizagem escolar em que estão implicados os professores e pedagogos especialistas”.

Nossa tese corrobora as posições expressas no artigo de Libâneo (2012), considerando que o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, ao tratarem da ampliação do horário e do espaço escolares, sustentam-na com base nas orientações pedagógicas do segundo grupo citado pelo autor.

Nesse sentido, os limites colocados pelo autor somam-se às reflexões realizadas na seção dois desta tese, na qual expusemos as razões e fundamentos da pertinência e solidez dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido de atribuir à educação escolar a função de transmissora de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos voltados ao

²⁹ Ver, a respeito dos termos e sua vinculação pedagógica, Gamboa (2009).

desenvolvimento cognitivo dos estudantes, especialmente o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Tais reflexões nos permitem perceber as fragilidades teórico-práticas dos Programas, bem como suas opções político-pedagógicas que levam a educação escolar, principalmente por meio da ampliação do horário e do espaço, a contribuir para a formação humana nos moldes exigidos pelo capitalismo contemporâneo.

Deste modo, utiliza-se a ampliação para incorporar políticas de acolhimento social, mantendo os estudantes por maior tempo e em variados espaços, por meio de parcerias com outros setores públicos ou privados. O acolhimento se dá na medida em que se atribui aos horários ampliados a possibilidade de retirar das ruas e de outros ambientes de risco, crianças e adolescentes, fornecendo-lhes o que se acredita ser um conjunto de atividades voltadas ao bem-estar físico e mental, baseadas em esporte, cultura, lazer e saúde.

Um dos objetivos a serem alcançados é a redução da violência (intra e extraescolar) e a formação de comportamentos adequados para a cidadania. Tais atividades, em certa medida, substituem ou reduzem a demanda popular por serviços públicos de qualidade oferecidos separadamente pelas pastas responsáveis, seguindo coerentemente os ditames neoliberais por redução dos gastos públicos em políticas sociais.

Para que as atividades acolhedoras do horário e do espaço ampliados atinjam grande número de estudantes, sejam significativas e garantam a frequência escolar dos sujeitos, os referenciais teóricos utilizados incluem a pedagogia construtivista, a escola cidadã e a cidade educadora. Estes, por sua vez, são fortemente influenciados por elementos do neoliberalismo e da cultura pós-moderna: valorização da liberdade individual, do individualismo empreendedor, da flexibilidade, da diversidade, do multiculturalismo, do hedonismo, do cotidiano social como fonte privilegiada de construção dos saberes, etc.

O propósito do Programas Escola Aberta e do Programa Mais Educação, relacionado ao “efeito escola”, ou seja, relacionada à melhoria do desempenho escolar decorrente da ampliação do horário e do espaço escolares não logrou êxito, uma vez que as estratégias pedagógicas utilizadas na ampliação, pelos programas, estão vinculadas às pedagogias do aprender a aprender, cujos fundamentos e objetivos não contribuem para a melhoria do desempenho cognitivo dos

estudantes. Neste caso, reiteramos as afirmações de Duarte (2000) e Moraes e Torriglia (2003) sobre a opacidade e caráter ideológico que podem adquirir documentos e orientações oficiais sobre políticas educacionais e teorias pedagógicas.

No sentido de verificar em que medida as propostas de ampliação do horário e do espaço escolares em andamento no país estão correspondendo à direção indicada pelos Programas acima, passaremos à análise de três casos: duas redes estaduais e uma rede municipal.

6. ANÁLISE DE PROPOSTAS DE AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES EM ANDAMENTO NO PAÍS.

Induzidos pelo Governo Federal, por meio dos Programas Escola Aberta e Programa Mais Educação ou por iniciativa própria, várias redes de ensino municipais e estaduais colocaram em movimento propostas e programas de ampliação do horário e do espaço escolares. Mapearemos a seguir algumas experiências oficiais, por meio da análise dos documentos de orientação pedagógica para implantação: em estados da federação (São Paulo e Paraná) e um município paranaense (Londrina). Nossa intenção é verificar em que medida estas políticas convergem ou não com as orientações político-pedagógicas do Programa Escola Aberta e do Programa Mais Educação. Nessa tentativa, elencaremos os pressupostos que estão na base das experiências, visando a estabelecer as proximidades e/ou distanciamentos dos pressupostos neoliberais e pós-modernos orientadores das políticas públicas educacionais atuais, com destaque às suas relações com a filantropia pedagógica, com a educação popular, com as cidades educadoras, com as pedagogias do aprender a aprender e com aquelas orientações cuja matriz contenha elementos de certa metafísica ou esoterismo.

6.1 Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral: proposta do estado de São Paulo

O documento Diretrizes do Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral (PEI-SP), publicado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo³⁰, “[...] apresenta o modelo pedagógico e o modelo de gestão do Programa

³⁰ O governador do estado de São Paulo no período (2011-2014) foi Geraldo Alckmin, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Este dado é digno de registro uma vez que o PSDB é o principal partido de oposição na esfera federal ao Partido do Trabalhadores (PT), a que pertence a presidenta da república no período: Dilma Rousseff. Neste sentido, a hipótese mais razoável seria a da existência de divergências significativas entre diferentes programas e políticas de ampliação do horário e do espaço escolares, quando comparados o Programa Mais Educação e o PEI-SP, o que as análises feitas neste trabalho não confirmaram, ou seja, nos parece que as diferenças no campo educacional são retóricas. Efetivamente, os princípios são muito similares em que pese, lembremos, um discurso mais à ‘esquerda’ política do PT.

Ensino Integral de São Paulo” (SÃO PAULO, 2012). Dividido em quatro partes, o documento apresenta na primeira delas uma “[...] breve contextualização histórico-social da implantação do ensino integral na Secretaria, bem como, as perspectivas de sua expansão”; em seguida, traz a concepção do PEI-SP tido como uma das prioridades do Programa Educação Compromisso de São Paulo³¹; na terceira parte, apresenta “[...] as bases conceituais do modelo pedagógico, seus princípios e seus componentes.” A quarta parte trata da gestão das escolas de tempo integral (p. 7).

O Programa Educação Compromisso de São Paulo, que tem como um dos pilares “[...] lançar as bases de um **novo modelo de escola** e de um regime mais atrativo na carreira do magistério”, busca a “**melhoria dos resultados educacionais**”. A Secretaria da Educação do estado foca as ações visando a “melhoria da qualidade de ensino e do **desempenho dos alunos**” (SÃO PAULO, 2012, p. 6, grifo nosso). A proposta de ampliação nesse estado deixa evidente a preocupação nuclear com a melhoria dos índices de desempenho das diferentes avaliações sistêmicas a que a rede é submetida, no âmbito estadual e nacional. O PEI-SP foi implantado em 2012 (embora experiências iniciais datem de 2006), por meio da Lei Complementar nº 1.164, de janeiro de 2012. Inicialmente, abrangeu 16 escolas de ensino médio (2012); em 2013, incluiu 22 escolas dos anos finais do ensino fundamental e mais sete escolas de ensino médio, totalizando 29 escolas; também atingiu, nesse ano, duas escolas de ensino fundamental e médio (SÃO PAULO, 2012, p. 6).

O modelo adotado no PEI-SP se espelha em experiências em andamento com bons resultados, “[...] sendo a principal referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação [ICE]” (SÃO PAULO, 2012, p. 11).³² O modelo

³¹ Este Programa da Secretaria da Educação de São Paulo inclui subprogramas e experiências variadas como “[...] o Progestão: o Prêmio Gestão; os Planos de Gestão e Ação quadrienais [...]” e o Programa de Ensino integral (SÃO PAULO, 2012, p. 6).

³² O endereço eletrônico oficial do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) traz informações relevantes sobre sua atuação. Trata-se de uma “entidade privada sem fins lucrativos que trabalha pela promoção da melhoria da qualidade da educação pública brasileira.”. Propõe três grandes Programas de atuação: Educação de Qualidade; Educação para a Saúde; Educação para o Meio Ambiente. O primeiro Programa “[...] é o ponto central de atuação do ICE. É a partir dele que se estruturam as suas ações com vistas à melhoria da qualidade da educação pública no Brasil nas vertentes do Ensino Médio Integrado, Ensino Fundamental e, sobretudo no Ensino Médio Integral, para onde dirige o seu principal Programa: Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral: Uma Nova

foi implantado em 2004 em Pernambuco e expandido a outras unidades da federação.³³

No início da primeira parte do documento consta a concepção de educação vinculada ao desenvolvimento humano.

A contribuição da educação ao desenvolvimento humano é alcançada mediante um pressuposto: ter como meta **a oferta de oportunidades de domínio de todos os recursos que permitem a todas as pessoas** usufruírem de uma sociedade educativa, tal como preconizada no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (SÃO PAULO, 2012, p. 8, grifo nosso).

A ‘sociedade educativa’ presente no Relatório Delors (1998) em vários aspectos está contemplada nos pressupostos educacionais do Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação. Há uma tendência bastante evidente de apologia às práticas educativas *lato sensu*, de modo a estimular a flexibilização e maior abrangência quanto à educação escolar, com forte apelo à educação não formal. Assim, está presente uma crítica severa aos modelos escolares “conteudistas” e/ou “tradicionais” e o desejo de afastamento deles.

A este propósito, referimos a necessidade de caminhar para ‘**uma sociedade educativa**’. É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. Somos, então, levados a privilegiar este aspecto da questão, e a pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou ainda **das atividades de cultura e lazer**. A ponto de chegarmos a esquecer certas verdades essenciais. É que, se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se

Escola para a Juventude Brasileira” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2015). O ICE trabalha com dois importantes parceiros: o Instituto Qualidade no Ensino (IQE), associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos; e o Instituto Alfa e Beto (IAB), organização não governamental, sem fins econômicos. Dentre os parceiros institucionais do IQE estão listadas a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Fundação Lemann. O IAB tem várias parcerias com empresas privadas em diversos municípios brasileiros das quais destacamos, em São Paulo, as empresas Phillip Morris Brasil e Philips do Brasil (INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO, 2015; INSTITUTO ALFA E BETO, 2015).

³³Não é objeto da presente tese o estudo detalhado das redes formadas, no campo educacional, por instituições e organizações envolvidas nos diferentes programas e políticas de ampliação do horário e do espaço escolares das escolas públicas. No entanto, há que se remeter ao estudo de SHIROMA (2011), considerando que há uma forte relação entre vários agentes privados no sentido de formatar conceitos e práticas de “educação integral” convergentes com os pressupostos político-pedagógicos das agências internacionais e empresariais. É, no mínimo, temerário que a capilaridade de tal “rede” atinja sobremaneira os sistemas públicos de ensino, garantindo, via “parceria público-privada” a hegemonia do ideário neoliberal e pós-moderno naqueles programas e políticas, especialmente os que dizem respeito à ampliação do horário e do espaço escolares.

aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar **uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno** (DELORS, 1998, p.18, grifo nosso).

O Relatório Delors (1998) considera a sociedade educativa uma utopia, cuja base é o tripé: aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. Afirma que assistimos ao desenvolvimento da “sociedade da informação” que multiplica as possibilidades de acesso a dados e fatos.

A educação deve favorecer a todos o recolhimento, a seleção, a ordenação, a gerência e uso das mesmas informações. “A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana” (DELORS, 1998, p. 21).

À primeira vista, pode-se parecer que existe um paradoxo no trecho do relatório. De um lado, a educação deve “adaptar-se constantemente” às transformações sociais; de outro lado, não deve deixar de transmitir as aquisições e saberes básicos da experiência humana”. Pelo que podemos perceber, as aquisições e saberes básicos passam ao largo dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que devem ser transmitidos às novas gerações. Uma vez que os objetivos da educação estão voltados à adaptação dos sujeitos às demandas sociais, obviamente que as aquisições e saberes básicos são os que, de alguma maneira, interfiram pragmaticamente nas demandas imediatas dos sujeitos e que os ajudem no processo de adaptação. O paradoxo se desfaz!

Do trecho citado infere-se que o Relatório atribui as transformações sociais a outras esferas da sociedade que não a educação escolar, cabendo a esta adaptar-se àquelas, oferecendo aos indivíduos alternativas para que se desenvolvam sob as circunstâncias criadas pelas características típicas da sociedade contemporânea.

Por fim, o valor ‘funcional’ da educação ao transmitir as aquisições e saberes básicos está justamente em permitir ou servir à adaptação requerida pelas

mudanças sociais. A flexibilidade necessária à adaptação será, portanto, marca fundamental da educação do século XXI.

Não há como escapar deste princípio, e a ampliação do horário e do espaço escolares como medida política contemporânea para as escolas deve ter seu pressuposto assentado na ampliação e flexibilidade pedagógica para ser bem-sucedida, conforme defende o Relatório e repete o Programa Mais Educação.

[...] na ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral busca-se **expandir o horizonte formativo do estudante** e estimular o **desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico**. Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (BRASIL, 2013, p. 10, grifo nosso).

Como já anotamos em passagens anteriores, as políticas de ampliação do horário e do espaço escolares levadas a efeito nos últimos anos são desejadas e defendidas como necessárias por um amplo leque de atores, que vai desde grandes empresas e ONGs até políticos e pesquisadores das mais variadas posições político-pedagógicas. Não obstante, um consenso mínimo está presente e pode, a nosso ver, comprometer a vinculação daquelas políticas a uma necessária e desejada postura *escolarizante* da ampliação do horário e do espaço escolares.

Tal consenso diz respeito ao fato de a ampliação aludida ser demandada por uma nova visão de escola e sociedade, ou nos dizeres de Cavaliere (2007, p. 1016, grifo nosso), a “[...] ampliação do tempo” seria entendida “como parte integrante da **mudança na própria concepção de educação escolar**, isto é, **no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos**”. Segundo a autora:

Reduzir as potencialidades da ampliação do tempo de escola à busca de mais eficiência nos resultados escolares ou à adaptação às rotinas da vida urbana contemporânea limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação. Entretanto, parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes. Torna-se então necessário abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Concordamos que a ampliação do horário e do espaço por si só não garante práticas escolares qualitativamente diferentes. A pergunta que nos parece anterior e mais adequada é: queremos ampliar a instituição escolar e suas funções sociais voltadas ao desenvolvimento psíquico dos alunos por meio do trabalho com os conteúdos científicos e culturais ou ‘criar’ uma nova instituição com novas funções e objetivos, inclusive vinculados ao ajustamento de conduta dos alunos?

O pensamento hegemônico atual sobre a questão indica que quaisquer que sejam as posturas político-pedagógicas adotadas a partir da ampliação do horário e do espaço escolares estas carregam intrinsecamente as marcas de novos modos de fazer escola; da incorporação de novos objetivos; de novos conteúdos e currículos sendo construídos; de novas metodologias de ensino, de diferentes relações entre professores e alunos; da incorporação de novos saberes e agentes educacionais; de nova visão de homem e de mundo. A redefinição do papel da escola no PEI-SP vai concebê-la

[...] como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil. Para isso propõe **novas ações que contribuem para a inclusão social** de adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação como cidadãos (SÃO PAULO, 2012, p. 9).

Mais adiante, o documento reafirma que se deve

[...] repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

O documento do PEI-SP afirma, enfim, que o maior tempo de dedicação escolar “[...] pode ampliar as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas”.

A cidadania (adaptativa) e a inclusão social evidenciam a proximidade da proposta paulista aos propósitos do Programa Mais Educação, bem como dos traços comuns dos Programas e políticas de ampliação do horário e do espaço escolares nacionais de que tratamos nas seções anteriores. Segundo o PEI-SP, a escola deve destacar,

[...] **para além de conteúdos académicos**, conteúdos socioculturais e a possibilidade de **vivências direcionadas à qualidade de vida**, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (SÃO PAULO, 2012, p. 9, grifo nosso).

Tais propósitos devem considerar que se pretende uma escola de qualidade, “[...] em que os alunos, **sujeitos do processo educativo**, possam encontrar espaço efetivo para **o desenvolvimento pessoal e coletivo** na perspectiva democrática”. Para tanto deve-se assegurar “[...] o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes **pertinentes à sociedade**” (SÃO PAULO, 2012, p. 9-10, grifo nosso).

A filiação pedagógica à pedagogia do aprender a aprender aparece na ênfase atribuída ao aluno como sujeito do processo educativo e, por lógica, este protagonismo deve levá-lo a novas habilidades, competências e atitudes requeridas pela sociedade (capitalista). O Relatório Delors, em um dos trechos que trata da contribuição esperada da escola na construção da autonomia dos sujeitos, expõe:

[...] o papel que a educação deve desempenhar na autonomização dos indivíduos pode ser encarado em dois níveis, um bastante evidente e outro mais profundo. É evidente que um jovem será senhor de si mesmo **na medida em que a educação lhe tiver dado competências bem cotadas no mercado de trabalho**. O que implica também a aprendizagem de competências sociais que só se adquirem compreendendo **como funcionam as sociedades**, quais os sistemas de poder e as alavancas que os comandam, como ter influência nas decisões, e a que ponto a dinâmica social conta em tudo isto: poderíamos multiplicar os exemplos quase indefinidamente. **Se o processo educativo não facilitar esta aprendizagem as classes desfavorecidas dos países ricos ficarão prisioneiras da sua impotência e os países em desenvolvimento não poderão, jamais, conseguir os meios para progredir, pois nem sequer estarão preparados para aproveitar as possibilidades oferecidas pelo mercado mundial**. Mais ainda, **todas as sociedades**, seja qual for o seu estágio de desenvolvimento, **ficarão sujeitas a tensões cada vez mais fortes enquanto a separação entre ricos e pobres continuar a aumentar** e a tornar-se cada vez mais difícil de reduzir (DELORS, 1998, p. 241-242, grifo nosso).

A força das palavras dispensaria comentários. No entanto, há que se frisar a lógica da política educacional disseminada pelo Relatório. Sem meias palavras explicita a crença de que à educação, mais que a qualquer outro setor, cabe a tarefa

de preparar, adaptativamente, os sujeitos para o atual mercado de trabalho capitalista e, ao fazê-lo adequadamente, poderá garantir a melhoria da vida dos pobres que vivem nos países ricos e o progresso dos países em desenvolvimento, que passariam a ter condições favoráveis de concorrência no mercado global.

Conforme o PEI-SP, a concepção de educação integral deve considerar, entre outros fatores, o

[...] acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como **respeito à condição humana e sua respectiva dignidade** (SÃO PAULO, 2012, p. 8, grifo nosso).

Esses propósitos, cremos, deveriam acompanhar a escola de tempo parcial e o espaço correspondente. Mas, parece certo que, ao tempo parcial e ao espaço equivalente, a escola deve manter ou dedicar-se aos conteúdos e metodologias “tradicionais”. É ao horário e espaço ampliados que cabe a “revolução” escolar.

Nesta perspectiva, a ampliação do horário e do espaço escolares tem seu aspecto mais positivo quando representa ou sinaliza algum tipo de rompimento com a escola ‘tradicional’, conteudista, descolada da realidade cotidiana na qual vivem os alunos, cuja racionalidade científica seja orientadora matricial e cujo universalismo e história sejam tidos como critérios desejáveis de validação e seleção dos conteúdos escolares. A escola que não se adapta ao indivíduo que a frequenta, atendendo a suas especificidades, terá maiores chances de fracassar.

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, **impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais**. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até, cair em situação de insucesso, **por falta de**

adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações
(DELORS, 1998, p. 54-55, grifo nosso).

Esta posição da UNESCO, deixa transparecer elementos fundamentais para a compreensão do tipo de desenvolvimento humano que a agência defende: voltado à formação do sujeito individualista adaptado; também é possível verificar sua filiação às perspectivas neoliberais e pós-modernas de supervalorização do individualismo e da valorização do cotidiano, no sentido de predisposição de classe, ou seja, as aptidões e talentos predestinam os sujeitos às suas posições sociais.

O PEI-SP considera a existência de um amplo debate entre educadores e pesquisadores sobre a importância do tempo dedicado ao processo ensino e aprendizagem e a ampliação do tempo de permanência na escola deve

[...] criar condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de **formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais**. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a **convivência social** privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (SÃO PAULO, 2012, p. 8, grifo nosso).

Claro está que a escola atual de tempo parcial não é o modelo adequado para a “formação integral” que desenvolva as potencialidades humanas cognitivas, afetivas e socioculturais. Ir além do desenvolvimento cognitivo é o grande desafio colocado à ampliação do horário e do espaço escolares. No entanto, parece-nos que não é este o caminho que deve seguir tal ampliação. De fato, como afirmam alguns autores, se estamos lidando com a escola, há funções que a ela são intrínsecas visando ao desenvolvimento do sujeito, em especial e primordialmente, é seu papel o desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, a ampliação de quaisquer horizontes escolares, quer seja o horário de frequência dos alunos, quer sejam os espaços em que as atividades desenvolver-se-ão, quer sejam as metodologias, os conteúdos etc., deve ter como meta principal o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, por meio da apropriação dos conteúdos que representem as conquistas científicas e culturais da humanidade (MARTINS, 2013). Esta afirmação serve tanto para a escola de tempo

parcial e espaços restritos como para as que têm jornadas maiores e espaços ampliados e/ou diferenciados. Conforme aponta Sforzi (2008),

[...] por mais desejosos de inovação que sejamos, **o problema não é que a escola não esteja conseguindo desenvolver novos projetos, novos conteúdos ou novas avaliações**, mas que ainda não está conseguindo garantir a apropriação de conhecimentos básicos, não tem conseguido alfabetizar, ensinar a ler, escrever e desenvolver o raciocínio lógico de seus alunos. A educação formal não conseguiu garantir plenamente a apropriação, pelos sujeitos, dos vários instrumentos simbólicos produzidos ao longo da história como mediadores da relação do homem com o mundo (SFORZI, 2008, p. 342-343, grifo nosso).

Para a autora, as críticas acadêmicas ao ensino de conteúdos básicos na escola, considerando-o conservador não cabem, pois este ensino é o principal responsável pela formação e desenvolvimento humanos. É, portanto, 'revolucionário'.

A concepção de formação e desenvolvimento humanos deve estar no centro das reflexões. Se, de um lado, a UNESCO e a concepção do PEI-SP invocam a escola e a ampliação da jornada escolar para atingirem **a formação integral**; de outro lado, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural visam ao mesmo objetivo. Trata-se, pois, de um consenso? Obviamente que não! Os modelos de sociedade, de humanização e educação escolar são opostos. Assim, a formação humana, nos modelos acima, pressupõe e produz sujeitos, modelos sociais e educacionais diferentes.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural consideram

[...] que a humanidade não 'nasce' nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações, [...] não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. [...] evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, no que se inclui o produto do trabalho intelectual. Afirmam, ainda, a educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades (MARTINS, 2013, p. 272).

Por outro lado, o PEI-SP visa uma escola que propicie aos alunos, além das aulas do currículo escolar, "[...] oportunidades para aprender e desenvolver práticas

que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2012, p. 12). Segundo o PEI-SP, o “Projeto de Vida” é uma das ações centrais no sentido de garantir o protagonismo³⁴ juvenil dos estudantes do ensino médio. Este protagonismo é destacado no PEI-SP.

O Ensino Integral tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários. Tendo em vista a manifesta complexidade deste objetivo, o modelo do Ensino Integral dispõe de diversos mecanismos para auxiliar na sua consecução, com destaque para o Protagonismo Juvenil. Protagonismo Juvenil é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades [...] (SÃO PAULO, 2012, p. 15).

Para o Relatório Delors (1998, p. 99, grifo nosso),

[...] na prática letiva diária, a participação de professores e alunos **em projetos comuns** pode dar origem à **aprendizagem de métodos de resolução de conflitos** e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.

O Programa Mais Educação também adota esta estratégia, porém, voltada à correção do fluxo escolar dos jovens de 15 a 17 anos de idade que frequentam o ensino fundamental. Os pressupostos são os mesmos: ensinar os alunos a se responsabilizarem pelo próprio futuro, no caso do Programa Mais Educação, inclui-se o próprio futuro escolar, além do futuro no mercado de trabalho ou na vida em sociedade

O objetivo da ação Mais Educação para Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental é de oferecer aos jovens dessa idade, e que se encontram na situação de defasagem idade/ano de escolaridade, **atividades diferenciadas e específicas, tendo em vista a regularização do seu fluxo escolar**. Estruturada por meio da construção de **Projetos de Vida**, que consistem em trabalhos integrados entre as diferentes áreas de conhecimento. Os Projetos de vida têm como **meta principal a criação de espaços para: AUTORIA, AUTONOMIA, CRIAÇÃO e PROTAGONISMO dos estudantes**. Espera-se que tais atividades permitam aos jovens nessa faixa etária lançar um olhar sobre suas trajetórias escolares, **planejando e executando propostas de caráter investigativo e de organização de ações**

³⁴ O Manual Operacional de Educação Integral do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014, p. 5) elenca as orientações gerais do Programa, das quais, no item V, se lê: “Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens”.

que lhes assegurem o prosseguimento de seus estudos e a realização de aproximações com o mundo do trabalho.

Como a ação é estruturada como **parte integrante do Programa Mais Educação**, as escolas que aderirem à ação devem garantir a inclusão jovens estudantes em todas as outras atividades constantes dos Macrocampos escolhidos no momento de adesão. Desse modo, os jovens de 15 a 17 devem participar de todas as atividades oferecidas pela escola no âmbito do programa e suplementarmente aos Projetos de Vida (BRASIL, 2014b, p. 36, grifo nosso).

Para orientar os responsáveis pelo Projeto de Vida, o Programa Mais Educação disponibiliza sete cadernos cuja temática central é *Trajetórias Criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia*. O *Caderno 1 – Proposta*, logo de início alerta que a abordagem teórico-metodológica

[...] foi especialmente concebida para inspirar gestores escolares, professores, famílias e jovens estudantes a produzirem, juntos, **a aventura de ultrapassar concepções**, redefinir papéis, espaços e tempos escolares, bem como, a partir de **novas práticas que dialoguem com os interesses dos estudantes**, oportunizar aprendizagens necessárias à promoção de jovens de 15 a 17 anos que não concluíram o Ensino Fundamental para o Ensino Médio (BRASIL, 2015a, p. 1, grifo nosso).

Insistimos nas citações sobre o Projeto de Vida, pois esta ação do PEI-SP (copiada do ICE) e do Programa Mais Educação está sustentada em pressupostos neoliberais e pós-modernos evidentes, muito caros ao modelo capitalista atual de educação: o individualismo, a autonomia, a liberdade, a criatividade, dentre outros sob o *slogan* ‘protagonismo juvenil’. É notória também a vinculação às pedagogias do aprender a aprender (construtivismo, pedagogia de projetos) e, nesta medida, vemos reforçado o caráter conservador dos princípios político-pedagógicos de ambos os projetos de ampliação do horário e do espaço escolares.

Pode-se verificar a afinção com o Relatório Delors, segundo o qual, cabe à educação atual

[...] a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam **frutificar os seus talentos e potencialidades criativas**, o que implica, **por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal** (DELORS, 1998, p. 16).

Segundo o mesmo Relatório, a autonomia dos indivíduos se consolida a partir de determinadas habilidades que podem adquirir, graças à educação.

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos **a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação** de que necessitam **para desenvolver os seus talentos** e permanecerem, tanto quanto possível, **donos do seu próprio destino**. Este imperativo não é apenas de natureza individualista: a experiência recente mostra que o que poderia aparecer, somente, como uma forma de defesa do indivíduo perante um sistema alienante ou tido como hostil, **é também, por vezes, a melhor oportunidade de progresso para as sociedades**. A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação. **Para reduzir a violência ou lutar contra os diferentes flagelos que afetam a sociedade os métodos inéditos retirados de experiências** no terreno já deram prova da sua eficácia (DELORS, 1998, p. 100).

A UNESCO, como vimos, utiliza um discurso dúbio, às vezes confuso, para erigir certos consensos. No caso da citação acima, insiste em afirmar que não se trata de uma orientação individualista considerar que a cada um se dê de acordo com seus talentos. Pelo contrário, é essa característica que parece individualista a principal responsável pela criatividade e inovação. Muitas catástrofes, ao que parece, são impedidas graças ao uso dos talentos individuais. E isso é digno de nota! Se a posição da UNESCO fosse pelo uso egoísta dos talentos e da criatividade não estaria, neste Relatório, insinuando que podem também ser usados para causas mais nobres.

Em artigo mediante o qual avaliação positivamente o alcance do Projeto de Vida do PEI-SP, Fodra (2015) confirma os pressupostos desse Projeto.

Além de ser o foco para onde convergem as ações das escolas que participam do Programa Ensino Integral, o trabalho de construção do Projeto de Vida é organizado e materializado durante as aulas deste componente curricular. Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, os alunos participam de atividades que estimulam a reflexão **sobre suas potencialidades e interesses pessoais, que serão o ponto de partida para o percurso de criação do seu Projeto de Vida**. ‘Ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida [...]’ (Projeto de Vida – Caderno do Professor – Ensino Médio, 2014, v. 7).

[...] Os Projetos de Vida constituem o alicerce do Programa [de Educação Integral], são eles que movimentam o dia a dia nas escolas e servem como estímulo para a continuidade do trabalho docente e discente, tanto no seu percurso individual quanto no coletivo. **Todos são** agentes, aprendizes e cúmplices na construção de seus projetos futuros (FODRA, 2015, pp. 9 e 11, grifo nosso).

Um dos novos conteúdos que aparecem aqui diz respeito às competências socioemocionais: "Ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo [...]". O Instituto Ayrton Senna, já citado, possui material disponível sobre a temática, inclusive com sugestão de avaliação de tais competências.

Quadro 01: Classificação das competências socioemocionais.

Dimensão	Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade)	Respeito e cuidado pelos outros (Amabilidade)	Sociabilidade e entusiasmo (Extroversão)	Abertura para o novo (Abertura)	Gestão das emoções (Estabilidade emocional)
Competência	Ex.: Responsabilidade	Ex.: Colaboração	Ex.: Comunicação	Ex.: Curiosidade	Ex.: Autocontrole
Atitude	Ex.: O aluno vai preparado para as aulas; permanece comprometido com seus objetivos mesmo que levem muito tempo para serem alcançados	Ex.: O aluno encontra soluções em meio a conflito com os colegas; demonstra respeito pelo sentimento dos outros	Ex.: O aluno participa ativamente; encara as atividades com entusiasmo	Ex.: O aluno demonstra interesse em aprender; faz perguntas para melhorar a compreensão	Ex.: O aluno permanece calmo mesmo quando criticado ou provocado

Fonte: <http://educacaoosec21.org.br>

No quadro 01 temos algumas das competências socioemocionais consideradas adequadas ao perfil do aluno, enfatizando o perfil comportamental comprometido, resignado e empreendedor ao mesmo tempo.

Podemos notar semelhanças entre aquelas competências e expectativas da pedagogia não-diretiva, levantados por Snyders (2001, p, 128-129). Para esta teoria pedagógica,

Cada pessoa tem todos os recursos em si mesma.

A este deserto das consciências irremediavelmente fechadas, justapõe-se uma contrapartida infinitamente otimista: para alcançar

a felicidade e a liberdade, basta esforçar-me por sentir plenamente os meus sentimentos: fazer a experiência total do que sinto, a experiência total de mim mesmo.[...] E é precisamente assim que vou chegar a aceitar-me, a aceitar este eu como sendo o meu próprio; em lugar de fazer esforços desesperados para ser o que não sou, vou sentir satisfação em ser o que sou, em desenvolver-me nas direções que são realmente as minhas.

A defesa neoliberal da autorresponsabilização dos indivíduos pelo próprio destino se apresenta como uma das principais estratégias do PEI-SP. O mesmo ocorre, por sua vez, no Programa Mais Educação, como se vê nas “Trajetórias Criativas”, que apresentam o rol de mudanças que devem orientar as ações voltadas para os estudantes. Parte-se

[...] de uma concepção que prioriza a **visão sistêmica** da proposta, em que cada um dos envolvidos no processo de educar/educar-se, ao experimentar, testar, ajustar e avaliar ações educativas abertas gera condições iniciais para assumir **novos papéis** e modificar profundamente a prática pedagógica que se realiza na escola (BRASIL, 2015a, p. 3, grifo nosso).

Snyders (2001) critica reiteradamente os aspectos acima, atribuindo-lhes a função de acomodar os sujeitos, e mais: segundo ele, a capacidade de ação do sujeito no mundo, “[...] reduz-se a uma conversa interior: nada há a mudar no mundo, trata-se simplesmente de lançar outro olhar sobre o mundo” (SNYDERS, 2001, p. 148).

O *Protagonismo Juvenil* – proposta que se destaca no PEI-SP e no Programa Mais Educação – funda-se em princípios liberais como o individualismo, a liberdade e a democracia.³⁵ Friedman (1988), como vimos na seção II, expõe claramente o modo como os sujeitos devem agir na sociedade capitalista atual.

Segundo as Diretrizes do PEI-SP,

O grande diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração do Projeto de Vida. Trata Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos que sustenta o modelo e que se materializa nas **suas práticas e vivências**. A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais (SÃO PAULO, 2012, p. 13-14, grifo nosso).

³⁵ Ver, a respeito dos princípios liberais, CUNHA (1978).

O Projeto de Vida é uma estratégia disseminada de operacionalização do protagonismo individual nas propostas de ampliação do horário e do espaço escolares do PEI-SP e Programa Mais Educação e, ao elogiar a autorresponsabilização dos sujeitos pelo próprio destino (escolar e social), bem como em decorrência pelo destino da coletividade, pode contribuir para o processo de alienação/despolitização dos sujeitos.³⁶

Como apontamos anteriormente, o PEI-SP e o Programa Mais Educação têm fortes vínculos com as pedagogias que defendem o “aprender a aprender” (com destaque ao construtivismo). Rossler (2006), ao analisar o discurso sedutor e a alienação decorrentes do construtivismo, afirma:

Se no construtivismo temos o indivíduo como categoria central, isto é, como protagonista dos processos educativos, assim como temos na ideologia contemporânea o indivíduo como valor máximo, isto é, como o centro, o marco referencial da vida social em geral, a dupla temática *liberdade/autonomia* só pode se constituir, como decorrência lógico-ideológica, num dos pilares temáticos e conceituais centrais dessa teoria (ROSSLER, 2006, p. 153).

Para o autor, os ideais de liberdade e autonomia presentes na retórica construtivista aproximam fortemente esta perspectiva pedagógica da ideologia que impera na sociedade atual, contribuindo para que as propostas educacionais atuais sejam seduzidas pelas ideias construtivistas. De fato, afirma, recorrer discursivamente à liberdade, à igualdade e à democracia visando a busca da “autonomia do eu” granjeia a simpatia imediata dos sujeitos, uma vez que se recorre a valores ideológicos que norteiam atualmente a vida dos indivíduos. Trata-se de valores que no momento da ascensão da burguesia ao poder apareciam como revolucionários, mas que nas condições concretas da sociedade de classes se mostram reacionários, funcionais à manutenção da ordem estabelecida. Em uma sociedade marcada por intensos processos de alienação, como a sociedade capitalista atual, a busca por autonomia se pauta “[...] muito mais em motivações particulares e alienadas, do que numa relação consciente para com os valores que constituem a ideologia de seu tempo e lugar” (ROSSLER, 2006, p. 154)³⁷.

³⁶ Neste sentido, Rossler (2006) e Souza (2006) trazem importantes contribuições críticas.

³⁷ O conceito de autonomia kantiano é o que prevalece na lógica liberal, pois que se constrói desligado das condições históricas que o criam. Qualquer semelhança com a doutrina solipsista não

Não se trata, segundo o autor, de criticar ou rejeitar todos esses valores que de fato consistem em ideais universais pelos quais a humanidade busca historicamente. O discurso e ações voltados à promoção do protagonismo individual, presentes nas propostas de ampliação do horário e do espaço escolares, possuem objetivos e pressupostos vinculados à manutenção da sociedade capitalista, cujos princípios construtivistas respondem satisfatoriamente.

Nesse sentido, esses conceitos, valores ou ideais podem tornar-se muito mais objetos de mera sedução, ligados às motivações particulares desses indivíduos, do que elementos constitutivos de uma ética normativa, consciente e racionalmente escolhida. [...] No construtivismo, os conceitos de liberdade e autonomia fazem-se presentes: 1) No que diz respeito aos processos de ensino/aprendizagem, ou seja, à construção livre e autônoma dos próprios conhecimentos e à liberdade e autonomia nos processos de criar, pensar, agir interagir etc.; 2) No que se refere à formação de indivíduos livres e autônomos, intelectual e moralmente. Este segundo aspecto como consequência do primeiro (ROSSLER, 2006, p. 154).

É compreensível, portanto, que o PEI-SP defenda a dedicação integral dos professores à unidade escolar, pois deste modo eles terão melhores condições de operacionalizar

“[...] seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais (SÃO PAULO, 2012, p.12).

O papel ‘central’ do professor aparece como sendo o de um animador envolvido com as competências socioemocionais dos alunos. Ouvir o que os alunos desejam e apoiá-los na busca por seus sonhos.

Segundo Souza (2006), “o grupo”, elemento estratégico nas propostas do Protagonismo Juvenil, não é o lugar em que o indivíduo se fortalece ao se juntar

é coincidência. Segundo Botton (2005, p. 6), “O conceito de autonomia da vontade é, sem sombra de dúvida, um dos maiores feitos da filosofia kantiana e talvez seja o maior de seu sistema ético. Para tanto, basta dizer que é a autonomia que confere a liberdade da vontade, anteriormente pensada apenas como independência frente às determinações sensíveis, um sentido positivo. Tal conceito representa, pois, a capacidade de auto-legislação do ser humano, ou seja, ele é ao mesmo tempo quem se dá a lei e quem obedece. Somente neste sentido o homem é livre, pois, não obedece nenhuma lei senão aquela imposta pela sua própria vontade. O princípio de autonomia revela assim o mais alto valor do ser humano na capacidade que ele tem de ser tanto soberano quanto súdito de si mesmo, e, disto resulta que, a cada ser humano é atribuído um valor único e incondicional [...]”.

com os demais. É, ao contrário, espaço de socialização e de ameaça à individualidade, onde os indivíduos ganham poder de “maneira horizontal”, sem necessidade de coerção exterior. A autora conclui:

O projeto, trabalho realizado no grupo, que não depende da figura exterior do mestre, mas da presença de um ‘educador’ ou ‘facilitador’, torna-se, assim, uma das principais estratégias da educação. E a ‘educação ao longo de toda a vida’ em todos os lugares, dentro e fora da escola, resulta dessa forma de poder que, além de não se colocar como exterior aos indivíduos, é contínua e ilimitada (SOUZA, 2006, p. 256).

O papel do adulto, no caso o do professor, é auxiliar o aluno na construção de seu projeto pessoal. Conforme Rossler (2006), “[...] a autonomia, como valor central do ideário construtivista, é algo que se constrói no aprender sozinho”, de modo que o papel do professor, sua autoridade como transmissor de conhecimentos e os próprios conhecimentos estejam em segundo plano. “Seria aprendendo (a aprender) sozinho que o indivíduo desenvolveria e exerceria a sua autonomia” (p. 158).

Para o autor, é importante lembrar que autonomia e liberdade, no construtivismo, assumem sentido bastante distintos dos que possuem para a filosofia marxista. Rossler (2006) afirma que a liberdade individual está diretamente vinculada à liberdade do gênero humano.

Não existe liberdade do indivíduo separadamente da liberdade de sua classe e do próprio gênero humano. O credo ideológico contemporâneo prega e exacerba a ideia da liberdade do indivíduo, a qual só depende de certas regras democráticas da sociedade. [...] E numa sociedade alienada como a nossa, essa mesma liberdade não é, de fato, possível. Já para a ideologia liberal somente numa sociedade como a atual, ou seja, somente nas sociedades capitalistas contemporâneas, essa liberdade seria possível. De acordo com a ideologia presente, não só a sociedade atual possibilitaria a liberdade e a autonomia dos indivíduos, como seria a única que poderia determiná-la (ROSSLER, 2006, p. 166).

As premissas político-pedagógicas presentes no PEI-SP e no Programa Mais Educação supervalorizam as potencialidades intrínsecas dos sujeitos como pressupostos na construção do caminho que devem traçar para atingir seus objetivos individuais e sociais. Neste sentido, a limitação a que são submetidos

material e intelectualmente pela influência do cotidiano ‘pobre’ em que vivem é a matéria-prima sobre a qual deverão erigir sua vida futura – escolar e social.

Explicita-se que a mudança do modelo de ampliação do horário e do espaço escolares está justamente no respeito e auxílio no sentido de que os jovens possam conhecer a si mesmos (e seus limites, portanto), e com criatividade possam desenvolver alternativas de ser e estar no mundo! A não-diretividade predominaria nas atividades propostas na ampliação. Estamos diante da perpetuação do *status quo*, via educação. Colocado de forma clássica: aos pobres a pobreza, aos ricos a riqueza.

Snyders (2001, p. 285) afirma que na base da não-diretividade as “[...] exigências são as melhores; mas quando se tornaram pedagogia não-diretiva, receamos terem sido literalmente corrompidas”. O autor faz uma série de ressalvas aos princípios que reduzem a centralidade do papel do professor, do adulto ou do conhecimento já existente. Como nossas análises indicam o grande viés não-diretivo que assumem as propostas de ampliação do horário e do espaço escolares, as conclusões de Snyders (2001) são relevantes para apontar alguns limites dessas propostas.

Para Snyders (2001), a pedagogia não-diretiva, ao defender a cooperação entre mestre e aluno e dos alunos entre si, ao defender que todos devem aprender com todos, trará como resultado a ideia de que cada um dirá a

[...] sua palavra e lhe basta dizer essa palavra – em pé de igualdade com o mestre, em pé de igualdade com Victor Hugo –; e tudo o que o grupo encontra será igualmente conveniente, pois descoberto em comum; todas as fontes de informação (livros, pessoas), terão o mesmo valor, desde que consultadas em conjunto e, aos alunos, bastará aproveitá-las segundo o caso dessas descobertas (SNYDERS, 2001, p. 291)

De acordo com o autor, no modelo acima não há aprendizado de fato, todos aprendem com todos pois não há nada que se assemelhe à verdade neste encontro de iguais, pelo menos nada que se assemelhe “[...] a uma verdade difícil, isto é, diferente dos habituais estereótipos”. O que ocorre é uma confrontação amigável dos pontos de vista, é o reino dos conformismos.

Este encantador acordo não pode ter, no entanto, outro conteúdo senão as idéias ambientes, as que são difundidas de toda a parte, as que se insinuam em nós, sem as termos criticado... as ideias mais conservadoras” (SNYDERS, 2001, p. 292).

É muito grande a semelhança entre os propósitos das experiências não-diretivas, analisadas por Snyders (2001), e os apontados pela ONG Instituto Ayrton Senna, quando expõem a necessidade da aprendizagem colaborativa³⁸.

Aprendizagem colaborativa: Ensinar contando com a corresponsabilidade entre os alunos, de forma que aprendam juntos, apoiando-se para enfrentar desafios que poderiam ser grandes demais para resolverem individualmente e conquistando crescente colaboração entre si e **autonomia em relação ao professor**. A prática exige o compromisso de todos os envolvidos com a aprendizagem e a avaliação dos resultados não deve ser a mesma para todos os componentes. O princípio é que **o professor tenha o papel do mediador** que apoia o trabalho conjunto dos alunos, colaborando com eles, mas **sem criar relação de dependência**, ou seja, **deve resistir ao impulso de oferecer a solução do problema e guiar o time a encontrar por si mesmo**. Do mesmo modo, quando confrontados com os inevitáveis conflitos que as diferenças produzem no trabalho, os times são estimulados a buscar soluções (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015, p. 16, grifo nosso).

Quando trata dos termos ‘originalidade, criatividade, adaptação ao novo’, caros à pedagogia não-diretiva e, dizemos, também ao neoliberalismo, ao pós-modernismo e às pedagogias do aprender a aprender, Snyders (2001, p. 297) é deveras claro. Para a pedagogia não-diretiva, “O esforço pedagógico consiste em formar a criança para a invenção, para a busca, para a inovação; e isto só pode obter-se por um contato prolongado com os grandes inventores.” Como este contato é obra de ficção, Snyders toma a seguinte posição:

Recuamos a oposição entre a originalidade da criança e o acesso aos conteúdos ensinados, que **a alguns agrada chamar dependência**. Na realidade, por uma assimilação pessoal do que lhe foi ensinado que o indivíduo atinge a originalidade e não pretendendo situar-se fora de todo o ensino, de toda a influência. O verdadeiro problema da originalidade é o de uma reestruturação individual do que foi assimilado^[39]. Neste caso, porém, os não-

³⁸ “Na prática: A metodologia da aprendizagem colaborativa pode ser praticada com alunos em duplas, trios ou times e em todos os momentos da aula ou mesmo numa sequência didática (um conjunto articulado de aulas). Diferentemente do tradicional trabalho em grupo, a atividade colaborativa exige que todos participem (por exemplo: cada aluno recebe uma informação e a solução ocorre somente após a troca de todas as informações)” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015, p. 16).

³⁹ Snyders conhecia Vigotski? Não sabemos! Mas a proximidade das ideias de Snyders, acima, é inegável. “Quando acompanhamos a história das grandes invenções, das grandes descobertas, quase sempre é possível notar que elas surgiram como resultado de uma imensa experiência

diretivistas não nos ajudam mais do que os partidários mais conformistas da escola tradicional: nem uns nem outros se colocam no ponto de junção em que o antigo, o já conhecido, se articulam como o criado de novo. A originalidade, para o aluno, não é descobrir uma direção absolutamente nova (e, quando o pretende, volta a cair de fato na banalidade); mas sim viver pessoalmente, com as riquezas, os cambiantes, as modificações que a sua personalidade própria lhe proporciona, uma tendência já existente e, talvez assim, juntar-lhe qualquer coisa, ou antes, modificar-lhe o curso (SNYDERS, 2001, p. 297, grifo nosso).

O autor não deixa dúvidas quanto à relevância dos conteúdos acumulados pela humanidade como base sobre a qual as novas gerações construirão o novo conhecimento e a inovação.

As considerações críticas de Rossler (2006) vão na mesma direção. Ao descrever os limites que a vida cotidiana impõe ao desenvolvimento dos sujeitos, diz o autor:

De fato essa vida, está muito longe de satisfazer as necessidades materiais e espirituais dos seres humanos, pois as condições de vida sob a égide da lógica política, econômica e social capitalista retiram dos indivíduos os atributos de sua própria humanidade, isto é, cerceiam as possibilidades objetivas desses indivíduos desenvolverem-se plenamente como seres humanos, de acordo com as máximas possibilidades alcançadas historicamente pelo gênero humano.

[...] Em nossa sociedade, os indivíduos encontram-se, de fato, em sua maioria, restritos a uma vida empobrecida, vazia e limitada em vários sentidos. Pobre não só em um sentido econômico, material, mas também espiritual, isto é, num sentido cultural, social e psicológico. Pobre num sentido intelectual, afetivo e moral. [...] Na verdade, a expropriação material constitui uma das faces do processo de desumanização que acomete os indivíduos em nossas sociedades. O esvaziamento da individualidade humana alcança os âmbitos mais profundos do ser humano, retirando-lhes, muitas vezes, os seus aspectos mais essenciais (ROSSLER, 2006, p. 246-7).

Não há como considerar adequadas para o desenvolvimento humano, diante da realidade exposta pelo autor, as pretensões dos programas e políticas de ampliação do horário e do espaço escolares, a exemplo do PEI-SP e Programa Mais Educação, cujas premissas visam o desenvolvimento de ações que

anterior acumulada. A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

contribuam para ou justifiquem a autorresponsabilização dos sujeitos e a construção de Projetos de Vida individuais a partir da realidade em que estes vivem.

Por outro lado, Souza (2006, p. 9) analisa o modelo de participação política disseminado pela ideologia da classe dominante, cujas agências internacionais representam e, em tese crítica sobre este modelo, afirma que “o apelo ao *protagonismo* ou à sua posição principal se presta, sobretudo, para motivar os jovens à integração”. Para a autora, os estudos sobre juventude têm resultado em interpretações que substituem a noção de crise social para a situação de exclusão-inclusão. Nesse sentido, governos e organismos internacionais têm se preocupado mais com a integração da juventude pobre, que se encontra, segundo o linguajar usado por eles, em situação de “exclusão social”.

Para a autora, o protagonismo juvenil é um discurso que motiva os jovens a se integrarem, “[...] na medida em que manifesta uma suposta posição de destaque da juventude diante do objetivo de uma certa mudança social e apela ao ‘sentir-se útil’ ou à valorização do indivíduo que se propõe a fazer coisas [...]” (SOUZA, 2006, p. 9).

Como anteriormente destacado, algumas ONGs têm papel importante na configuração da política paulista de ampliação do horário e do espaço escolares, exercendo influência na adoção do protagonismo juvenil (“um dos princípios educativos que sustentam” o PEI-SP) e do Projeto de Vida (“prioridade no Modelo Pedagógico” do PEI-SP). Para Souza,

[...] as atividades realizadas, especialmente pelas ONGs, sob o mote do *protagonismo juvenil*, pretendem oferecer à juventude um certo modelo de ação política. O argumento é o de que a alternativa de participação prescrita pelo *protagonismo* tem, contudo, o efeito, não de promover a política, mas sim de anulá-la (SOUZA, 2006, p. 11).

A mudança social decorrente da forma atual de política

[...] seria resultado da atividade direta do indivíduo, modelo que supôs a transformação da própria noção de mudança, agora concebida como alteração imediata e quantificável de uma situação específica, considerada negativa, e que atinge um número determinado de pessoas. Uma palavra, tal modelo valoriza o ativismo privado – seja ele do indivíduo, da empresa ou da ONG – como meio de provocar a ‘mudança’ (SOUZA, 2006, p. 11).

A autora constata que a possibilidade de participação política por meio de representação coletiva já não parece possível diante da forma como o poder atual submete a tudo e a todos, “[...] diária e quotidianamente, ao longo da vida das pessoas, sem limites ou fronteiras institucionais, temporais ou espaciais, sem hierarquias derivadas de um centro de decisão” (SOUZA, 2006, p. 256).

Para Souza (2006), os meios de sobrevivência de que dispõem os indivíduos na atual sociedade são os mesmos mecanismos que garantem a manutenção do poder estabelecido e a integração social: ‘a atividade individual e o ajustamento contínuos’. As medidas de integração social estão reduzindo a adoção de métodos coercitivos e disciplinadores ou ações voltadas para a profissionalização para o mercado de trabalho. A integração da juventude, e diríamos do conjunto dos estudantes pobres, com o auxílio ou exclusivamente no horário e no espaço ampliados da escola regular, realiza-se por meio da “inscrição ativa” dos sujeitos em um discurso que dita uma nova forma de participação. Assim, tornam-se portadores “ativos” de um discurso que “parece” emitido por eles.

Pode-se afirmar que o apelo a uma posição de protagonismo, justificada pela exaltação de supostas qualidades e capacidades juvenis, funcione como estratégia de motivação para a integração e para o estímulo à ‘adesão ativa’ das novas gerações ao discurso do poder (SOUZA, 2006, p. 256).

O PEI-SP não deixa dúvidas quanto às características acima apontadas por Souza.

Para o atendimento do Protagonismo, o ambiente e as ações da escola deverão ser cuidadosamente pensados para dar oportunidades concretas aos alunos de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos esses imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências. O *Protagonismo Juvenil* considera o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2012, p. 37).

Estamos, portanto, no campo discursivo da ideologia dominante e, como afirma Mézários (2004),

[...] a ideologia da ordem estabelecida se tornou a ideologia dominante precisamente por demonstrar sua capacidade de defender os interesses materiais e políticos prevaletentes contra aqueles que questionam sua viabilidade em relação às exigências

essenciais do metabolismo social total e tentam apresentar uma alternativa radical (MÉSZÁROS, 2004, p. 232).

Como pudemos verificar, tanto a perspectiva pedagógica adotada pelo PEI-SP, quanto seu objetivo de formação para o desenvolvimento individual e social têm caráter conservador e alienante.

O que se nota com relação ao PEI-SP é que não foca seu discurso, como o fazem o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, na prioridade de atendimento à população escolar em situação de vulnerabilidade e risco. No entanto, seus princípios político-pedagógicos indicam que o público pobre (e nem todo pobre está em situação de risco!) é o alvo principal, uma vez que por razões óbvias a classe dominante não necessita de uma escola com horário e com espaço ampliados para acessar recursos que lhes permita construir Projetos de Vida voltados ao sucesso individual e social. A adoção pelo Programa dos pressupostos do Relatório Delors, do Protagonismo Juvenil e das pedagogias do aprender a aprender nos permitem afirmar seu caráter classista em favor do projeto dominante de sociedade.

Estes princípios norteadores podem ser encontrados na descrição do sucesso do PEI-SP, realizada por Fodra (2015):

Nos seus três anos de existência, o Programa Ensino Integral tem promovido uma revisão em muitos paradigmas da Educação. **Todas as atividades que a escola desenvolve são intencionais, planejadas, monitoradas, e devem estar em consonância com as necessidades, desejos, sonhos e realidade dos alunos.** São norteadas pelo Currículo oficial do Estado de São Paulo, que privilegia a Base Nacional Comum, e pela interdisciplinaridade. Essas atividades **não pretendem mais desenvolver um currículo previamente construído a partir do que é importante na visão dos educadores e gestores, ou somente transmitir informações científicas para os alunos;** elas são elaboradas com o objetivo de **dar sentido e significado para os seus estudos e aprimoramento pessoal, contemplando o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e da formação cidadã** (FODRA, 2015, p. 10, grifo nosso).

É possível observar que o sentido do “novo” da “mudança” está contemplado. Do mesmo modo, o paradoxo entre a intencionalidade, o planejamento e o monitoramento *versus* um currículo flexível em “[...] consonância com as necessidades, desejos, sonhos e realidade dos alunos”, afirmando-se que

os adultos (educadores e gestores) não devem impor a este currículo sua visão, nem se deve “somente transmitir informações científicas”.

Fodra (2015), no trecho acima, deixa transparecer uma série de características que vimos apontando nas políticas hegemônicas de ampliação do horário e do espaço escolares. Por exemplo, a ambivalência e o ecletismo: de um lado o currículo oficial e a Base Nacional Comum; de outro lado, a liberdade curricular; o foco no aluno, suas necessidades, desejos, sonhos e realidade; a fé na formação total dos sujeitos e para a cidadania.

Desta forma, em que todos os elementos possíveis estão à disposição do Programa, só uma conclusão é possível: a ampliação do horário e do espaço escolares, no PEI-SP, contribuirá para o “[...] aprimoramento pessoal, contemplando o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e da formação cidadã”.

6.2 Educação em tempo integral em turno único: o modelo do Estado do Paraná.

Considerando-se os propósitos deste capítulo, teremos como documentos principais de referência para analisar a ETI-PR: Orientações para Implementação da Educação em Tempo Integral em Turno Único (PARANÁ, 2012) e Educação em Tempo Integral em Turno Único – Documento 2 – Versão Preliminar: Ementários e Propostas pedagógicas das Disciplinas da Parte Diversificada (PARANÁ, 2012). Buscaremos compreender as diferenças, por meio da análise destes documentos, entre a proposta de ampliação do horário e do espaço escolares do Paraná e a defendida pelo Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação. Em que pese este fato, não deixamos de considerar outras manifestações oficiais, em documentos anteriores ou recentes sobre a temática. Consideramos, porém, os documentos acima os mais relevantes na orientação da política de ETI do Paraná, além do fato de que o ano de sua formulação coincidir com o dos demais sistemas aqui tratados.

Conforme Morello e Arias (2014, p. 10, grifo nosso):

No Paraná, a Educação em Tempo Integral começou a ser organizada no ano de 2009, mais especificamente no Colégio Estadual Manoel Ribas, localizado na Vila Torres no município de Curitiba. A iniciativa partiu de uma medida do Ministério Público do Paraná. Na época, **a decisão de manter as crianças e adolescentes em tempo integral foi tomada devido à situação de vulnerabilidade social da comunidade escolar.**

Segundo as autoras, nos anos de 2009 e 2010, “[...] a matriz curricular da instituição de ensino contava, além das disciplinas da Base Nacional Comum (BNC), com uma série de atividades de complementação curricular desenvolvidas no contraturno, por meio do Programa Mais Educação (MORELLO; ARIAS, 2014, p. 10).

A criação de Escolas de Educação em Tempo Integral – ETI, no Paraná, foi normatizada pela Resolução Nº 832/2010 – GS/SEED⁴⁰, de abril de 2010⁴¹(PARANÁ, 2010). Como esclarecem Morello e Arias (2014, p. 10), apesar da Resolução ter sido publicada em abril de 2010, a implantação foi iniciada no início deste mesmo ano letivo. Este documento criou a Comissão de Implementação da ETI-PR, cuja finalidade foi a de indicar as escolas que ampliariam a jornada. Neste sentido, a Resolução estabelece os critérios que serviriam como base para a indicação.

- I. Estabelecimentos que apresentem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – abaixo da média do Estado, priorizando o menor índice;
- II. análise das condições socioeconômicas da comunidade, com base no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – do município;
- III. análise das condições de infraestrutura da escola;
- IV. participação, com êxito pedagógico, da escola em programas de extensão da jornada escolar de, no mínimo, 2 (dois) anos consecutivos (PARANÁ, 2010, p. 1).

Os critérios acima apontam a preocupação da SEED-PR com o atendimento prioritário às escolas e comunidades carentes, cujo rendimento escolar esteja abaixo da média estadual e cuja situação da comunidade no IDH esteja em níveis baixos. Pode-se afirmar que as razões primeiras para a ETIA sejam de cunho

⁴⁰ GS/SEED – Gabinete da Secretária da Secretaria Estadual de Educação.

⁴¹O governador do estado do Paraná no período (2007-2010) foi Roberto Requião de Mello e Silva, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), aliado político do Executivo Federal (no período o presidente da República era Luis Inácio “Lula” da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

assistencialista/filantrópico. Ou, como já afirmamos anteriormente, a ampliação da jornada visa responder a problemas sociais mais amplos em detrimento dos problemas escolares propriamente ditos.

A gestão do estado do Paraná (2011-2014), apresenta no seu Plano de Metas, para a área de Educação, propostas diretamente vinculadas à Educação Integral.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

- Organizar a educação integral através de atividades complementares e educação em tempo integral para municípios e bairros com IDH abaixo da média nacional;
- Criação de fóruns de debates com a comunidade escolar destinados a discutir prioridades e estratégias de ampliação da jornada escolar;
- Promoção da ampliação da jornada escolar, de forma multissetorial e progressiva, para assegurar melhores oportunidades de aprendizagem e proteção social a crianças e jovens paranaenses, priorizando os estabelecimentos de ensino que apresentem condições viáveis e proposta de projeto político pedagógico assumido pela comunidade escolar;
- Ampliação de parcerias com o Governo Federal e com a iniciativa privada, quando couber, visando à inserção nos programas e projetos que colaborem para o enriquecimento curricular da educação básica, assim como para promover a ampliação de atividades socioeducativas diferenciadas para os alunos (PARANÁ, 2010).

Há fortes semelhanças dos objetivos citados e aqueles presentes nos referenciais do Programa Mais Educação: atividades complementares voltadas especialmente “para municípios e bairros com IDH [Índice de Desenvolvimento Humano] abaixo da média nacional”; discussão com a comunidade sobre as prioridades da ampliação da jornada escolar; ações multissetoriais; proteção social a crianças e jovens; ampliação de parcerias: com o governo federal e com a iniciativa privada; ampliação de atividades “socioeducativas” diferenciadas.

A iniciativa de ampliação do horário e do espaço escolares, voltada a toda Rede de Ensino do estado do Paraná, está descrita pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR) no Documento “Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único” (PARANA, 2012)⁴². Divide-se em cinco partes: I – A história da educação integral no Brasil; II – Educação em tempo

⁴²O governador do estado do Paraná no período (2011-2014) foi Carlos Alberto Richa, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

integral e aprendizagem; III – Orientações para implantação da educação em tempo integral em turno único na rede estadual de educação; IV – Orientações complementares: atendimento à diversidade; e, V – Matriz Curricular do ensino fundamental séries finais – educação em tempo integral em turno único.

De início o Documento já se refere ao que destacamos reiteradamente: a necessária vinculação das ações de ampliação do horário e do espaço escolares à mudança de “paradigma” na educação escolar. Segundo o Documento:

A Educação Integral e a oferta de Educação em Tempo Integral vêm sendo debatidas atualmente com o objetivo de **repensar a prática pedagógica, a organização do currículo e redimensionar o tempo e os espaços escolares** no sentido de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidades de aprendizagem (PARANÁ, 2013, p. 3, grifo nosso).

Segundo a SEED-PR, as várias expressões de Educação em Tempo Integral são consideradas “[...] como ofertas que ampliam a jornada escolar mediante atividades escolares que oportunizem aprendizagens significativas, organizadas em regime de contraturno” (PARANA, 2012, p. 3). O Documento afirma, no entanto, que a proposta do estado, embora inserida no rol das jornadas ampliadas, não apresenta distinção entre turno e contraturno. A implantação e implementação da ETI-PR, por esta razão, contribui para qualificar este tipo de oferta (ampliada), seguindo em conformidade com os critérios preestabelecidos pela SEED-PR (PARANÁ, 2012, p. 3).

A escolas participam da ETI por adesão. A SEED-PR auxiliará as equipes dos Núcleos Regionais de Educação – NREs⁴³, as escolas da Rede Estadual e das Redes Municipais na montagem dos processos para implantação da proposta. Aponta-se a importância de alterações no Projeto Político-Pedagógico e na Proposta Pedagógica-Curricular PPC), que devem ser modificados pelas escolas participantes.

Dentre os objetivos da SEED-PR da implantação e implementação da ETI-PR estão:

- [...] Orientar quanto ao cumprimento das Diretrizes Nacionais e Estaduais e fundamentar teórico-

⁴³ Os NREs são instâncias descentralizadas da SEED-PR e têm jurisdição em determinada área geográfica (tanto na capital como em regiões do interior).

conceitualmente a implantação da Educação em Tempo Integral em Turno Único.

- Articular relações intersetoriais na SEED para adequar, no âmbito logístico e de recursos humanos, dos Sistemas com relação à vida legal dos alunos das escolas jurisdicionadas ao sistema estadual de educação.
- Orientar os NREs quanto à construção do Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica-Curricular e ao cumprimento das Diretrizes Nacionais e Estaduais.
- Sistematizar informações de espaços e infraestrutura, com o objetivo de planejar a implantação da oferta de Educação em Tempo Integral em Turno Único, de acordo com a real demanda e a capacidade física das escolas da rede estadual (PARANÁ, 2012, p. 5-6).

No elenco de atribuições da SEED-PR encontra-se, dentre outras:

- Elaborar diagnósticos e propor ações para o uso racional dos espaços físicos com vistas à demanda para implantação da oferta de Educação em Tempo Integral em Turno Único.

Uma afirmação no Documento que merece destaque diz respeito à defesa da educação em tempo integral como compromisso. “Compromisso esse que não se aplica às políticas assistencialistas, mas que traz a integralidade da formação omnilateral por meio da ampliação da jornada escolar como oportunidade de uma educação pública de elevada qualidade (PARANÁ, 2012, p. 7, grifo nosso). A utilização da expressão grifada remete a princípios da escola unitária de Gramsci, com forte viés marxista. Temos que chamar a atenção para este fato, pois, bem ao gosto pós-moderno e eclético, há discursos educacionais dominantes correntes que colocam sob o mesmo teto teórico concepções e práticas bastante divergentes. O Documento esclarece em nota de rodapé o que significa a expressão “formação omnilateral”: “Educação que possibilite uma formação que integre as dimensões fundamentais da vida na *práxis* social, seja na questão intelectual, desenvolvimento físico ou no desenvolvimento de questões técnicas” (PARANÁ, 2012, p. 7). Para ilustrar o peso político-pedagógico da filiação à concepção educacional, ou da ampliação de horário e tempo escolares, que pretenda a formação omnilateral, fundamentada na concepção gramsciana/marxiana, citamos Sousa (2012, p. 100).

Assim, para atingir a genuína omnilateralidade, uma formação humana integral, exige-se o fim da alienação tanto do homem pelo homem quanto do homem em relação aos fetiches criados pelo modo de produção hodierno e a retomada de posse da própria natureza imanente, da natureza humana que é o desenvolvimento

“de” todos os sentidos e “em” todos os sentidos, de forma integral, no qual investirá suas faculdades e forças produtivas não somente para prover os meios imprescindíveis às suas necessidades materiais, mas, sobretudo, para sua satisfação espiritual. Essa satisfação omnilateral, ou seja, material e espiritual, tem sua gênese na coincidência entre realização pessoal e vida concreta coletiva decorrente da supressão da propriedade privada, possível somente quando todos os indivíduos e a propriedade privada forem suplantados pela totalidade das forças produtivas como um produto social, isto é, para satisfazer necessidades genuinamente humanas, pois “o indivíduo não pode desenvolver-se omnilateralmente se não há uma totalidade de forças produtivas, e uma totalidade de forças produtivas não pode ser dominada a não ser pela totalidade dos indivíduos livremente associados” (MARX *apud* MANACORDA, 2010b, p. 94).

A conceituação de formação omnilateral da SEED-PR é bem diferente da apresentada pela autora. Não parece, deste modo, que a definição de Sousa (2012) acima, corresponda à concepção de formação humana adotada pela SEED-PR na ETI-PR.

Em trechos posteriores a SEED-PR afirma que o Paraná tem como objetivo a ampliação da jornada escolar por meio da implementação de política de educação integral e em tempo integral que “[...] não é balizada somente no aumento do tempo escolar, mas se pauta na construção de uma educação de qualidade”. Desta forma, a ETI-PR, se mostra como uma nova lógica de organização do tempo escolar, tendo na ampliação desse tempo mais uma possibilidade de “[...] **garantir a formação integral dos sujeitos, levando em consideração suas especificidades, sua história e cultura**” (PARANÁ, 2012, p. 10, grifo nosso).

A expressão “educação integral e em tempo integral” incorpora elementos que já discutimos no Capítulo III. Quando utilizada remete imediatamente ao conceito ampliado de educação, de que uma das partes componentes é a escolar. O discurso e prática hegemônicos nas atuais políticas de ampliação do horário e do espaço escolares, como os oriundos do Programa Escola Aberta e Programa mais Educação, reforçam esta ideia de que tal ampliação é efeito e deve ser causa do necessário alargamento das funções da escola, abandonando ou ao menos reduzindo seu efeito ‘tradicional’, ‘conteudista’.

A primeira parte do Documento paranaense, destinada à história da educação em tempo integral no Brasil, recorre à Anísio Teixeira como grande

responsável pela defesa e introdução na política educacional brasileira, a partir da década de 1940, da ampliação do horário e do espaço escolares.

Em parte, as citações do pensador levam a crer que haja concordância da SEED-PR com suas ideias. Por exemplo, na primeira citação de Teixeira (*apud* PARANA, 2012, p. 7), um dos trechos afirma:

[...] a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, trabalho, de vida social e de recreação e jogos.

Lembremos que as críticas do autor são destinadas à escola tradicional (com forte filiação religiosa) das décadas anteriores à 1940. Parece compreensível que a SEED-PR chame esta referência no sentido de reiterar a característica inovadora (novo currículo, novo programa, novo professor) intrínseca, conforme os discursos oficiais e acadêmicos majoritariamente afirmam, à ampliação do horário e do espaço escolares. A SEED-PR também considera que Anísio Teixeira representa

[...] uma ideia de escola não mais excludente, mas com um novo panorama que tinha a intenção de oportunizar o acesso à educação de forma igualitária, o que na essência, se configura como os princípios do ideal democrático da educação contemporânea (PARANÁ, 2012, p. 7).

Tomando como correta a afirmação da SEED-PR acima transcrita, por coerência, o modelo da ETI-PR deveria adotar as propostas do autor quanto a configuração física e pedagógica das escolas de tempo integral, cujas características estão resumidas por Tavares (1960).

Cada escola-classe pegaria mil alunos. Por sua vez cada parque-escola teria capacidade para quatro mil alunos. Funcionariam em dois turnos, sendo que o escolar frequentaria, diariamente, ambas as escolas, comparecendo na escola-classe pela manhã os que frequentassem a parque-escola pela tarde, e pela tarde os que frequentassem a parque-escola pela manhã. Na escola-classe o aluno encontraria o curso básico de ler, escrever e contar, e mais história e ciências. Na parque-escola, encontraria educação física, recreação, jogos, desenho, artes industriais, música, educação social, educação de saúde e atividades extraclasse. Na parque-escola ficariam as instalações de ginásio, ateliers, oficinas de desenho e artes industriais, salas para música e clubes, refeitórios, cantinas, auditório, teatro e biblioteca (p. 213).

[...] o setor de instrução, *escola classe*, manteria o trabalho tradicional da antiga escola de letras, -- ensino de leitura, escrita e aritmética – enquanto o setor de educação, *escola parque* [ou parque-escola], teria a responsabilidade da educação artística, do trabalho manual, das artes industriais, da educação física (TAVARES, 1960, 217).

Segundo o autor, quatro escolas-classe e uma parque-escola formariam um Centro Educacional. Anísio Teixeira defendia claramente a divisão acima em atividades distintas no turno e contraturno, o primeiro com atividades da “escola tradicional” e o segundo com atividades valorizadas pela “escola nova”. Dentre outras razões, porque acreditava que seria maior o “[...] aproveitamento dos professores de um ou outro espírito, isto é, tradicional ou renovador” (TAVARES, 1960, p. 214).

Embora não seja nossa pretensão, neste trabalho, um estudo aprofundado das ideias de Anísio Teixeira, consideramos necessárias algumas notas no sentido de estabelecer um contraponto à tendência, presente em textos acadêmicos e oficiais que tratam deste autor, em elevá-lo à expoente “despolitizado” da defesa da democracia. Bastaria situá-lo como grande discípulo deweyano para contextualizar e caracterizar seus princípios democráticos, mas nos importa antes esclarecer que a “democracia” escolar a que se filia Anísio Teixeira parece mais a da ‘ditadura da criança’. Para este pensador,

- 1) A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência dos adultos.
- 2) O programa escolar deve ser organizado em atividades “unidades de trabalho” ou projeto, e não em matérias escolares.
- 3) O ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor.
- 4) A criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática.
- 5) Os seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades, em função do seu desenvolvimento futuro.
- 6) Essas atividades devem ser reais (semelhança com a vida prática) e reconhecidas pelas crianças como próprias (TEIXEIRA, 1978, p. 81-82).

Um dos pressupostos para a implementação da jornada ampliada via Programa Mais Educação no país é “[...] a importância da escola como espaço no

qual a vivência democrática pode ser exercitada por meio de atividades educativas, lúdicas e recreativas (BRASIL, 2013).

Ao se referir à sedução ‘democrática’ ensejada pelo construtivismo e a referência que faz à teoria de Jean Piaget como sendo [...] forte defensora do ideal da democracia”, Rossler (2006, p. 170, grifo nosso) esclarece que, para aquele pensador:

[...] a formação e manutenção de uma sociedade democrática **depende essencialmente dos indivíduos** que a compõem. Em última instância, é o indivíduo quem determina a democracia ou a existência de uma sociedade democrática, pensamento esse central na ideologia e nas concepções liberais que, de forma bastante idealista, têm a categoria de indivíduo como elemento determinante dos processos sociais.

Para Moraes (2001, p. 23),

Contra os porta-vozes do poder do dinheiro, nunca se repetirá bastante que entre o princípio democrático da soberania popular e o princípio liberal do primado **dos interesses individuais** (a começar pela propriedade, valor supremo do liberalismo) sobre os interesses sociais, há uma contradição que **pode ser institucionalmente administrada** (como tem sido nas chamadas ‘democracias ocidentais’), **mas não pode ser suprimida em seu fundamento**. [...] O compromisso dos detentores dos privilégios econômicos com a democracia nunca ultrapassa, evidentemente, os limites da ordem burguesa. Eles nunca se inclinam diante de um governo eleito pelo sufrágio universal, mas ameaçando privilégios e interesses estabelecidos.

A ETI-PR, ao utilizar o referencial acima poderia levar a crer que esta é sua proposta, similar à do Programa Mais Educação. Afinal, Moll (2012) referindo-se a este Programa, afirma que “A concepção de *Centros de Educação* pensada por Anísio Teixeira é aqui revisitada, ratificando o caráter amplo e antecipatório de sua visão sobre a educação pública” (p. 132). Para a autora, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro:

[...] vinculavam seu entusiasmo educacional **aos sonhos de uma sociedade efetivamente democrática** que repartisse, entre todos os **seus cidadão e cidadãs**, conhecimento e vivências educativas que lhes servissem de suporte **para uma inserção plena vida em sociedade** (MOLL, 2012, p. 129, grifo nosso).

Não há pretensão, como vimos observando, de colocar em questão o modelo econômico vigente e seu sociometabolismo, trazendo ao debate reflexões que

deem conta do caráter classista da escola brasileira (de tempo parcial⁴⁴) e, conseqüentemente das propostas de ampliação do horário e do espaço escolares. O discurso hegemônico dos teóricos vinculados ou comentaristas do Programa Mais Educação reitera a necessária “inclusão”, “inserção” e/ou “adaptação” ativa dos sujeitos ao modelo societário no qual estão inseridos, ou seja, ao capitalismo contemporâneo ou à “sociedade do conhecimento” como preferem outros, ao se referirem ao atual estágio do sistema econômico vigente no Brasil e alhures. Setubal (2006), Diretora Presidente do CENPEC, em Editorial do volume 02 do Caderno CENPEC, cuja temática central é a Educação Integral, vai na mesma direção.

O tema da educação assume uma centralidade indiscutível. É unânime que ela deve ser apoiada e melhorada, e que todos, além dos governos e da iniciativa privada, somos responsáveis pelos resultados que precisam ser alcançados nos próximos anos em relação à **inclusão justa e qualificada** de todos os brasileiros no mundo do conhecimento (SETUBAL, 2006, p. 3).

Montaño (2014, p. 32-33) se refere ao discurso atual dominante, na linguagem acadêmica inclusive, que substitui conceitos e categorias que, para o autor, além de significar uma mudança heurística importante, pois altera os instrumentos que possuímos par a compreensão da realidade,

[...] projeta uma alteração significativa nos objetivos e finalidades militantes: renunciando ao projeto socialista, aos objetivos anticapitalistas ou até trabalhistas, e se reorientando para o **campo das ideologias subjetivistas**, para as ações afirmativas, para as necessidades imediatas (e desarticuladas).

Os intelectuais e os militantes cooptados por esta sedutora proposta (que articula “linguagem de esquerda” com inserção e financiamento a Fundações e ONGs como o caminho para a democratização), como veremos a seguir, **encantam-se com a ideologia do “Terceiro Setor” e incorporam seus “novos projetos”**: o “Empoderamento”/a “Responsabilidade Social Empresarial”/a **“Inclusão Social” pela cultura e pela educação**/o Estímulo ao “Capital Social”/a “Economia Solidária”/o Fortalecimento da Sociedade Civil Organizada”/a Ampliação das Ações do “Terceiro Setor” ou das ONGs/ a “Humanização do Capital”, o “Capitalismo Verde” e a produção “autossustentada”... tudo dentro tanto de uma *racionalidade positivista, como liberal e até pós moderna*,

⁴⁴ O Documento da SEED-PR aqui utilizado para análise usa a expressão “tempo mínimo” para se referir à escola de tempo parcial ou de turno único. Manteremos o termo “tempo parcial” uma vez que possui o mesmo significado e é recorrente nos documentos do Programa Mais Educação.

mas funcional aos *interesses do projeto neoliberal, de autorresponsabilização dos sujeitos.*

O autor afirma também que os projetos citados se inserem, ou se tornam funcionais, como subprojetos, nos valores e interesses do projeto neoliberal, tendo como divulgadores e promotores pessoas oriundas de setores populares e/ou da “esquerda possibilista”⁴⁵. Portanto, para Montaño (2014) estes subprojetos são produzidos pela alta burguesia, na defesa de seus interesses de classe, mas os divulgadores, operadores e executores são os intelectuais e militantes da “esquerda possibilista”.

Segundo a SEED-PR (PARANÁ, 2012, p. 11), as respostas às perguntas: “A simples ampliação da jornada escolar garantem qualidade de ensino? Ficar mais tempo na escola é sinônimo de sucesso escolar?” são necessárias e, para respondê-las, recorrem a Arroyo (2012, *apud* PARANA, 2012, p. 11), para quem:

[...] ‘limitarmo-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação. Uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização’, é uma forma de perder o significado político da educação em tempo integral.

Deste trecho e das ideias seguintes expressas por Arroyo no texto da SEED-PR (PARANÁ, 2012), infere-se que a ETI-PR não adotaria teoria e prática similares ou extensivas daquelas adotadas no turno parcial. Para Arroyo (2012, p. 34), ao se repetir o modelo da escola de tempo parcial, quando da ampliação do seu horário e do seu espaço,

[...] estaremos perdendo a rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar, por tradição tão gradeado, rígido e segregador, sobretudo dos setores populares. Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável.

Até aqui, a ETI-PR segue o rumo conceitual induzido pelo Programa Mais Educação. As ideias de Demo (2010), citadas no Documento da SEED-PR,

⁴⁵ Segundo Montaño (2014, p. 36-7), a matriz teórica da “esquerda possibilista” é a razão pós-moderna, subjetivista e destotalizante. Um pensamento que rompe com a possibilidade de compreensão da realidade por meio da razão, “[...] concebendo cada vivência subjetiva como fundamento do conhecimento das microrrealidades”.

corroboram esta tendência. “A maior preocupação [da educação em tempo integral] não é a ‘transmissão curricular’, mas a reconstrução e (re)significação curricular” (PARANÁ, 2012, p. 11). No texto em questão, este autor é bastante enfático na defesa do tempo escolar voltado à aprendizagem dos alunos, o que parece consensual na pedagogia atual. A questão relevante não está aí e sim no conteúdo desta aprendizagem. Há, em nosso entendimento, uma série de paradoxos, ideias confusas e ecléticas nas afirmações de que o autor lança mão e que não permitem extrair, avisadamente, um roteiro teórico-prático para a “Educação de Tempo Integral”. Duas citações. A primeira é a íntegra da que faz parte o excerto do Documento da SEED-PR. Ela é a primeira de dez “Expectativas Pedagógicas” para a Escola de Tempo Integral (ETI), levantadas pelo autor.

Primeiro, **a ETI está a serviço da aprendizagem do aluno** durante as oito horas, de manhã e de tarde. Tudo que nela se organiza, organiza-se **em nome da aprendizagem**. Também o almoço ou os recreios **são motivos de aprendizagem**. É preciso respirar por todos os poros a noção **de aprender bem** (Demo, 2008). Isto já bastaria para **quebrar o instrucionismo vigente fixado na aula reprodutiva e no repasse de conteúdos canônicos [...]**. A preocupação maior **não é a transmissão curricular** – aliás, pretensão absurda, porque **conhecimento não se repassa**, a menos que se reduza a pacote estabilizado e ultrapassado – mas a reconstrução curricular, o que demanda o tempo todo. O aluno estuda em tempo integral, fazendo de toda atividade um exercício de **pesquisa e elaboração, em busca de autoria [...]** **Os alunos carecem preparar-se para serem autores de suas próprias soluções**, sabendo pesquisar e elaborar permanentemente, tendo em vista novos desafios (DEMO, 2010, grifo nosso).

A “autoria”, “protagonismo”, de “autonomia”, de “criação” e de “autorresponsabilização”, como vimos são princípios político-pedagógicos do Programa Mais Educação e do PEI-SP. Demo (2010), na sexta Expectativa, afirma:

É importante tratar dos conteúdos curriculares. Não se propõe ignorá-los. Ao contrário, propõe-se refazê-los. Por isso, a reconstrução curricular carece ser bem organizada, sem perda de tempo, sem paradas impróprias, não para garantir cobertura completa (é inviável e autoritária), mas para combinar conteúdo com habilidade de pesquisa e elaboração. Somente conteúdo reconstruído vale a pena. Daí não segue, porém, que se passe um mês reconstruindo apenas um conteúdo em detrimento de inúmeros outros (DEMO, 2010, grifo nosso).

Como se vê, é preciso um currículo. Mas um currículo feito, reconstruído. O que está em jogo, portanto, como afirmamos anteriormente, é o conteúdo que

será tratado na escola: deve ser alterado na de tempo parcial com parcimônia, e deve ser bastante diferente, inovador naquela com o horário e o espaço ampliados. Por fim, Demo (2010) mostra que também acredita no benefício maior que a escola de tempo integral possa trazer aos grupos mais pobres da população:

[...] a ETI é tanto mais importante para alunos pobres. [...] Sempre se alega que, para o aluno pobre, escola pública de qualidade talvez seja sua única chance na vida. Isto vale principalmente para a ETI. [...] Levando-se ainda em conta que inúmeras crianças não teriam apoio em casa, até porque os pais saem para trabalhar, a ETI teria o maior sentido: nela seria possível oferecer “novas alfabetizações” à altura da expectativa das habilidades do século XXI [...] (DEMO, 2010).

Ao citar Anísio Teixeira, a perspectiva de organização da ampliação do horário e do espaço, a SEED-PR leva a crer que a escola terá dois turnos “distintos”, um deles obedecerá à lógica da atual escola de tempo parcial; o outro incorporará atividades educacionais diversificadas, não contempladas no tempo parcial. Dizemos isto porque é exatamente esta a proposta de Anísio Teixeira. Embora já tenhamos visto este aspecto, voltemos rapidamente a ele, ‘ouvindo’ o próprio autor. Quando secretário de educação e saúde da Bahia (1947-1951), por ocasião da inauguração parcial do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, nos moldes de sua proposta, Anísio Teixeira, assim se manifesta:

A escola primária seria dividida em dois setores: o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, **da escola ativa**. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação — as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física (EBOLI, 1969, p. 16).

Como se pode ver, agora relatando o funcionamento de um Centro Educacional, Anísio Teixeira, não deixa dúvidas de que seriam ‘duas’ escolas. Uma para instrução e outra para educação. Esta segunda seria uma ‘escola ativa’. Em sua concepção, portanto, a escola nova seria a responsável pela educação e não pela instrução.

O Documento da SEED-PR, após as referências, acima citadas, vai indicar um programa de ampliação do horário e do espaço escolares cuja preocupação e direção não correspondem àquelas referências; ou seja, vai afirmar que é preciso

se esforçar para não existir separação entre turno e contraturno. Alega, apoiada em Arroyo (2012), que aquele dualismo é “perigoso”.

Segundo Arroyo (2012), será muito difícil à escola romper com este dualismo e, uma vez que não o faça, não contribuirá para a “[...] consolidação de mais educação, mais tempos para propostas de garantia do direito à formação humana integral e integrada (ARROYO, 2012, p. 45). Assim, a ETI-PR deverá

[...] abordar a importância do currículo e como acontece sua construção no interior da escola para que possamos construir uma proposta curricular [que] não mais [se] dividida em turno e contraturno, mas sim, tendo como base a interdisciplinaridade e a articulação curricular entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas da parte diversificada (PARANÁ, 2012, p. 12).

A proposta de ETI-PR passa a apontar na direção oposta à de Anísio Teixeira e próxima à proposta de Miguel Arroyo, acima citada. Quer dizer, a ETI-PR trabalha com a premissa de que existe uma flexibilidade intrínseca aos currículos, o que permite superar o dualismo “perigoso”.

Conforme afirmam Sacristán e Gomes (1998, *apud* PARANÁ, 2012, p. 12, grifo nosso), o currículo “[...] define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas, **antes de tudo, sobre o qual se pode intervir**”. Aqui a convergência com Demo (2010) é evidente. Ambos autores entendem que a ampliação do horário e do espaço escolares deve ser acompanhada, ou melhor, só faz sentido, se houver uma mudança profunda no currículo que, até então, prevalecia na escola de tempo parcial.

Aqui nos parece haver um aspecto bastante relevante para reflexão. Se a proposta de ampliação do horário e do espaço considera desejável ou até imprescindível que se supere a dualidade “turno x contraturno” ou “tempo parcial x tempo integral”, as alterações curriculares devem, necessariamente, a) atingir as teorias e práticas curriculares da escola de horário parcial, permitindo que estas acolham as “novidades” da ampliação sem que haja rupturas; ou, b) incorporar “criativamente” (ampliando conteúdos, recursos e diversificando metodologias de ensino) o currículo da escola parcial, dando condições à escola de garantir a integração, fugindo do dualismo citado.

Nenhuma das duas opções agrada às propostas oficiais analisadas. O que prevalece é a defesa, quanto à organização pedagógica, da formulação feita por Anísio Teixeira, citada anteriormente. Isto se deve em boa medida à possibilidade de alta flexibilização, no contraturno, sem grandes embates com segmentos escolares tradicionais, como também para evitar riscos que se correm alterando drasticamente o currículo “integral” da escola (em maior grau o relacionado ao tempo parcial/tradicional), pois esta alteração poderia levar à perda completa de sua função histórica quanto à transmissão de conteúdos, contribuindo para a formação sociocultural contemporânea capitalista de indivíduos sem o domínio mínimo dos “códigos da modernidade” e/ou propensos a buscar uma sociedade sem padrões mínimos de ordenamento e hierarquia. Há ainda a questão, sempre presente, dos custos das mudanças físicas e humanas necessárias à implantação do modelo de ampliação, qualquer que seja, se elas forem de responsabilidade exclusiva das esferas estatais, ainda que dividida proporcionalmente.

O que resta é a atual política em andamento, induzida pelo Programa Mais Educação, de ampliar horário e espaço escolares a baixo custo e, se possível, sem custo algum para o Estado, por meio de parcerias intra-estatal e/ou com a iniciativa privada, ONGs, igrejas, clubes, etc., reduzindo e/ou eliminando exigências de habilitação docente para a atuação no horário/espaço ampliados e diversificando as possibilidades de atividades de contraturno.

O Paraná, a despeito da análise que fizemos acima, e do que o Documento da SEED-PR (PARANÁ, 2012) vinha dando a entender na parte inicial deste documento, que recorreria a elementos das duas alternativas de alteração curricular apontadas anteriormente, para a ETI. A argumentação da SEED-PR, nesta direção, começa por citar as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs-PR) de 2008, ainda vigentes, e seus pressupostos pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública do Paraná trazem, em sua fundamentação teórica a necessidades de o professor participar “ativamente da constante construção curricular e de se fundamentar para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina” [...]. Entendendo por “conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas que se identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar” [...] (PARANÁ, 2012, p. 13).

Segundos as DCEs, a partir dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos que serão trabalhados na escola. Estes, somados às orientações teórico-metodológicas, farão parte das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPCs) das unidades escolares que, para as escolas que optarem pela ampliação do horário

[...] terão como necessidade considerar estratégias organizativas e didáticas para abordar *pontos de partida* diferentes dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos, assim como *necessidades* e interesses diferentes da realidade e da comunidade na qual a escola está inserida com o intuito, não de se ampliar a quantidade de conteúdos, mas sim de aumentar as oportunidades de aprendizagem (PARANÁ, 2012, p. 13).

No trecho acima haveria uma tentativa da SEED-PR, parece-nos, de conciliar a necessária mudança curricular que deve existir quando da ampliação do horário escolar, no sentido de que de fato se estabeleça uma “educação integral e em tempo integral”, conforme apontam os autores referenciados pelo Documento, e que é a perspectiva também do Programa Mais Educação. Assim, por um lado, pretende-se manter os conteúdos das disciplinas do tempo parcial, sem o fazê-lo de fato, pois novas disciplinas são criadas; e por outro lado, busca-se ampliar as estratégias e os recursos de ensino no horário estendido, seguindo as orientações das DCEs-PR,

[...] a partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdos qualquer de outra disciplina; ao se tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se quadros conceituais de outras disciplinas, referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (PARANA, 2008 *apud* PARANÁ, 2012, p. 14).

Conforme citamos anteriormente, a ETI-PR toma a Base Nacional Comum como a matriz curricular do tempo parcial, e a “parte diversificada” refere-se à incorporação de disciplinas no “currículo” do horário ampliado.

Nesse contexto, as disciplinas da Base Nacional Comum e da parte diversificada do currículo precisam estar integradas, pois ‘o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma ‘nova pedagogia’, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica (FAZENDA, 2011 *apud* PARANÁ, 2012, p.14).

O Documento da SEED-PR, invariavelmente, lança mão do ecletismo teórico e pedagógico, bem ao gosto do pensamento pós-moderno. Utilizou-se anteriormente de referencial gramsciano. Utiliza conceito da Pedagogia Histórico-Crítica (“pontos de partida”); métodos do construtivismo (partir das “necessidades e interesses diferentes da realidade e da comunidade”); e da pedagogia libertadora/paulofreireana (“prática dialógica”).

A definição do que se pretende na ETI-PR, de acordo com a SEED-PR, surpreende se considerarmos o referencial e conceitos que utiliza para dar sustentação à proposta de ampliação do horário escolar.

O que se pretende então, é que a Educação em Tempo Integral **não proponha a superação do ensino organizado por disciplinas**, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas com o diferencial do **maior tempo para desenvolver conteúdos que estejam sistematizados e articulados com o currículo da escola**, fruto de um planejamento adequado e não da realização de atividades que sejam produtos de improvisação e do acaso (PARANÁ, 2012, p. 15).

A partir desta definição, a SEED-PR, se vê impelida a afastar-se das referências utilizadas anteriormente. E, uma vez que é caminho que deve seguir, passa a afirmar com vigor, que é o melhor caminho, pois a “[...] concepção e organização” da ETI-PR “não encontra parâmetros quanto a comparação das muitas experiências de escola de tempo integral existentes no território nacional e na história recente da educação brasileira”.

Nesse sentido diferentemente da organização curricular desenvolvida em turno mínimo, a organização curricular para a Educação em Tempo Integral em Turno Único requer intencionalidade educativa a ser desenvolvida integralmente durante todo o tempo de permanência na escola, não sendo facultativo aos alunos a frequência em apenas um dos turnos (PARANÁ, 2012 p. 22).

Assim, a proposta paranaense dirimiria “[...] o grande entrave da escola em tempo integral, apontado por especialistas e professores, a saber: o problema da organização pedagógica integrada⁴⁶ [...]” (PARANÁ, 2012, p. 15).

⁴⁶ A expressão integrada, que acompanha as propostas da escola com horário e espaço ampliados do Programa Mais Educação e de outras fontes, tem, pelo menos, dois significados. Refere-se à integração da escola com agentes extraescolares: família, outras instituições públicas ou privadas, ONGs, clubes, igrejas, pessoas físicas voluntárias etc. operacionalizando a chamada

A diferença fundamental da proposta ora apresentada reside no fato de que a integração total das matrizes das escolas com jornada de nove horas diárias se dá no bojo do currículo assumido pela Rede Estadual de Educação do Paraná. Com efeito, as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual [...] e os registros que lhe dão suporte, em especial o Caderno de Expectativas de Aprendizagem [...], são claros no que concerne ao entendimento da Rede a respeito da necessária unidade da Educação Básica e ao objetivo comum: garantir as plenas condições para que todos os estudantes atendidos de fato realizem o seu direito ao aprendizado e à apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e culturais fundamentais para instrumentalizá-los enquanto sujeitos que participam de uma realidade complexa e contraditória (PARANÁ, 2012, p.16).

A ETI-PR se apresenta com características bem distintas, opostas até, daquelas induzidas pelo Programa Mais Educação e presentes no PEI-SP. A citação anterior traz elementos da Pedagogia Histórico-Crítica e da valorização da transmissão a todos, dos conteúdos escolares, assumida graças às DCEs-PR⁴⁷.

Embora reconheça que está longe a ‘unanimidade’ sobre o conceito de ‘disciplinas escolares’, a SEED-PR apresenta, na sequência, elementos que considera comuns a estas e que possibilitam, portanto, mantê-las como centrais nas orientações pedagógicas da ETI-PR.

1. As disciplinas escolares possuem um corpo teórico e conceitual referendado por saberes com certa tradição histórica e/ou valor cultural identificável e são passíveis de explicitar seus objetos de estudo e objetivos ou de demonstrar seus pressupostos e finalidades. [...]
2. As disciplinas escolares têm seus conteúdos, conceitos e propostas de trabalho passíveis de serem ensinados e aprendidos. [...]
3. As disciplinas escolares requerem profissionais capacitados para ministrá-las. [...]
4. As disciplinas escolares devem, individualmente, constituir um sentido pedagógico para o currículo e seu conjunto deve expressar a concepção da proposta

“intersetorialidade”. Pode também se referir à integração intracurricular, ou seja, as diferentes disciplinas, atividades, projetos, etc. que compõem o PPP da unidade escolar devem ter previsão de articulação/complemento/sequência entre si.

⁴⁷ Esta marca foi construída pela SEED-PR na gestão anterior do estado, quando era governador Roberto Requião de Mello e Silva (filiação ao PMDB). Talvez uma das razões que pode ajudar a explicar os paradoxos referenciais e programáticos da ETI-PR seja o fato de que a gestão seguinte à de Requião possuía postura político-pedagógica divergente, alinhada aos programas do PSDB e das agências multilaterais. Portanto, a vigência das DCEs (2008), do ponto de vista legal impede que propostas divergentes atinjam os projetos e programas oficiais, até sua revogação, obviamente.

pedagógica das unidades escolares (PARANÁ, 2012, p.17-18).

Estes elementos, somados ao “[...] respeito às orientações legais e os preceitos pedagógicos”, definem o papel da Parte Diversificada do currículo, concebida para explicitar e atender as peculiaridades das diversas unidades escolares e suas respectivas comunidades (PARANÁ, 2012).

Considerando que “A autonomia da escola, embora seja fundamental, não se exerce pela livre proposição de disciplinas”, uma medida importante adotada pela SEED-PR à implementação da Parte Diversificada na ETI-PR, foi a proposição “[...] de um rol de ementas de disciplinas, cuja concepção, justificativa e conteúdos são coerentes com a proposta de educação integral de tempo integral que se pretende implementar na Rede Estadual de Educação do Paraná” (PARANÁ, 2012, p19).

Os ementários apresentados para a Parte Diversificada do currículo da ETI-PR, segundo a SEED-PR, podem ser considerados

[...] como conjunto de conteúdos passíveis de ser caracterizados como disciplinas, pois possuem: (a) corpo teórico e metodológico referendado, a partir do campo epistemológico ao qual pertencem; (b) justificativa pedagógica, onde se explicita o sentido e a relevância curricular de cada ementário; (c) objeto de estudo definido e/ou forma peculiar de expressão (PARANÁ, 2012, p. 19).

O encaminhamento proposto para a ETI-PR permite inferir certa identidade com pressupostos político-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente ao considerar a relevância do conteúdo escolar no modelo curricular defendido.

Este aspecto fica evidente nos critérios seguidos pela SEED-PR na elaboração de 24 ementas, para que as escolas possam optar, na Parte Diversificada do currículo da ETI-PR. São eles:

- Estar em consonância com a definição do que se constitui uma disciplina escolar.
- Estar integrada as disciplinas da Base Nacional Comum e, portanto, às Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica [DCEs-PR].
- Possibilitar práticas pedagógicas diferenciadas.
- Partir de conteúdos/áreas de interesse dos estudantes e [em que haja] dificuldade de aprofundamento pelo

professor pela carga horária restrita na matriz de tempo mínimo (PARANÁ, 2012, p. 23).

Encontramos aspectos que consideramos incoerentes ou frágeis na descrição dos critérios acima, se levarmos em conta a adoção dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. De fato, como apontamos anteriormente, a SEED-PR enfrenta um dilema dada suas posições político-pedagógicas divergentes das orientações legais ainda em vigor, herança do governo anterior. Tal contradição, na impossibilidade de ser resolvida definitivamente a seu favor, leva a uma espécie de ‘transição inadequada’ que, por um lado, não foge à lei, e por outro lado, permite à SEED-PR incorporar os fundamentos político-pedagógicos do novo governo, que em certa medida contribuem para o ecletismo das orientações e, a nosso ver, reduzem a possibilidade de que a ampliação do horário e do espaço escolar de fato integrem os PPPs das unidades. Se, em certa medida, devem manter-se coerentes com as DCEs no que diz respeito à escola parcial, poderão também incorporar ou ampliar os elementos diversos por ocasião daquela ampliação, flexibilizando e alterando o PPP conforme orientações da SEED-PR.

Assim, nos critérios das ementas da Parte Diversificada, em primeiro lugar a SEED-PR aponta que as mesmas devem se constituir como disciplinas escolares com definição bem clara das suas características, como vimos acima. Logo em seguida afirmar que deverão possibilitar práticas pedagógicas diferenciadas e partir de conteúdos/áreas de interesse dos estudantes, os quais o professor não tem condições de atender por conta da carga horária insuficiente. Ou seja, a ‘matriz de tempo mínimo’ não permite atender certos interesses dos estudantes por que o tempo é pequeno. Ampliando-se a carga horária, o professor poderia tratar com maior profundidade estas demandas. A questão que colocamos é: De que demandas estudantis a SEED-PR está falando? Uma vez que as propostas das ementas estão dadas, não parece contraditório que se fale em atender aos interesses dos estudantes, pois não haveria como alterá-las?

A seguir, o quadro proposto para a ETI-PR, em dezembro de 2012, “[...] refere-se às disciplinas da Parte Diversificada elaboradas, conforme **disciplinas tradicionais** às quais estão vinculadas” (PARANÁ, 2012, p. 24, grifo nosso). São indicados também a carga horária sugerida e os anos escolares para oferta.

Quadro 2 – Disciplinas da Parte Diversificada para o currículo das escolas de educação integral em turno único do Paraná.

Disciplina Vinculada	Título da Disciplina	CH sugerida	Anos Sugeridos
Arte	Educação Musical	02	6º ao 9º
	Audiovisual na Arte	02	8º e 9º
	Dança	02	6º e 7º
Ciências	Educação Científica e Cidadania	02	6º ao 9º
	Atividades Experimentais	02	8º e 9º
	Astronomia	02	6º ao 9º
Educação Física	Aprofundamento Esportivo	03	6º ao 9º
	Vivência Corporal	03	6º e 7º
L.E.M.	Leitura e Informação em Língua Espanhola	02	6º ao 9º
	Inglês <i>Online</i>	02	6º e 7º
	O Inglês na literatura e no cinema	02	8º e 9º
Língua Portuguesa	Literatura Infanto-juvenil	03	6º ao 9º
	Mídia e suas Linguagens	03	6º ao 9º
Matemática	Laboratório de Matemática	02	6º ao 9º
	Matemática Financeira	02	6º ao 9º
Sociologia	Noções Sociológicas: Identidade, Juventude e Sociedade	02	8º e 9º
	Mídia e Sociedade	02	8º e 9º
Geografia	Dinâmica Climática	02	6º e 7º
	Espaço Cultural Paranaense	02	6º ao 9º
História	Arqueologia e Patrimônio Histórico	02	6º ao 9º
	Narrativas Históricas Audiovisuais	02	6º ao 9º
Filosofia	Conhecimento e Lógica	02	6º e 7º
	Iniciação ao Pensar Filosófico	02	6º ao 9º
Língua; Linguagens e Códigos	Libras	02	6º ao 9º

Fonte: Paraná, 2012, p. 24.

O quadro traduz, de certa maneira, a preocupação com a ampliação do currículo da escola parcial. O Paraná, nesta proposta, portanto, não estaria ampliando “mais do mesmo”? Ao fazê-lo não estaria contrariando as induções do Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação? A opção parece ficar no “meio termo”. O estado teve de construir a proposta de ETI a partir das condições objetivas dadas pela legislação vigente (DCEs-PR), decorrente da adoção da proposta curricular disciplinar a partir de 2003 no estado. Mas não o fez ‘com’ as disciplinas da matriz regular/parcial, acrescentou *novas* disciplinas, complementares. Ao fazê-lo manteve, a nosso ver, a separação entre turno e contraturno. Ao indicar as disciplinas vinculadas à matriz regular, apenas confirma esta separação. A adoção da expressão “diversificada” também indica, de certo modo, que se deseja algo diferente do que está colocado no turno ‘único’.

Para que não reste dúvidas sobre a preocupação da SEED-PR em ofertar “componentes curriculares”, que são “[...] atividades dirigidas e planejadas, mas não atendem aos critérios de se constituir como disciplina” (PARANA, 2012, p. 25), a diversidade e atendimento aos interesses dos estudantes são condição sine qua non para que haja *educação integral*. O Documento sugere os seguintes componentes curriculares e respectivas áreas para a ETI-PR.

Quadro 3 – Componentes curriculares e respectivas áreas para o currículo das escolas de educação integral em turno único do Paraná.

Áreas	Componente Curricular
Acompanhamento/ Aprofundamento Pedagógico	Ciências
	História e Geografia
	Língua Portuguesa
	Matemática
Esporte e Lazer	Iniciação ao Desporto (esportes individuais e coletivos)
	Lutas
	Ginástica Artística e/ou Rítmica
	Recreação e Lazer
Temas Sociais Contemporâneos	Educação e Direitos Humanos
	Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável
	Promoção da saúde e Prevenção de Doenças
Cultura, Arte e Educação Patrimonial	Artes Visuais
	Música
	Expressão Corporal
	Cultura e Patrimônio
Comunicação e Uso de Mídias	Tecnologias da Informação e Comunicação
	Jornal Escolar
	Rádio Escolar

Fonte: Paraná, 2012, p. 26.

Conforme COELHO (2012, p. 82), considerando a formação completa dos alunos como propósito da educação integral, o conhecimento com que a escola trabalha deve ser tomado em toda sua plenitude: “[...] conhecimentos científicos, físicos, estético-expressivos, comunicativos e éticos”. Segundo a autora a ampliação dos conteúdos nesta direção contribuiria para que os alunos, além de ter as condições de aproveitar em sua vida as oportunidades que um bom modelo de escola parcial permite, terá também outras áreas da vida humana contempladas e adicionadas àquelas possibilidades, digamos, mais formais. Ou seja, além dos elementos necessários para ingresso no ensino superior em certas áreas, cujos pré-requisitos podem ser obtidos na boa escola de tempo parcial, atividades nas artes plásticas, na música, na literatura se lhe abrem, graças aos conteúdos ampliados que a escola integral lhe oferece.

Tendo em conta esta perspectiva, o elenco de novas disciplinas e atividades curriculares que a ETI-PR disponibiliza aos alunos pode ser considerada positiva. Morello e Arias (2014) afirmam que a formação integral por meio da escola pública não está restrita ao aumento do tempo, mas deve ser

Pensada a partir daquilo que é fundamental que uma escola pública seja, um local, antes de mais nada, **de conhecimento** mas, **também, espaço de desenvolvimento social, físico, social e político**, com vistas à emancipação dos sujeitos que dela participam, **consideradas sua história e sua cultura** (MORELLO; ARIAS, 2014, p. 7, grifo nosso).

Segundo as autoras, a ETI-PR, se comparada com o Programa Mais Educação, “[...] pode ser considerada, ao mesmo tempo, como política que se constitui como evolução histórica desse Programa e um contraponto a ele” (MORELLO; ARIAS, 2014, p.7).

Ao se analisar o significado pedagógico do conjunto das disciplinas na educação em tempo integral, conforme a proposta da SEED, é necessário, ressaltar que se trata de concepção e organização que não encontra parâmetros de comparação nas muitas experiências de escola de tempo integral na história recente da educação brasileira. A literatura consultada e a análise de diversos programas e projetos de ampliação de jornada já executados e em andamento em várias partes do país, permite que se depreenda que **a proposta do Paraná tem potencial de dirimir o grande entrave**

da escola em tempo integral, a saber: o problema da organização pedagógica integrada, expressa num currículo cujos elementos sejam todos, sem exceção, constituídos por conteúdos de ensino substantivos e, portanto, basilares para uma formação integral e politécnica (MORELO; ARIAS, 2014, p. 11, grifo nosso).

As afirmações de Giolo (2012, p.104-5, grifo nosso)⁴⁸, sobre a escola de tempo integral, são oportunas para dimensionar a proposta da ETI-PR.

A princípio, a educação de tempo integral **não deve ter turno e contraturno**, pois trata-se simplesmente, de ampliar o tempo escolar, **não sendo**, em essência, diferentes as ações feitas pela manhã e pela tarde. É certo que o tempo integral permitirá adicionar ao currículo escolar propriamente dito uma série de outras atividades quase impossíveis de serem realizadas em uma escola de turno único. Essas atividades **devem, contudo, permanecer profundamente conectadas ao conjunto dos trabalhos escolares, sem em momento algum, obscurecer a importância da sala de aula**. Por mais que se possa usar a criatividade para introduzir outros componentes formativos, a escola de tempo integral **não deverá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular**, sendo esta a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar. Primeiro, a atividade complementar em vez do tema de casa, da leitura dirigida, das experiências em laboratório, as aulas de reforço; depois, o teatro, a dança, a música, os passeios, as palestras, etc.

O autor defende também que as atividades complementares devem ter, como responsáveis principais, os professores, evitando-se a segmentação do trabalho escolar em turno e contraturno independentes ou até contra o outro (**contraturno**) (GIOLO, 2012).

Na mesma coletânea, em artigo seguinte ao de Giolo, D'Ambrósio (2012, p. 108) faz uma crítica severa ao modelo curricular disciplinar atual.

Na educação tradicional os sistemas de valores são vistos, assim como as ciências e as religiões, como **saberes concluídos**. O conhecimento disciplinar e conseqüentemente a educação, tem priorizado a defesa de saberes concluídos, **inibindo a criação de novos saberes** e determinando um comportamento social a eles subordinados. O ser humano é

⁴⁸ O texto de Giolo (2012) pertence à coletânea de artigos de colabores de Moll (2012). Porém, diferentemente dos demais artigos da publicação apologéticos a uma nova educação, a uma nova escola, capitaneadas pelo Programa Mais Educação, este autor defende uma concepção de educação de ampliação do horário e do espaço escolares próxima à que consideramos mais adequada, ou seja, escolarizante.

inconcluso. Ao assumir essa inconclusão, a transdisciplinaridade **rejeita a arrogância do saber concluído e das certezas convencionadas** e propõe a humildade da busca permanente.

O modelo proposto pelo Paraná, portanto, pela indefinição teórico-metodológica presente, afasta-se em parte dos ditames hegemônicos, representados pelo Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação, bem como do PEI-SP e da AJE-LD (que veremos adiante), cuja formação humana pretendida nas propostas de ampliação do horário e do espaço escolares, fortalece o modelo formativo requerido pelo capital, com características neoliberais e pós-modernas, presentes pelas orientações das agências multilaterais e operacionalizado pelas pedagogias do aprender a aprender.

Neste sentido, no Documento da SEED-PR, é menor a insistência ao teor mudancista da escola, como também é menor o teor desescolarizante. Não há referências diretas à discriminação do público a ser atendido pela ETI, com algum tipo de prioridade a grupos sociais em situação de risco/vulnerabilidade. Do mesmo modo, não há defesa direta no Documento de objetivos filantrópicos/assistencialistas vinculados à ampliação do horário e do espaço escolares. No entanto, como vimos anteriormente, outros documentos (como o Plano de Metas, por exemplo) explicitam a vinculação entre a ampliação e a necessidade de priorizar a população mais pobre.

Embora haja preocupação com a aprendizagem dos alunos, o Documento estudado não cita a ETI como medida voltada à melhoria de resultados em testes ou exames de avaliação da Rede e/ou das unidades escolares, como fazem os Documentos do Programa Mais Educação e do PEI-SP. Também não há referência à utilização de quadro de pessoal não qualificado, voluntários, agentes culturais, comunitários ou similares.

Nosso entendimento é de que a ETI-PR, graças à força legal e teórica das DCEs-PR, tem características que fortalecem a função social da escola como considerada pela Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, em maior grau que as demais propostas analisadas. O uso, pela SEED-PR, de autores colaboradores do modelo induzido pelo Programa Mais Educação na direção de uma ampliação do horário e do espaço escolares, que reduzem sua função social primeira: transmitir conhecimento teórico universal, socializando os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade, às novas gerações,

ilustra a existência de uma ‘crise interna’, motivada, como vimos, pela existência, de um lado, das DCEs e, de outro lado, das demandas hegemônicas por um novo modelo de escola e de ampliação do horário e do espaço escolares desescolarizantes, cujos representantes a SEED-PR conhece e referencia.

Considerando que a orientação final adotada pela SEED-PR não é a mais adequada ao modelo político-pedagógico do grupo no poder estadual, medidas como a adotada para a ETI-PR, ficam entre a continuidade curricular total e a mescla com outras atividades criadas, mas com características próximas ao currículo da escola parcial. Um dos dilemas profundos e de difícil solução das propostas de ampliação do horário e do espaço escolares está na adoção ou não de modelos complementares e novos que reduzam a função social clássica da escola. Para Coelho (2012, p. 82, grifo nosso),

Em algumas experiências que vêm acontecendo país afora, ousamos dizer que há uma espécie de **rejeição pela escola**, no sentido de considerá-la **como sempre tradicional**, retrógrada e pouco permeável às mudanças sociais. Nestes casos, o discurso reforça o papel social mais amplo que a instituição deveria ter, (re)dimensiona e formata suas funções para além do trabalho com o conhecimento.

Os arautos da ‘ampliação desescolarizadora’ negam e alteram profundamente os princípios teórico-práticos da escola “conteudista”, e atingem os currículos escolares clássicos, por meio da flexibilização, diversificação e relativização dos conteúdos e metodologias da escola de tempo parcial ‘tradicional’.

A ETI-PR, por sua vez, nos ajuda a vislumbrar uma possibilidade concreta de ampliação do horário e tempo escolares, que evite o abandono da escola cujo compromisso maior seja com o ensino e aprendizagem que levem ao desenvolvimento psíquico dos alunos. Maior carga horária pretende maior possibilidade de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares, o que, na escola de tempo parcial tradicional não tem ocorrido justamente pela necessidade desta ampliação, em que pese a opção da SEED-PR também por incorporar atividades e conteúdos da ‘moda’, e assim, mostrar algumas similaridades com programas como o Programa Mais Educação, que induzem atividades como as integrantes da *Parte Diversificada* e dos *Componentes Curriculares* visando

mudanças que a escola com ampliação de jornada deseja e exige, rumo a *educação integral em tempo integral*.

Fruto da ambivalência a que nos referimos, o Documento da SEED-PR traz elementos que deixam transparecer a proximidade de princípios do Programa Mais Educação. São exemplos da influência do viés flexibilizante a que nos referimos nos capítulos sobre o neoliberalismo e sobre a cultura pós-moderna. É quase unânime nos documentos e, dentre os colaboradores do Programa Mais Educação, a certeza da necessária inovação e/ou diversificação de conteúdos e métodos no horário e no espaço ampliados. Para a SEED-PR,

Experiências científicas, aulas de campo, iniciação à pesquisa social, amplo uso de ferramentas e recursos midiáticos, exploração pedagógica, de forma organizada e orientada de locais conhecidos e situações do cotidiano, debates diversos, etc. estão entre as ferramentas e os encaminhamentos que podem ser incorporados ao plano de trabalho do professor (PARANÁ, 2012, p. 19-20).

As sugestões diversificadas e criativas de práticas desejáveis ao horário e espaço ampliados, são no mais das vezes, desconexas dos fundamentos pedagógicos das DCEs. As orientações às escolas com ETI da SEED-PR parecem pretender resolver esse “dilema”, ao afirmarem as unidades escolares devem construir suas propostas pedagógico-curriculares

[...] tendo em vista **as especificidades das comunidades escolares**, assegurando-se, **ao mesmo tempo a concretização da concepção disciplinar do currículo**, a qual entende a escola como um espaço de socialização do conhecimento e de efetivação da formação integral dos estudantes (PARANA, 2012a, p. 3, grifo nosso).

Talvez a caixa de pandora da SEED-PR suponha ser possível atender a comunidade em suas demandas específicas com relação à escola e, ao mesmo tempo, permitir à escola que estabeleça conteúdos e práticas às quais os alunos deverão estar submetidos conforme a rotina da escola parcial/tradicional.

Ora, a comunidade escolar deve ser entendida no sentido *lato* ou *stricto sensu*? A totalidade dos que vivem no *território*? Ou restrita aos estudantes e famílias? Quais demandas da comunidade podem ser consideradas válidas para serem incluídas nos conteúdos e práticas escolares? Qual ou quais instâncias decidirão pela inclusão destas ou daquelas demandas? Que profissionais (ou

voluntários?) garantirão o atendimento das demandas? Outras tantas dúvidas podem ser apresentadas.

O horizonte da proposta de ETI-PR prevê a ampliação do horário e do espaço escolares como respostas para parte das questões acima. E, neste caso, temos o fortalecimento da cisão entre turno e contraturno, expressa na ampliação das tarefas da escola: de um lado, manter-se “tradicional” e garantir o ensino e a aprendizagem sob a orientação da matriz curricular; de outro lado, construir um “novo currículo” que atenda as demandas da comunidade.

Outra preocupação, muito presente nos críticos à ampliação escolarizante, trata do provável cansaço, desinteresse, monotonia de que serão vítimas os alunos das escolas ou Redes que propuserem “mais do mesmo” no horário e espaço ampliados. Como afirma Moll (2012, p. 133, grifo nosso),

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar **modificando a rotina da escola**, pois sem essa modificação pode incorrer em *mais do mesmo*, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos par uma educação integral [...].

Das análises feitas até aqui da ETI-PR podemos concluir que há, de um lado, fundamentos teóricos convergentes entre a ‘Educação Integral em Tempo Integral’ proposta pelo Programa Mais Educação e PEI-SP; de outro lado, a SEED-PR, faz uma proposta de operacionalização da ampliação de horário escolar diferente daqueles fundamentos, em uma perspectiva mais alinhada aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, em grande medida por obediência necessária às orientações curriculares das DCEs-PR, aprovadas na gestão anterior do governo do estado.

Mas a solução final da SEED-PR, nos parece, encontra um “meio termo”. A vinculação com as disciplinas da matriz curricular proposta nas DCEs, se dá por meio da criação de novas disciplinas. A questão já colocada retorna. Por que não se ampliam as cargas horárias das disciplinas do tempo parcial? Por exemplo: criou-se a disciplina de Astronomia para o horário ampliado, vinculada à disciplina de Ciências da matriz regular, com sugestão de duas horas semanais. Porque não ampliar a carga horária da disciplina de ciências e incorporar os conteúdos referentes à astronomia?

A resposta a esta questão, provavelmente, esteja associada à concepção de educação integral hegemônica, já discutida, que necessariamente exige a flexibilização e inclusão de novos conteúdos sob outras formas, nomenclaturas etc. visando a melhoria da qualidade educacional. A flexibilidade se garante, neste caso, também pela possibilidade de escolha, por cada comunidade escolar, daquelas disciplinas que considerar mais adequadas à sua realidade. Aliás, segundo a SEED-PR, a participação da comunidade está presente desde a concepção das disciplinas, pois estas “[...] procuraram **contemplar as sugestões** das Escolas da Rede que já trabalham nesta organização”. A participação também está garantida após a consulta ao rol de disciplinas pois os ementários apresentados, [...] bem como os desenvolvimentos pedagógicos que os acompanham **são orientadores**, cabendo **a cada escola** definir sua proposta e respectivos encaminhamentos” (PARANÁ, 2012a, p. 3, grifo nosso).

Podemos afirmar, concordando com o segundo encaminhamento quanto à operacionalização da ETI-PR, que a SEED-PR se vê forçada, digamos assim, a estabelecer para a Rede, uma lógica que assinala a possibilidade de ampliação do horário escolar sem desescolarizá-lo, e que é viável a organização do trabalho pedagógico a partir de currículos conteudistas, com metodologias e recursos diversificados voltados a este fim. Bastaria, para isso, que a concepção político-pedagógica orientadora não adotasse princípios neoliberais e pós-modernos que, para a educação escolar, significam mudar completamente sua função clássica de transmissora dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos socialmente produzidos às novas gerações (Pedagogia Histórico-Crítica), visando seu desenvolvimento cognitivo (Teoria Histórico-Cultural), transformando-a em mais uma agência inócua para a emancipação do ser humano genérico, mas funcional à manutenção e fortalecimento das condições objetivas e subjetivas necessárias ao sociometabolismo do capital em sua fase neoliberal.

6.3 Diretrizes Pedagógicas da ampliação da jornada escolar do município de Londrina – PR

A política de ampliação da jornada escolar no município de Londrina⁴⁹ (AJE-LD), objeto deste capítulo, compreende o período de 2012-2015. O Documento de que nos valem como fonte principal, produzido pela Secretaria Municipal de Educação (SME-LD) da cidade intitula-se *Diretrizes Pedagógicas – Ampliação de Jornada* (LONDRINA, 2015). Trata-se, como informa o Documento, de “realimentação” das versões original (2011) e posteriores (2012 e 2014) produzidas pela SME-LD. O Objetivo das *Diretrizes* é “[...] subsidiar as discussões e reflexões para elaborar a Proposta Pedagógica⁵⁰ das Escolas Municipais com ampliação de jornada” (LONDRINA, 2015, p. 1). A produção do Documento foi realizada por uma equipe de professores da Coordenação de Ampliação de Jornada Escolar, vinculada à Gerência de Ensino Fundamental da Diretoria Pedagógica da SME-LD.

O documento começa tratando de aspectos históricos e legais que justificam a ampliação da jornada escolar. Cita o movimento da Escola Nova como influente no movimento de universalização da escola pública, momento em que “[...] a educação em tempo integral ressurgiu como proposta para a rede pública. **O deslocamento da função científica/instrutiva da escola** foi o ponto de partida para a concretização dessa modalidade de ensino” (LONDRINA, 2015, p. 4, grifo nosso).

A última frase acima, deixa claro o quanto é desejável e necessário, para a SME-LD, o afastamento do modelo escolar parcial/tradicional. Não encontramos nos demais documentos afirmação similar quanto às origens da ampliação da jornada escolar. Não obstante, consideramos que esteja correta, e, do ponto de vista pedagógico, como vimos afirmando, é muito forte a vinculação da escola pública, em especial das que possuem horário e espaço ampliados, com os princípios escolanovistas e da pedagogia do aprender a aprender, notadamente, quanto ao “deslocamento” da função tradicional da escola para a “nova” função. Perguntamo-nos, então: o fato de considerar este deslocamento significativo para

⁴⁹ Londrina, a segunda maior cidade do estado, está situada na região norte do Paraná. Possuía, em 2010, 506.701 habitantes, de acordo com o IBGE. Os prefeitos do período analisado foram: Homero Barbosa Neto – Partido Democrático Trabalhista - PDT (2009 – 07/2012), José Joaquim Martins Ribeiro – sem Partido (07/2012 – 09/2012), Gerson Moraes de Araújo - PSDB (09/2012 – 12/2012) e Alexandre Lopes Kireeff – Partido Social Democrático - PSD (2013 – 2016).

⁵⁰ Na Rede Pública de Escolas Estaduais do Paraná optou-se por manter o termo Projeto Político-Pedagógico referindo-se aos documentos norteadores da vida escolar. Em Londrina a opção é pelo termo Proposta Pedagógica, que é o utilizado na LDB 9394/96.

o estabelecimento da ampliação significaria a adesão da SME-LD àqueles princípios? Vejamos o que o documento afirma:

Considerando os aspectos históricos da educação brasileira, o aumento da jornada escolar não deve ser encarado como novidade. A escola em Tempo Integral surgiu pela primeira vez com o ideário da escola-novista (sic). No Brasil, o movimento da Escola Nova foi liderado por Anísio Teixeira, o qual teve como referencial teórico John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo com o conceito de 'educação como reconstrução da experiência' (LONDRINA, 2015, p. 4).

O Documento afirma que Anísio Teixeira inspirou-se nas escolas comunitárias norte-americanas que funcionavam em Tempo Integral. Nelas, deveriam ser supridas todas as necessidades das crianças, inclusive cuidados maternos e moradia. Esta visão, segue o Documento, atendia à necessidade de ressignificação da função da escola frente à emergente sociedade urbana e industrial. “De modo geral, para a corrente pedagógica escola novista (sic), a reformulação da escola estava associada à valorização da atividade e da prática cotidiana” (LONDRINA, 2015, p. 4-5). Na opinião da SME-LD:

Portanto, essa escola de Tempo Integral representava um lugar onde **era possível uma melhoria de vida**. A população menos favorecida, obrigada a ocupar a periferia devido ao crescente processo de organização, via nesse processo a **possibilidade de reapropriação de espaços sociais** (LONDRINA, 2015, p. 5).

Em seguida, há referência à Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jontiem, destacando-se o documento final e orientação desta Conferência quanto às medidas para atender as necessidades básicas de aprendizagem, bem como o fato de ter sido incorporado ao Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). São citados na sequência: a Constituição Federal de 1988 (Artigos 205 e 227); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90; Artigos 53 e 59); o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/2001); o Decreto Federal nº 7083/2010 (dispõe sobre o Programa mais Educação); Resoluções nº 4 (Artigo 12) e 7 do CNE (Artigos 36 e 37); a LDB 9394/96 (Artigos 34 e 87). Alguns destes dispositivos legais tratam do direito à educação e outros da ampliação do horário e do espaço escolares.

Na esteira da legislação, visando à garantia do acesso e permanência do aluno na escola é que se implementa a Educação em Tempo Integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (LONDRINA, 2015, p. 7).

Em Londrina, o processo de ampliação da jornada escolar

[...] iniciou-se em meados da década de 90 com a implantação da Escola Oficina Áurea Alvim Tóffoli (1992), região leste, com oferta de 6 horas diárias. Em 1994 houve a inauguração do CAIC José Joffily, no Jardim Santiago (região oeste), e em 1995 o CAIC Dolly Jess Torresin, no Conjunto União da Vitória (região sul), que ofertam 8 horas diárias. A implantação destas instituições ocorreu por iniciativa do governo federal em parceria com o município.

[...] em 1997, foi implantada a Escola Oficina: José Gasparini (região norte) ofertando 6 horas diárias de atendimento. Em 2008, foi a E. M. Elias Kauam. Em 2009, passaram a ampliar a jornada escolar, 13 escolas. Em 2011, 17 escolas e 2012, 26 escolas atendidas em vinte e um locais (LONDRINA, 2015, p. 7).

Há referências aos Centros de Atendimento Integral às Crianças (CAICs), mas o Documento da SME não cita as experiências com o Programa Mais Educação que ocorreram e ocorrem no município, como parte daquele processo de ampliação, como atesta informação no endereço eletrônico da Secretaria: “Além das oficinas ofertadas pelo Programa Municipal, temos também o Programa Mais Educação que é uma estratégia do Governo Federal para a implantação da Educação Integral em todo Brasil” (LONDRINA, 2015).

Os “fundamentos pedagógicos” passam a ser tratados pelo Documento, na sequência. O primeiro objetivo, parece-nos, é distinguir educação de escolarização, embora o primeiro termo seja utilizado para nomear os dois fenômenos. Para a SME-LD educação (*lato sensu*) seria

A apropriação da produção cultural universal é o processo mediador entre a formação histórica do gênero humano e a formação de cada indivíduo como ser humano. Assim, a formação do sujeito é sempre um processo educativo no qual o homem, por meio das relações sociais, desde o seu nascimento, apropria-se das atividades da vida cotidiana, constituídas pelos objetos, pela linguagem, pelos usos e costumes, de forma espontânea, isto é, por meio de processos que não exigem reflexão sobre a origem e o significado dessas objetivações (LONDRINA, 2015, p. 7-8).

Em seguida, utilizando como referência Saviani, o Documento afirma que educação (*stricto sensu* - escolar) “[...] é a forma cultural de **transmitir às novas**

gerações os conceitos elaborados ao longo da história na relação dos homens entre si e com a natureza” (LONDRINA, 2015, p. 8).

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir este objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21, *apud*, LONDRINA, 2015, p. 8)⁵¹.

O Documento conclui, primeiro, que “[...] é tarefa da educação escolar mediar a formação dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional” (LONDRINA, 2015, p. 8). Inferimos que, caso a SME-LD concorde com os princípios que expôs acima, o projeto político-pedagógico orientador das ações das escolas parciais e com jornadas ampliada de sua Rede deverá tê-los como eixo norteador.

No entanto, o trecho que a SME-LD leva em consideração e utiliza na fundamentação pedagógica da afirmação sobre a tarefa da educação escolar, é o que se refere ao “processo educativo intencional”. Começa, desse modo, a se deligar do contexto e dos fundamentos pedagógicos que, à primeira vista, vinha utilizando como referência, notadamente da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, para a SME-LD, “[...] toda atividade pedagógica precisa ter uma intenção clara, isto é, os objetivos devem estar explicitados, tanto para os educadores quanto para o[s] educandos” (LONDRINA, 2015, p. 8).

Consideramos que não seriam necessárias as referências anteriores, especialmente de Saviani, para chegar a esta conclusão. Aparentemente, como no caso do Paraná, analisado anteriormente, a apresentação de trechos de expoentes relevantes de diferentes tendências político-pedagógicas visa garantir, às propostas de ampliação do horário e do espaço escolares, o ‘desejável’ ecletismo e sustentação teórica.

Quando as propostas lançam mão em um mesmo projeto, ainda que de ‘boa fé’, de perspectivas teóricas distintas para sua sustentação, o resultado pode

⁵¹ A referência citada pelo Documento da SME-LD é o livro *Escola e Democracia*, no entanto, esta citação encontra-se no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2008, p. 13).

confundir do ponto de vista teórico-prático aqueles a quem a proposta é formulada (considerando que os formuladores acreditem que está tudo coerente), e ajuda os proponentes a se eximirem de responder a eventuais críticas do pensamento neoliberal e pós-moderno, por assumirem uma posição pedagógica mais clara, radical ou monopedagógica. Por outro lado, como afirmamos anteriormente, evitam também possíveis objeções de representantes das posturas mais tradicionais ou conteudista (tanto da direita, como da esquerda política). Outra implicação séria desta miscelânea é distorcer o pensamento crítico dos autores mal interpretados, responsabilizando-os teoricamente por políticas ou programas educacionais/escolares para as quais não se dispõem a sustentar, por afrontarem suas reais premissas político-pedagógicas.

Sem mais comentários sobre as implicações do princípio enunciado por Saviani (2003) na citação do Documento, transcrita acima, a SME-LD conclui que, uma vez que haja intenções e objetivos claros por parte de professores e alunos:

É preciso utilizar estratégias como **observações, levantamento de hipóteses, experimentações diversas**, registro, jogos, aulas de campo, roda de conversa entre outros, as quais colaborarão para que o aluno se aproprie do conhecimento (LONDRINA, 2015, p. 8).

A aprofundar a concepção acima, cujo centro do processo pedagógico é ensinar o ‘método’ e não o conteúdo teórico, a AJE-LD adotará o modelo de educação integral defendida pelo Programa Mais Educação, abaixo, no que se refere às “redes sociais” e “cidades educadoras”.

Restituir a condição de ambiente de aprendizagem da comunidade e transcender à escola como único espaço de aprendizagem representa um movimento de construção de redes sociais e de cidades educadoras. A comunidade e a cidade apresentam diferentes possibilidades educacionais e de **construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência** (BRASIL, 2015b, p. 30, grifo nosso).

Segundo o próprio Saviani (2008, p. 71-2), estão entre os cinco passos do método da Pedagogia Escolanovista (à qual faz críticas, formulando como alternativa à Pedagogia Histórico-Crítica): **a hipótese** (quarto passo) e **a experimentação** (quinto passo). As demais “estratégias” citadas pela SME-LD: observações, registro, jogos, aulas de campo, roda de conversa possuem

características que, em detrimento do papel do professor, valorizam o papel protagonista do aluno, como forma de desenvolver um modelo de autonomia que prescindem do conhecimento necessário para o sujeito ser autônomo. Neste sentido, representam estratégias muito elogiadas pelo construtivismo e pelos formuladores das políticas de ampliação do horário e do espaço escolares (como no Programa Mais Educação, por exemplo). Deste modo, concordamos com Duarte (1998, s/p),

É interessante notar que no Construtivismo, apesar das constantes afirmações de que o professor tem um papel importante no processo educativo (seria difícil afirmar-se explicitamente o contrário, posto que normalmente se escreve para professores), esse papel acaba por ser diluído de tal forma que se resume ao de alguém que acompanha o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Nas pedagogias do aprender a aprender, a autoridade do professor, do conhecimento, da tradição, do conteúdo, como sendo necessária para o fortalecimento do indivíduo, é substituída por outras autoridades: do voluntariado, do próprio aluno, da convivência etc.

A SME-LD, afirma que as pesquisas na área educacional **demonstram** que as crianças desempenham papel importante na formação e construção do próprio conhecimento, contudo, contrariando estas pesquisas ou complementando-as, acredita “[...] que as situações que **problematizam o conhecimento levam à aprendizagem**” (LONDRINA, 2015, p. 8, grifo nosso). Ora, a Secretaria faz parecer que há diferenças conceituais e programáticas, uma vez que, de um lado, estão as pesquisas educacionais e, de outro lado, as convicções da Secretaria. Porém, no modo como se apresenta o texto o paradoxo não existe, pois, de um lado, as pesquisas atestam que os alunos são **protagonistas** na construção do próprio conhecimento e, de outro lado, o Documento defende que se **problematize** o conhecimento (que o aluno construiu por si mesmo) e assim ele aprenderá!

Este encontro da problematização sobre o conhecimento que o próprio aluno construiu une dois dos quatro grandes posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”, elencados por Duarte (2009, p. 65-66).

[...] as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como a mais desejável.

[...] é mais importante ao aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos,

do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.

Os fundamentos pedagógicos da AJE-LD estão fartos de trechos marcados pela dubiedade pedagógica, mas que aos poucos vai tomando forma de uma em detrimento da outra.

Estudar em uma escola que oferece uma permanência maior do aluno para a realização das atividades representa uma oportunidade de **ampliação de informações e conhecimentos por meio de propostas que estimulem o pensar e o fazer de forma articulada durante todo o ano letivo**. Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma **ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas**.[...] As atividades realizadas nas oficinas pedagógicas das escolas com ampliação de jornada devem ser planejadas considerando o tempo que os alunos permanecem a mais no espaço físico **para não sobrecarregá-los com propostas repetitivas**. Nesse sentido, as oficinas devem representar **um enriquecimento das aulas do currículo básico e não uma aula a mais ministrada** (LONDRINA, 2015, p. 8-9, grifo nosso).

É certo que a discussão turno x contraturno não está bem resolvida. O primeiro objetivo que aparece na citação acima é estimular “o pensar e o fazer” de forma articulada. O segundo objetivo, e só faz sentido a ampliação por essa razão, é “uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas”⁵². O terceiro objetivo é não sobrecarregar os alunos com propostas repetitivas, enriquecendo as aulas do tempo parcial, evitando que se tenha uma aula a mais. Pelo que entendemos, se fortalece a separação entre o turno regular e o horário ampliado, com tom pejorativo em relação ao primeiro, pois não promove aprendizagem significativa, é cansativo, repetitivo e o currículo é pobre.

As atividades com as quais a SME-LD vai preencher o horário ampliado permitem entender melhor o caminho pedagógico que a AJE-LD considera mais

⁵² A *aprendizagem significativa* é um dos objetivos do Programa Mais Educação, conforme aparece em objetivos de algumas atividades sugeridas no Manual Operacional (BRASIL, 2014b). “Jornal Escolar – [...] Construção de propostas de cidadania engajando os estudantes em **experiências de aprendizagens significativas**. [...] Matemática – Potencialização de **aprendizagens matemáticas significativas** por meio de resoluções de problemas, mobilizando os recursos cognitivos dos estudantes (pp. 13 e 26, grifo nosso).

adequado. Nas orientações para operacionalização da proposta, a SME-LD esclarece que:

Nas escolas de ampliação de jornada escolar de Londrina, temos as disciplinas do núcleo comum e também do núcleo diversificado.
NÚCLEO COMUM – **ENSINO FORMAL**: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Ed. Física.
NÚCLEO DIVERSIFICADO – OFICINAS PEDAGÓGICAS
Linguagem Oral, Escrita; Matemática, Linguagem Artística, Lúdica e Esportiva; Formação Socioambiental e Tecnologia
Dentro de cada núcleo diversificado contamos com diferentes oficinas pedagógicas (LONDRINA, 2015, grifo nosso site).

Tratar o Núcleo Comum como “Ensino Formal” significa entender o Núcleo Diversificado – Oficinas Pedagógicas como não formal ou informal? Parece-nos que se utilizam termos distintos para o mesmo objetivo: separar/diferenciar a escola parcial (formal) da escola com horário e espaço ampliados; separar o turno regular do contraturno adicional.

Diversificar as atividades no horário e espaço ampliados, aliás, é uma das soluções consensuais apontadas pelas propostas analisadas até aqui. São Paulo introduz no currículo o Projeto de Vida com vários subprojetos. O Paraná cria um currículo paralelo com disciplinas da Parte Diversificada (apontando suas correlatas da BNC) e Londrina utiliza oficinas pedagógicas para implementar também um rol de atividades no Núcleo Diversificado. Uma de nossas questões iniciais reaparece. Por que não ampliar a carga horária de cada disciplina da matriz curricular parcial? Este não seria o caminho razoável, se se pretende melhorar a aprendizagem (defasada) dos conteúdos curriculares do horário parcial?

A justificativa generalizada de que um dos objetivos principais da ampliação do horário e do espaço escolares seja a busca de melhor aprendizagem dos conteúdos escolares fica bastante fragilizada quando se verificam as medidas oficiais adotadas na operacionalização da ampliação.

Deste modo, medidas como inserção/criação de novas disciplinas, inserção/criação de novos conteúdos, atividades diferenciadas e diversificadas, bem como alterações curriculares demonstram que as motivações para a ampliação seriam de outra natureza. Neste caso, confirma-se outro princípio justificado consensualmente até aqui: é preciso mudar a escola, ampliar suas

funções e objetivos para uma sociedade em constante mudança, auxiliando na preparação dos sujeitos para esta sociedade.

No modelo londrinense, a exemplo das propostas anteriores, fala-se em uma nova escola, com novas funções, novo currículo, novos conteúdos e metodologias, o que significa romper com o passado sem elaborá-lo. O ‘novo’, a ‘mudança’, a ‘inovação’ como princípios caros ao modo de produção flexível, resulta, na escola, em aligeiramento da formação, por meio, por exemplo, de ciclos ou ampliação do horário e do espaço escolares para preenchimento com atividades que respondam à demanda da sociedade em mudança.

Joga-se aqui e acolá uma pá de cal sobre a escola parcial/tradicional.

A escolarização não está desvinculada à vida, portanto ela só poderá se realizar, ao **se constituir num espaço vivo para todos os envolvidos**, onde as relações existentes na escola propiciem a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para que aconteçam os momentos de aprendizagem.

O currículo elaborado de acordo com os princípios da Escola de Tempo Integral **deverá pautar-se na formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática.**

Nesse sentido, **a escola de tempo integral, bem como o uso dos espaços e tempo devem ser repensados** de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências **nas mais diversas áreas do conhecimento seja: físico, emocional, cognitivo e social.**

Considerando a educação como um dos elementos importantes para a construção de uma sociedade democrática, as escolas com ampliação de jornada incorporam a ideia de **uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular** (LONDRINA, 2015, p. 9-10, grifo nosso).

Os valores positivos intrínsecos atribuídos à ampliação do horário e do espaço escolares tornam-se motivadores potenciais para o desmonte da escola parcial e seus pressupostos tradicionais, afinal “[...] as escolas com ampliação de jornada incorporam a ideia de uma **oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular**” (LONDRINA, 2015, p. 9-10, grifo nosso). Ora, complementar o quê? Se o objetivo é complementar o currículo parcial, o caminho lógico seria ampliar o horário e espaço curriculares de que essas escolas dispõem. Do mesmo modo, se se deseja enriquecer o currículo (pobre) das escolas de horário parcial basta ampliar o horário e espaço deste currículo de modo a permitir a melhoria nas atividades de ensino e aprendizagem

de seus conteúdos, podendo chegar, em casos ótimos, à ampliação destes, uma vez que o básico tenha sido transmitido satisfatoriamente aos alunos. Sintetizando: as razões para que se proponha políticas ou programas de ampliação da horário e espaços escolares, se as intenções forem escolarizantes, consideram, em primeiro lugar, que a escola de tempo parcial não tem atingido os objetivos que a legislação intraescolar (PPPs, PPCs etc) lhe impõe, e também não atinge os objetivos previstos nas avaliações em larga escala promovidas pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino.

Historicamente a escola não consegue cumprir tais objetivos básicos, por que razões? Tal pergunta, como a afirmação de Sforni, parte do pressuposto de que a função principal da escola é fazer com que os alunos se apropriem dos 'conhecimentos básicos' citados acima. Desse modo, a ampliação do horário e do espaço escolares deve estar voltada, primordialmente, para que os alunos se apropriem daqueles conhecimentos. Todas as atividades complementares, mudanças curriculares, oficinas, usos de espaços diferenciados, parcerias etc. devem servir àquela função principal.

Consideramos que a política educacional hegemônica pós-1990 não é partidária dos princípios acima. Consideramos que a melhor escola para as crianças e adultos da classe trabalhadora é aquela que transmita os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos clássicos por meio de metodologia e recursos apropriados.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo (SAVIANI, 2008, p. 18).

A classe dominante não tem interesse nesta escola. A classe dominante “[...] está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação [...]” (SAVIANI, 2008, p. 30).

É fundamental para esta classe evitar ou alterar o caráter revolucionário da escola tradicional que “[...] ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios [sociais] que impedem a realização de parcela considerável dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 41).

Porém, como já afirmamos anteriormente, a defesa da escola parcial e seu viés tradicional, tem uma função política e ideológica que deve ser considerada, sem o que as propostas inovadoras correm o risco de não serem bem recebidas. Eis porque se mantém as referências à escola parcial/tradicional. Ela continua citada e, a SME-LD, chega a afirmar que a AJE-LD faz com que seja valorizada.

Para que **a educação integral** ocorra de fato, de acordo com Titton (2008) *apud* Titton e Pacheco (2009), **é preciso considerar as múltiplas dimensões da formação humana e os diferentes contextos em que acontecem como na família, na escola, na comunidade próxima e na cidade**, buscando favorecer aprendizagens significativas relacionadas à convivência, à participação e à autonomia. Dessa forma **a educação integral deve acontecer tanto na escola que oferece educação em tempo integral quanto na escola com jornada de 4 horas.**

A educação integral em tempo integral veio para estender a permanência diária do educando na escola, ampliar a área de conhecimento do mesmo aluno e atender às necessidades educativas dos alunos **com experiências artísticas, culturais, esportivas, científicas e outras visando à melhoria do desempenho escolar.** Na educação integral **temos uma educação escolar ampliada em suas funções e o seu fortalecimento como instituição** (LONDRINA, 2015, p.10, grifo nosso).

O Programa Mais Educação induz a política nacional de ampliação do horário e do espaço escolares com propósitos similares.

A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque **superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola.** A escola, de fato, é o lugar de aprendizagem legítimo dos saberes curriculares e oficiais na sociedade, mas **não devemos tomá-la como única instância educativa.** Deste modo, **integrar diferentes saberes, espaços educativos, pessoas da comunidade, conhecimentos...** é tentar construir uma educação que, pressupõe uma relação da aprendizagem para a vida, uma aprendizagem significativa e cidadã (BRASIL, 2015b, p. 5, grifo nosso).

Um dos aspectos que nos intrigam nos projetos de ampliação em curso diz respeito à defesa da inserção/ampliação de atividades, disciplinas, oficinas ou projetos voltados ao esporte e à arte, sempre valorizando a ludicidade e recreação. Este fato reforça nossa hipótese de que a ampliação do horário e do espaço escolares não está fundada na melhoria da aprendizagem da escola parcial. A AJE-LD possui a disciplina de Educação Física no Núcleo Comum – Ensino Formal e

inclui no Núcleo Diversificada – Oficinas Pedagógicas a *Linguagem Artística, Lúdica e Esportiva*.

Nos documentos que orientam a implementação do Programa Mais Educação temos, reiteradamente, a apologia ao esporte e suas potencialidades quando se trata da ampliação da jornada. O parágrafo 5º do Art. 3º da Resolução nº 34/2013 do FNDE, que trata das escolas urbanas, define que as mesmas:

[...] poderão escolher três ou quatro macrocampos, respeitada a obrigatoriedade de escolha do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, e, tomando esses como referência, poderão optar por quatro ou cinco atividades, **sendo obrigatório que, nesta última hipótese, a quinta atividade escolhida seja Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas integrante do macrocampo Esporte e Lazer** (BRASIL, 2013).

O Manual Operacional de Educação Integral do Programa Mais Educação, assim define o macrocampo Esporte e Lazer para as escolas urbanas e rurais:

Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano (BRASIL, 2014b, p. 19).

Sobre a importância do esporte na ampliação da jornada escolar, o Documento de Londrina esclarece:

O esporte vem se provando, dentro da visão que entendemos de educação pelo esporte, **uma via poderosa e privilegiada para desenvolver o potencial de crianças**. Tem, em si, a capacidade de educar para **promover o desenvolvimento de competências pessoais** (como a autoestima, o autoconhecimento, o autocuidado), **sociais** (o espírito de equipe, a cooperação, a solidariedade), **cognitivas (a resolução de problemas, o didatismo e o autodidatismo)** e **produtivas** (criatividade e volatilidade). Ou seja: de **promover o desenvolvimento humano** (LONDRINA, 2015, p. 56-57, grifo nosso).

A disciplina de Educação Física do Núcleo Comum da escola de tempo parcial já não possui estes objetivos e potencial e, portanto, é significativo que se introduza novamente oficinas pedagógicas de esporte no horário ampliado? Creemos que não, a introdução é de uma ‘nova disciplina’, que somada às demais

oficinas introduzirá um 'novo currículo' que corresponde à uma 'nova função da escola'. Mantém-se a escola parcial e cria-se a escola ampliada!

Outros elementos, ausentes no Ensino Formal, são agregados à disciplina de Educação Física no horário ampliado. Ela passa a ser tratada como *educação pelo esporte* ou *esporte educacional*. Segundo a SME-LD, “[...] Não importa, de maneira alguma, a pré-disposição ou o talento para as atividades esportivas. O fim não é o rendimento, a competição, ainda que esses reflexos sejam festejados e encaminhados da melhor maneira possível”. Paradoxalmente, mais adiante o Documento da Secretaria afirma que:

O esporte educacional deve promover o desenvolvimento da cultura esportiva, **cultivar e incrementar atividades que satisfaçam às necessidades lúdica, estéticas, artísticas, combativas e competitivas** dos nossos alunos, tendo como prioridade educá-los em níveis mais elevados de conhecimento e de ação para o exercício pleno da cidadania (LONDRINA, 2015, p. 57).

À medida que avançamos no texto sobre o esporte educacional, vamos nos deparando com a infinidade de contribuições que ele pode trazer à educação e à vida dos alunos, especialmente no que diz respeito a afastar a juventude das drogas e do crime, o que contribuiria com o estabelecimento de melhores condições para garantia da coesão social. Esta convicção, partilhada pelo Programa Mais Educação, é, ao que parece, o elemento justificador principal da inclusão do esporte como elemento central nas propostas de ampliação do horário e do espaço escolares analisadas. Poderíamos acrescentar que do ponto de vista das parcerias, o leque de possibilidades é bastante vasto para na área de esportes: atletas, clubes, estádios, quadras etc.

A afinidade pedagógica da AJE-LD com o referencial construtivista se apresenta com clareza nos conteúdos, métodos e nas premissas conceituais sobre ensino e aprendizagem que estão distribuídos pelo Documento. O papel protagonista dos alunos, a supervalorização do conteúdo cotidiano, a insistência no poder educativo das atividades lúdicas e recreativas em detrimento, até supressão, dos conteúdos voltados ao conhecimento científico, etc. Vejamos alguns exemplos retirados do Documento.

[...] Os jogos populares **fazem parte da cultura infantil** e, ao serem trazidos para a atividade cotidiana com os alunos, permitem resgatar a memória lúdica da comunidade. **Partimos, então, do universo de atividades mais próximo às crianças, ou seja, as brincadeiras que formam o seu patrimônio cultural.** Resgatá-las e **vivenciá-las** no interior do trabalho pedagógico tem por objetivo **valorizá-las aos olhos da criança e valorizar a própria criança, acolhendo com interesse aquilo que ela conhece e também valoriza.** Partir do que a criança já sabe é fundamental para que ela se sinta segura e, além disso, **para que a atividade comece dentro dela, isto é, vinculada às suas experiências.** Desta forma, fica estabelecida a ponte que vai ligar o conhecido ao novo e por onde as experiências estarão sempre circulando, pois, afinal, **muita coisa nova será criada a partir do já vivido, do já experimentado** (LONDRINA, 2015, p. 58, grifo nosso).

Segundo a SME-LD, a Proposta Pedagógica das escolas com ampliação de jornada deverá seguir as seguintes diretrizes gerais:

- a ampliação da jornada ou do tempo de permanência do aluno na escola deverá garantir uma Educação Integral que esteja em consonância com as Orientações Curriculares, **uma vez que competências, habilidades e conteúdos oferecidos aos alunos devem ser contextualizados e integrados;**
- a promoção e a **implantação de metodologias de ensino**, nas instituições educacionais, que privilegiem a criatividade, a reflexão, a clareza de métodos e procedimentos;
- a disponibilidade de **inúmeras experiências, as mais diversificadas possíveis** e adequadas ao conteúdo a ser experimentado, refletido e confrontado com os conhecimentos que estudantes **trazem de fora da escola**, já incorporados;
- o entendimento das **muitas formas de ensinar: aulas de campo, experimentos, visitas a espaços culturais, projetos em parcerias, dentre outros** como parâmetro para a Educação Integral;
- a criação de um clima acadêmico, seguro e frutífero ao **desenvolvimento da curiosidade e do saber experimentado por parte dos estudantes;**
- a construção de Proposta Pedagógica com o envolvimento da comunidade escolar;
- a articulação, pela coordenação pedagógica, para a integração entre as disciplinas oferecidas e a consequente transversalidade dos temas tratados;
- a transformação da escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares, reconhecendo que **as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas** (LONDRINA, 2015, p. 11, grifo nosso).

As Diretrizes acima, em que pesem algumas repetições de princípios legais já estabelecidos na LDB, como a gestão democrática, por exemplo, permitem

verificar que a pedagogia do *aprender a aprender* predomina. Reitera-se que o eixo central das atividades é o aluno: sua cultura, seus interesses e curiosidade, suas experiências; os conteúdos escolares se produzem igualmente dentro e fora dela. Por essas razões, coerentemente, a flexibilização e diversificação das atividades e metodologias é elogiada.

Reiteradamente o documento se preocupa com as competências que os alunos devem adquirir. As características principais da Pedagogia das competências consistem na desvalorização do conhecimento científico e a subjetivação dos critérios de validade do conhecimento, permitindo que conteúdos das mais variadas origens (científica, filosófica, religiosa, familiar, esportiva, folclórica, cotidiana, etc.) sejam tratados como igualmente significativos na escola. Os pressupostos da pedagogia das competências, neste caso, aproximam-se das pedagogias não-diretivas.

A pedagogia das competências ajusta-se às novas concepções de trabalho, baseadas na flexibilidade e na mudança constante, fortalecendo atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência. Renova-se a fé liberal no poder dos indivíduos em traçar seus destinos a partir de seus “sonhos” e “empreendedorismo”⁵³, construindo as competências necessárias para adaptarem-se criativamente às situações do entorno, especialmente às demandas do cada vez mais exigentes do mercado de trabalho.

⁵³“É empreendedor, em qualquer área, alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade. Esse é o fulcro da Teoria Empreendedora dos sonhos, cuja concepção abrange todos os tipos de empreendedor – o que atua na empresa, no governo, no terceiro setor, seja na posição de empregado, seja na de dirigente, autônomo ou proprietário –, pois toma o empreendedor como uma forma de ser, independentemente da área em que possa atuar. E o sonho que a teoria considera é o sonho estruturante, assim chamado porque pode dar origem e organização a um projeto de vida, articulando sinergicamente desejos, visão de mundo, valores, competências, preferências, auto-estima” (DOLABELA, 2003, p. 38).

Em 2010, a Rede Municipal de Ensino de Londrina, aderiu à Pedagogia Empreendedora de Fernando Dolabela. Conforme divulgado no Boletim Informativo da Associação Comercial e Industrial de Londrina (ACIL, 2010): “A partir de agosto, a Pedagogia Empreendedora vai humanizar e dar um novo significado à educação da rede municipal de Londrina; passo importante para reverter o alto índice de criminalidade na Cidade envolvendo menores de idade

Mudar comportamentos; despertar na criança um potencial que, muitas vezes, está adormecido; desenvolver os sonhos coletivos e criar processos para transformá-los em realidade. Essa frase define a ‘Pedagogia Empreendedora’, que será implantada a partir de agosto em 88 escolas da rede municipal de Londrina. O trabalho beneficiará 28 mil crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental (até o 5º ano, antiga 4ª série) e será realizado em sala de aula para que os alunos adquiram autonomia, iniciativa, espírito de liderança, conhecimento de si, superação de erros, entre outros elementos que poderão servir como aliados para a concretização dos sonhos.”

Outro aspecto constante na AJE-LD é a preocupação e orientação para que os conteúdos escolares estejam conectados com o cotidiano dos alunos. Não há conteúdo significativo se este não mantiver, de alguma maneira, vínculos com o das experiências e vivências. Ou melhor, o princípio (construtivista) é que o que torna a aprendizagem significativa e, portanto, com maior probabilidade de ocorrer é principalmente a relação que os conteúdos ensinados têm com o que o aluno já sabe, com o que traz do seu dia a dia, de sua cultura, etc. Temos aqui um aspecto político ilustrativo da alienação, quando a aparência, ou seja o empírico é tomado como essência. A “realidade do aluno”, tomada como ponto de partida e de chegada para o ato educacional, notadamente na jornada ampliada, é tida como “a” realidade, fonte segura e desejável para sustentar as atividades pedagógicas, desde a escolha dos conteúdos, passando pela metodologia e recursos. Nesta medida, os fundamentos científicos que deveriam nortear o ato educativo escolar, deixam de existir.

Neste sentido, a perspectiva do materialismo dialético nos permite afirmar que as ações escolares baseadas na leitura aparente do cotidiano não podem contribuir com a emancipação dos sujeitos ou a transformação social. Segundo Netto (2011, p. 22),

Para Marx, como para todos os pensadores dialéticos, a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito, ‘toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidisse imediatamente’ (MARX, 1985, III, 2, p. 271); mais ainda: ‘As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas’ (MARX, 1982, p. 158). Por isto mesmo, para Marx, não cabe ao cientista ‘olhar’, ‘mirar’ o seu objeto – o ‘olhar’ é muito próprio dos pós-modernos, cuja epistemologia ‘suspeita da distinção entre aparência e realidade’ [...].

A SME-LD, no Documento analisado, em diversos trechos, demonstra a proximidade de sua proposta com os pressupostos do Programa Mais Educação e das pedagogias do aprender a aprender. Também ficou claro o ideal de formação humana, voltado a valorização das características de iniciativa própria e criatividade, necessárias ao modo de produção capitalista flexível.

A pedagogia adotada para as crianças orienta a formação de professores que “[...] serão levados a teorizar a própria prática e a ela retornar a fim de levantar

hipótese e construir saberes docentes necessários à ação pedagógica cotidiana”. Saberes e não mais conhecimento (LONDRINA, 2015, p. 14). Esta visão de formação continuada faz parte das propostas que consideram a relevância do professor reflexivo.

Quando trata da Avaliação Educacional, a SME afirma que esta pode estar no centro do processo pedagógico e servir de apoio aos professores, mas se trata de “[...] um dos processos mais complexos da prática pedagógica, [...] precisa ser abordada numa ótica mais ampla por envolver questões de ordem epistemológica, política, pedagógica, cultural, psicológica, filosófica e outras”. (LONDRINA, 2015, p. 15).

Uma das referências da SME-LD no Documento com as Diretrizes Pedagógicas para a ampliação da jornada, para tratar da avaliação educacional é Hoffmann⁵⁴. O livro desta autora traz elementos de crítica e sugestões a partir do ideário construtivista, com foco no público atendido na educação infantil, mas que serve para outras etapas da educação básica.

Como sugestões de registro para orientar práticas de avaliação a autora apresenta o seguinte roteiro:

- Localize uma criança do seu grupo.
- Reflita sobre ela: sua idade, algumas características individuais, sua família, suas preferências quanto a pessoas ou brincadeiras.
- Recorde fatos do seu cotidiano:
 - de que forma brincou com determinado material?
 - o que contou ou perguntou durante a estória narrada?
 - o que fez ao acordar da sesta?
- Pense em alguma reação curiosa dessa criança.
- Reflita sobre suas conversas com ela, suas brincadeiras, cuidados necessários (HOFFMANN, 1993, p. 106).

Em outra obra, a autora aborda a relação entre a avaliação, os conteúdos escolares e o papel do professor.

O professor está permanentemente atento às concepções prévias dos alunos e seu modo de expressar-se sobre elas para poder organizar questões e situações-problema possível de envolverem os alunos.

A partir das concepções prévias dos alunos e dos vários interesses demonstrados nas situações provocadas pelo professor, amplia-se

⁵⁴ HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Evangraf UFRG, 2003.

e diversifica-se o leque dos objetivos inicialmente delineados que constituirão diversos rumos de prolongamento dos temas em estudo a partir de uma visão interdisciplinar da diversificação de procedimentos de aprendizagem.

O professor organiza momentos de estruturação do pensamento favorecendo ao aluno a objetivação de suas ideias e a consolidação dos conceitos e noções desenvolvidas (HOFFMANN, 2009, p. 67-68).

Como se vê, os pressupostos construtivistas expressos ilustram duas características fortes da escola nova e do construtivismo: aluno como centro do processo ensino-aprendizagem e papel do professor como organizador deste processo. Nesta direção, para a SME-LD,

A principal intenção da avaliação formativa é **tornar o aluno agente de sua aprendizagem**, por isso ela é permanente, analítica e **centrada no aluno**. [...] Ao trabalhar nessa perspectiva, cabe ao professor reconhecer diferentes trajetórias de vida dos estudantes e observar se há a necessidade de **flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar**. [...] o professor pode organizar um programa para atender as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, seja do domínio cognitivo, emocional ou das habilidades (LONDRINA, 2015, p. 16-17).

As considerações anteriores referiam-se a todas as escolas (parciais ou com jornada ampliada). Quando a ênfase é na AJE, o instrumento de avaliação recomendado pela SME-LD é o *portfólio*. Com este instrumento “quase mágico” pode-se cumprir muitos objetivos.

Aprender a aprender. Conhecer para aprender. Levantar hipóteses, buscando alternativas e soluções possíveis para as questões do mundo. Levar o aluno ao universo da pesquisa. Propiciar o registro, análise e acompanhamento das ações cotidianas. Colaborar com o aluno nas suas diferentes formas de aprender e ver mundo. Estabelecer um conjunto de regras básicas para a coleta de itens que devem ser arquivados. Coletar trabalhos e materiais de pesquisa: fotografias, registros enxutos, desenhos, entre outros. Registrar, arquivar e documentar o trabalho durante todo o seu desenvolvimento. Transformar os registros em material de consulta e reflexão contextualizada. Realizar registros sistematizados, usando fundamentação teórica e referências bibliográficas. Realizar registro de caso. Preparar ‘memórias’, suas [do professor] e dos alunos que contenham: os progressos conseguidos, o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem, as dificuldades, hipóteses e alternativas possíveis. Reunir com os alunos e outros colegas para socialização dos registros (LONDRINA, 2015, p. 19).

Deste rol de objetivos, destacamos o primeiro deles por se referir explicitamente ao objetivo da pedagogia construtivista e presente no Relatório Delors (Delors, 1998). Segundo Duarte (2000, p. 8),

[...] o núcleo definidor do lema 'aprender a aprender' reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.

Além da citação acima, podemos notar a proximidade dos objetivos do Relatório da UNESCO e da proposta de AJE-LD, quando esta última se utiliza largamente dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) nas diretrizes das oficinas pedagógicas do Núcleo Diversificado para as escolas de jornada ampliada.

O Volume 1 dos PCN, Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, usa grandes trechos do Relatório Delors em seu primeiro capítulo, mas, talvez por descuido, não apareça nenhuma citação direta do Relatório. O mesmo não ocorre com a citação da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, também citada na Introdução aos PCN.

A Introdução afirma, genericamente, que “Documentos de órgãos internacionais apresentam reflexões sobre a educação e fazem uma análise prospectiva em que destacam alguns aspectos” (BRASIL, 1998, p. 15). Os quatro pilares da educação para o século XXI da UNESCO são citados, bem como as grandes tensões do final do século XX e início do XXI.

Ao tratar das oficinas vinculadas ao Núcleo de Linguagem Oral e Escrita, o Documento da SME-LD traz o seguinte referencial.

Segundo o PCN (1997), existem três elementos importantes no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. **O aluno, que é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento**, é o primeiro elemento. O segundo elemento é o objeto de conhecimento, a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instância pública e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade é **o ensino**, que é concebido como a prática educacional **que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento** (LONDRINA, 2015, p. 22).

A concepção de ensino e de aprendizagem que vai nortear os PCNs, utilizados como referência pela SME-LD, possui a mesma ambivalência e ecletismo que imputamos às propostas de ampliação de horário e espaço escolares analisadas até aqui. O documento introdutório dos PCNs começa por criticar a pedagogia tradicional, conteudista e centrada no ensino.

Por muito tempo a pedagogia valorizou o que deveria ser ensinado, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, das pesquisas que buscam apontar como o sujeito conhece, das teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender, indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino (BRASIL, 1998, p. 71).

O MEC atribui à teoria construtivista a responsabilidade pela revisão, na educação escolar, dos papéis atribuídos ao ensino e à aprendizagem, que não foram bem-sucedidos na escola pública até então. O esforço realizado pelo MEC para chegar à *combinação* teórica de diferentes escolas sobre o conceito de construtivismo é digno de nota.

A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se **a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra**, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas **formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores**, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos **processos de relação interpessoal**; o prolongamento das teses no campo da **psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores**, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a **teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel**, e seu desdobramento em outras teorias. **O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental**

construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência (BRASIL, 1998, p. 71, grifo nosso).

Por se tratar da ampliação da jornada escolar em rede de ensino municipal, o público atingido é o que frequenta a educação infantil e a fase I do Ensino Fundamental (1º a 5º anos). Em parte, a faixa etária explica a insistência na orientação oficial de Londrina para que os procedimentos, nas oficinas pedagógicas, sejam lúdicos. Por outro lado, os debates capitaneados pela Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância, com auxílio dos pressupostos construtivistas, dão sustentação teórico-prática para a supervalorização das atividades lúdicas e prazerosas na educação infantil e no ensino fundamental.

A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica não estão entre as atuais concepções pedagógicas hegemônicas pelas razões já expostas. No caso da educação infantil, a adoção dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, encontram ainda maior resistência por se tratar de crianças muito pequenas. Segundo Arce (2013, p. 6),

[...] as políticas públicas para a educação de crianças pequenas bem como a produção hegemônica na área apontam para qualquer tentativa de intervenção intencional, direta por parte do adulto no desenvolvimento infantil como quase um verdadeiro sacrilégio. Algo que feriria a alma infantil. Dentro deste contexto marcado pelo discurso que prega a desescolarização da Educação Infantil, trazer uma Pedagogia que discute as possibilidades do “ensinar”, do “dirigir” intencionalmente o desenvolvimento infantil só poderia gerar dúvidas, desconfiças e, por vezes até sentimentos mais intensos.

A autora se pauta em pesquisadores ingleses que estudaram o desenvolvimento psíquico de crianças que frequentam a educação infantil e conclui, com ajuda dos dados daquela pesquisa que,

O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, **o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais.** O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que

deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças (ARCE, 2013, p. 10, grifo nosso).

Não obstante estas conclusões, o discurso construtivista supervaloriza o lúdico e as brincadeiras em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Ou, como expressa Saviani (2008, p. 9) desloca-se o eixo “[...] dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos [...]”.

Quanto à ampliação da jornada envolvendo a alfabetização de crianças, a opção construtivista parece a mais apropriada em Londrina, pois é necessário “[...] situações **práticas ou atividades que tenham sentido para as crianças** e que correspondam aos **diferentes níveis de alfabetização propostos pela psicogênese da língua escrita**” (LONDRINA, 2015, p. 25, grifo nosso).

Já em outro trecho do Documento analisado, parece que a opção pela “mistura pedagógica do sucesso” também seduz.

Quando aplicamos **jogos de linguagem e brincadeiras cantadas, parlendas, quadrinhas, tirinhas, histórias em quadrinhos, anedotas, entre outros fortalecemos e favorecemos as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no ensino regular**. Para Vygotsky (1988), **a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados**, sendo que as crianças se interrelacionam com **o meio social, objeto do conhecimento, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção**. As brincadeiras com a linguagem, com os diferentes gêneros e suportes textuais também possibilita que a criança **aprenda a lidar com suas emoções**. Pelo brincar com a linguagem, a criança **equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural**, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade (LONDRINA, 2015, p. 26, grifo nosso).

O processo de apropriação de Vigotski por parte da ideologia neoliberal e pós-moderna visando legitimar suas propostas foi amplamente descrita e criticada por Duarte (2000), para quem:

[...] muitos intelectuais da educação buscam em Vigotski legitimação para a defesa do relativismo cultural, da concepção do processo pedagógico como um processo de negociação de significados culturais, de interação entre o saber cotidiano do indivíduo e outros saberes (sem estabelecimento de uma hierarquia entre esses saberes) etc. Esse tipo de concepção aproxima-se bastante daquela presente no relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (DUARTE, 2000, p. 84).

As propostas de ampliação do horário e do espaço escolares vão, com menor ou maior intensidade e quantidade, conforme o caso, adequando-se ao modelo desescolarizante preconizado pelas concepções pós-modernas de currículo e educação escolar e do modelo de desenvolvimento humano individualista do Relatório Delors, que

[...] não resistiu à tentação de **acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica**, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, **através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal** (DELORS, 1998, p. 15, grifo nosso).

Tal posição é clara, em Londrina as atividades nas oficinas de Linguagem Oral e Escrita na educação integral devem contemplar, também:

[...] situações voltadas para auto-avaliação e expressão “para si próprio” de sentimentos, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade e situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações (LONDRINA, 2015, p. 26).

As competências socioemocionais aparecem aqui, desde a mais tenra idade.

A SME-LD orienta “[...] o trabalho das oficinas de Ampliação de Jornada com base na perspectiva de Resolução de Problemas, **Jogos e Brincadeiras Infantis**”, pois estas duas perspectivas “[...] trazem **diferentes modos de abordar os conteúdos** priorizando mais **a compreensão em detrimento da memorização mecânica** de definições, conceitos e procedimentos. Aquelas perspectivas também permitem que se apresente “[...] os conteúdos no contexto das práticas sociais e culturais, contribuindo **para que os alunos produzam os significados e elaborem seus próprios conhecimentos**” (LONDRINA, 2015, p. 34, grifo nosso)..

Segundo Rossler (2006, p. 219),

[...] a supervalorização da espontaneidade, do lúdico, do prazer, dos aspectos emocionais em detrimento dos racionais são temas recorrentes nas discussões acadêmicas, na mídia e mesmo no senso comum, ou seja, trata-se de ideias e valores pertencentes ao ambiente ideológico contemporâneo.

O autor afirma também que “[...] num cotidiano que oferece pouca ou quase nenhuma chance de realização e de felicidade, falar em prazer e em vivências lúdicas pode se tornar algo fortemente sedutor” (ROSSLER, 2006, p. 222). No que diz respeito à nossas hipóteses sobre a ampliação do horário e do espaço escolares sob a sombra do neoliberalismo e do pós-modernismo, a afirmação do autor ganha relevos importantes. O discurso filantrópico, do ponto de vista social do ponto de vista pedagógico, das propostas de ampliação de horário e espaços escolares, se materializa em boa medida com a inserção de atividades menos sombrias, menos disciplinadas, menos silenciosas, em espaços de paredes menos opacas, como são as atividades da escola parcial/tradicional (SAVIANI, 2008). Neste sentido, seria inadmissível e indesejável qualquer tipo de ampliação de horário e espaços que não correspondesse à paralela mudança profunda e ampla daquele modelo escolar. Especialmente se destinada aos trabalhadores, já tão castigados pelas condições de vida a que estão expostos.

7. CONCLUSÃO

Dentre as questões que o presente trabalho pretendia responder, está a relacionada ao projeto social e de formação humana presente na política de ampliação do horário e do espaço escolares levadas a efeito por Programas oficiais em andamento no âmbito da União, dos estados e municípios. A vinculação entre esses Programas e o modelo formativo hegemônico veiculado pelas agências multilaterais, notadamente a UNESCO, as pedagogias do aprender a aprender, em especial a pedagogia construtivista, os Projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora, apontam para algumas respostas. O projeto social assumido está em conformidade com o modelo econômico-social vigente, acreditando-se que a formação dos sujeitos pautada na valorização e socialização das vivências cotidianas (próprias do modelo capitalista neoliberal e da cultura pós-moderna) poderá contribuir para sua felicidade. Não encontramos nos dados analisados indícios que nos levem a acreditar em objetivos, conteúdos ou metodologias que ultrapassem a esfera da adaptação alienada dos sujeitos nos horários e espaços ampliados pelo Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação.

Silva e Silva (2012; 2014) diagnosticam a vinculação a que nos referimos. Apontam que o Programa Mais Educação vincula-se tanto ao neoliberalismo/pós-modernismo quanto ao ideário pedagógico de viés escolanovista/construtivista. Apontam possíveis soluções na mesma direção que o fizemos, ou seja, submeter o Programa à crítica e orientação dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Neste sentido, o [Programa] Mais Educação, em termos de concepção de 'educação integral intercultural e intersetorial' é uma expressão da regressão da teoria social e educacional que estamos vivendo no plano mundial e também nacional. No âmbito da teoria econômica e social a regressão se dá no âmbito da hegemonia do neoliberalismo. Concomitantemente, a outra regressão se dá no campo das ciências sociais, com a influência do ideário pós-moderno, expressão cultural do capitalismo tardio, marcado pela fragmentação da realidade, da produção flexível e da mutilação de direitos da classe trabalhadora e da hipertrofia do consumismo, da competição e do individualismo (SILVA; SILVA, 2014, p. 14).

A articulação das propostas do Programa Escola Aberta e do Programa Mais Educação com os pressupostos da UNESCO, da Educação Popular, da Cidade Educadora e das pedagogias do aprender a aprender, em especial o construtivismo, deixam transparecer que a boa escola e o bom uso da ampliação

de seu horário e espaço estão vinculados ao afastamento das concepções escolarizantes. Deve-se afastar, portanto, do modelo clássico, tradicional, conteudista de escola, entendidos como uma escola desinteressante e descontextualizada.

A função social da escola considerada como *lócus* privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos sujeitos, por meio da socialização dos conhecimentos teóricos, científicos artísticos e filosóficos, conforme postula a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica não é tomada como a mais apropriada para os dias atuais e, nesse sentido, apontamos os limites dos Programas de ampliação do horário e do espaço escolares, considerando-se a distância que adquirem daquela função social, que adotamos como a mais relevante, se a educação escolar pretende o desenvolvimento humano considerado como apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos historicamente.

Aqueles Programas levam, por suas filiações político-pedagógicas, a práticas que contribuem para a manutenção das condições objetivas e subjetivas necessárias ao atual estágio do capitalismo.

Ao tomarmos ideias de Leontiev (2004), podemos concluir que a forma como se desenvolve a ampliação do horário e do espaço escolares no Programa Escola Aberta e no Programa Mais Educação contribui para a redução da qualidade formativa dos sujeitos: alterando a relação educativa clássica entre os que sabem (professores) e os que não sabem (alunos) por práticas de convivência entre sujeitos sem ou de igual formação escolar, preferindo a troca de “saberes” do/no cotidiano e construindo saberes a partir daí.

Para Leontiev (2004), o trabalho da “ciência pedagógica”, a especialização da instrução, o aumento do tempo escolar, a diferenciação dos papéis entre professor e educador (o primeiro mais útil na transmissão de conhecimentos que o segundo) significam que a sociedade está progredindo. Tanto que afirma ser possível saber o grau de desenvolvimento social pelo grau de desenvolvimento educacional na direção das características acima.

O Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, concluímos, fazem o caminho inverso àquele que, segundo Leontiev (2004), representaria maior desenvolvimento social: fortalece a “educação popular” e “dialógica”, sugerindo a flexibilização e difusão de formas e conteúdos das atividades no horário e espaço

ampliados. O desenvolvimento humano, na concepção de Leontiev (2004), passa pela educação escolar responsável pela transmissão da cultura acumulada, de modo a favorecer o pensamento lógico e sistemas conceituais; portanto, podemos afirmar que o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação não contribuem para o desenvolvimento humano no sentido apontado por Leontiev. A necessária apropriação, por parte das novas gerações, das grandes obras da humanidade, é desprezada pelos Programas que analisamos, o que contribui para a manutenção da alienação daqueles que frequentam a escola de tempo ampliado.

Servindo a interesses da classe dominante, o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação contribuem para a limitação das aquisições culturais, restringindo-as aos “limites miseráveis” da população pobre, em situação de risco e vulnerável, atendida por aqueles Programas. Assim, temos a manifestação de uma política educacional que entrava o desenvolvimento humano ao deixar o público atendido à própria sorte “educacional”, aprendendo e construindo conhecimentos da/nas manifestações cotidianas de sua cultura popular.

Como aponta Saviani (2003, p. 21), a escola é a instituição em que as crianças estudarão disciplinas curriculares e ingressarão no mundo letrado, visando à passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Não faz sentido, como defendem o Programa Escola Aberta, o Programa Mais Educação e os demais Programas analisados, tomar a cultura popular, o cotidiano social, como ponto de partida e de chegada das atividades de ampliação do horário e do espaço escolares e da troca e construção de saberes.

Analisando-se o Programa de acordo com as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica, podemos dizer que se trata de Programas com direção oposta à que caberia à educação. Para esta Pedagogia, a produção humana acumulada deve ser transmitida aos indivíduos singulares, enquanto os Programas apontam na direção da “socialização” e construção de saberes a partir das individualidades cotidianas, sem incorporar-lhes elementos da cultura humana genérica. O Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação, além disso, propõem um rol de atividades e conteúdos sem integração explícita com os conteúdos escolares, permitindo, inclusive, a formação de grupos de diferentes faixas etárias para frequentar as oficinas; admite e induz, por considerar desejável, a contratação de pessoal não habilitado, com pagamento de bolsa-auxílio, para trabalhar nas

oficinas; introduz um rol de atividades com pouca ou nenhuma relação com os currículos oficiais, com pouca ou nenhuma chance de estabelecerem vínculos produtivos do ponto de vista dos conteúdos escolares.

As formas e conteúdos da ocupação do horário e do espaço escolares ampliados nos programas analisados, em menor grau no Paraná, não conduzem à instrumentalização⁵⁵ (SAVIANI, 2009), pois não há vinculação daqueles com a prática social dos alunos. As atividades, pelo contrário, vão na direção de otimizar, sublimar o cotidiano alienado dos sujeitos.

Do ponto de vista da interdependência entre a educação escolar (planejada, sistemática, transmissora de conteúdos) e o desenvolvimento dos conceitos científicos e das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2009; MARTINS, 2013), o Programa Escola Aberta e o Programa Mais Educação e suas propostas para horário e espaço ampliados contribuem para a redução e procrastinação dos efeitos escolares e, portanto, do desenvolvimento cultural e psíquico dos estudantes. A flexibilização, a diversificação, o voluntarismo, a centralidade educativa do cotidiano imediato, dentre outros princípios dos Programas limitam a possibilidade do tipo de desenvolvimento humano que potencializaria as capacidades de enfrentamento ao modelo societal capitalista.

Um dos mandamentos da cultura pós-moderna é que se tome como critério válido da veracidade dos fenômenos as idiosincrasias, instalando neste campo o reinado do Solipsismo. Essa característica está presente nos pressupostos das atividades sugeridas pelos Programas analisados aqui. Basta olharmos a apologia ao local, às comunidades e a suas características “naturais”.

Nessa direção, a ampliação do horário e do espaço escolares deverá, para cumprir seu papel, atuar justamente por meio de atividades de contraturno que mais se aproximem do cotidiano social, valorizando a troca e construção de saberes a partir dele. O rol de oficinas e outras atividades ofertadas pelo Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação, induz as escolas a escolherem aquelas mais significativas do ponto de vista da atração e pertinência.

⁵⁵“Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se liberar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008, p. 71).

Evidentemente que o neoliberalismo, ao propor e promover a redução dos gastos com as políticas sociais, promove necessários rearranjos nas escolas no sentido da introdução de práticas e recursos materiais e humanos menos onerosos e mais eficientes, sob o argumento ideológico de que a criatividade e a participação democrática recompõem eventuais prejuízos decorrentes daqueles cortes. Ora, quais parâmetros de estrutura espacial devem nortear uma política pública de ampliação de horário e espaços escolares?

Como provocação, citamos alguns exemplos de escolas da rede privada de ensino de São Paulo e os serviços que oferecem a seus clientes. Teriam os proponentes dos Programas que analisamos alguma crítica a essa estrutura? Seria uma estrutura inadequada aos propósitos destes Programas? Fica a dúvida?

O Santa Marcelina, em Perdizes, conta com o que chamam de 'chácara', espaço arborizado separado da escola por um túnel, onde ficam quadras livres e parquinhos.

O Pueri Domus, na Chácara Santo Antônio, tem arquitetura horizontalizada e espaços de convivência como dois bosques nos fundos da escola, de mais de 1.700 m² de área combinada. Para dar conta de suas necessidades estruturais, a unidade [...] tem quase 18 mil m² de área, enquanto o Porto Seguro, no Morumbi, conta com cerca de 101 mil m² para suas instalações. Espaço é o que não pode faltar.

O Arquidiocesano ergueu um prédio para atender o ensino integral quando ele foi implementado, em 2002. Foram construídas 15 classes com área de até 92 m², 15 banheiros, cozinha e refeitório. O projeto incluiu corredores mais largos, incorporados como locais de convivência.

O Santo Américo, no Morumbi, tem edifício próprio para atividades artísticas. O chamado espaço cultural tem 1.600 m² e é exclusivo para música, dança e artes visuais.

A prática de atividades físicas faz parte da grade curricular ideal do ensino em período integral. Além das quadras para esportes coletivos, há escolas que contam com piscinas e salas para aula de judô, balé e até esgrima, cabendo aos pais perceber o que, de fato, atende às necessidades do seu filho (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015).

Estas unidades de escola integral, ao que nos parece, estão bem distantes dos modelos desejados pelos Programas analisados nesta tese. Perguntamo-nos porque há uma distância tão grande entre o requerido e desejado por aqueles programas e o oferecido e elogiado pela iniciativa privada? Que modelo de educação escolar no horário e espaços ampliados as classes altas buscam 'comprar', considerando a mais apropriada para a formação de seus filhos?

Concluimos que, para a população pobre, em escolas públicas, em locais cedidos pelos parceiros ou sedes de ONGs, o arcabouço teórico ideológico pós-moderno garante a realização da ampliação de horário e espaço escolares barata, efêmera, relativista/individualista e produtiva nos moldes do neoliberalismo.

São necessários, porém, espaços com maior qualidade e horários ampliados preenchidos com conteúdos e metodologias escolares para que se alcance a liberdade, a criatividade, a autonomia, do ponto de vista que aqui sustentamos. Desse modelo de escola de horário e espaço ampliados depende o desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas. Nela deverá ocorrer, portanto, a distribuição dos bens materiais e culturais acumulados pela humanidade a todos os seres humanos. O pensamento consciente e livre (voluntário, nesse sentido) só se desenvolve com o desenvolvimento do pensamento complexo, superior. Sem este, estarão comprometidos o ato volitivo e o autocontrole da conduta (MARTINS, 2013, p. 304). Para o seu desenvolvimento, é fundamental que a escola atue no sentido de socializar o conhecimento científico, artístico e filosófico acumulado pela humanidade, diversificando e ampliando metodologias e recursos de ensino, visando à formação do ser humano “genérico”, cujos propósitos não serão pautados pelos valores da sociedade capitalista.

Os Programas que analisamos, ao abraçarem pressupostos político-pedagógicos vinculados a teorias apologéticas ao capitalismo e ao buscarem a formação humana por meio de atividades cujo espontaneísmo, voluntarismo e valorização do cotidiano fetichizado prevalecem, anulam as possibilidades de que a ampliação do horário e do espaço escolares levem ao desenvolvimento do ser humano genérico, mantendo crianças, adolescentes e jovens reféns das circunstâncias de sua posição de classe.

Ao induzir as ações na direção da ‘articulação’ com as atividades regulares das escolas de turno parcial, os Programas analisados, deliberadamente, induzem à extensão de seus princípios e práticas a estas últimas. Desse modo, temos, de um lado, a ampliação do horário e do espaço escolares que não ampliam as atividades escolares; de outro lado, por influência desse modelo de ampliação, temos a previsível redução da contribuição escolar do turno “regular”.

Vimos que no estado de São Paulo a iniciativa de ampliação do horário e do espaço escolares está afinada com o Relatório Delors (2008), quanto aos objetivos

e princípios norteadores. Foi possível verificar a articulação orgânica da Secretaria de Educação com ONGs e o foco da atividade pedagógica na construção do 'protagonismo' estudantil. Por este viés, a ETI-SP aproximou-se do ideário presente no Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação.

A defesa explícita dos referenciais vinculados ao neoliberalismo na proposta de São Paulo demonstra coerência entre seus objetivos e os fundamentos teóricos. Não se refere a ações focais voltadas para a população pobre, por exemplo, e afirma a necessidade de que os sujeitos adquiram competências cognitivas e socioemocionais voltadas para o alcance do sucesso por iniciativa própria. A escola, nessa perspectiva, afasta-se da função de transmissora de conteúdos teóricos para atender às demandas emergentes da sociedade capitalista contemporânea. São raras as referências, no documento paulista, à escola parcial ou regular. Esta ausência indica, a nosso ver, que a proposta assume a dualidade da oferta e do currículo, da escola parcial, de um lado, e da ampliação do horário e do espaço, de outro lado, sendo que esta ampliação não possui vínculo orgânico com a escola parcial, embora seu conteúdo seja desejável para toda a formação escolar (parcial ou ampliada).

No Paraná, pudemos observar que a legislação em vigor, aprovada em governos anteriores, e a insatisfação do grupo atualmente comandando, gerou uma proposta com dupla característica. Uma filiada aos pressupostos oriundos do Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação; outra mais resistente que se aproxima dos referenciais da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que adotamos como sendo os mais apropriados para a educação escolar, seja de tempo parcial ou ampliado.

A proposta paranaense nos ajudou a perceber a possibilidade de ampliar o horário escolar, aumentando carga horária e conteúdo da escola parcial, ou seja, sem lançar mão de conceitos como a intersetorialidade e a territorialização propostos pelo Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação. Não obstante, foi possível notar a força que estes conceitos adquiriram no rol das políticas de ampliação do horário e do espaço escolares, pois mesmo com a indicação clara da SEED-PR em operacionalizar a ampliação nos moldes da organização curricular por disciplinas, conforme a lógica das DCEs do estado, em vários momentos apareceram preocupações como a necessidade de atendimento das demandas

locais e dos interesses dos estudantes. Isso pode ser visto pelo fato de a SEED-PR ter-se rendido à oferta dos 'componentes curriculares' que não se constituem como disciplinas, e cujos conteúdos, no nosso entendimento, servem para aproximação do Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação, na medida em que contemplam áreas estratégicas dos programas: Esporte e Lazer, Temas Sociais Contemporâneos; Cultura, Arte e Educação Patrimonial; Comunicação e Uso de Mídias.

Em Londrina, a ampliação da jornada escolar atinge os anos iniciais do ensino fundamental, etapa legalmente sob responsabilidade dos municípios e, provavelmente por esta razão, os pressupostos construtivistas estejam mais evidentes no documento analisado. A produção de trabalhos voltados à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cujo referencial teórico é o construtivismo é abundante, bem como é este referencial que orienta as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

Nossas análises permitiram concluir que, em Londrina, os pressupostos político-pedagógicos acompanham *pari passu* os adotados pelo Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação, embora não sejam diretamente mencionados. Do mesmo modo, a orientação pedagógica adota o construtivismo piagetiano. O fato de atender às crianças menores contribui para uma multiplicidade de propostas de atividades lúdico-recreativas, vinculadas especialmente às atividades esportivas e artísticas. A separação entre o currículo escolar e as atividades de ampliação está fortemente marcada e evidencia-se na proposição, por parte da SME-LD do Núcleo Diversificado, composto por Oficinas Pedagógicas.

Em livro com coletânea de artigos que refletem sobre políticas e programas de ampliação do horário e do espaço escolares em países europeus, comparando-os às políticas latino americanas e brasileiras, pudemos verificar que em parte dos países abordados,

[...] a ampliação da jornada não é uma atividade escolar, embora se desenvolva no espaço físico da escola, mas extraescolar, promovida pela prefeitura, ou por associação de pais ou mesmo pelo próprio centro educacional, mas como atividade claramente apartada de um caráter curricular. Destaca-se que o fundamento para a ampliação da jornada é menos pedagógico que de caráter de organização da sociedade, ou seja, as crianças precisam estar atendidas durante a mesma extensão de horas que a jornada de trabalho dos pais. Além disso, as atividades e a alimentação, mesmo que subsidiadas, são pagas (PEREYRA, 2014, p. 36).

Esta informação é importante como contraponto a uma certa tendência oficial em considerar que a ampliação do horário e do espaço deva estar, necessariamente, vinculada à educação integral de tempo integral e integrada à escola. Ou seja, é uma prática estabelecida em alguns países que a pasta responsável pela educação não seja também a responsável por atividades de ampliação, obviamente porque estas não possuem vínculo ou motivação escolar. Assim, paradoxalmente, no Brasil, deliberadamente se propõe atividades de ampliação intersetoriais (não escolares) sob a responsabilidade da Ministério e Secretarias de Educação.

Por paradoxal que possa parecer, tudo indica, nos Programas que analisamos anteriormente, que o que torna a escola melhor, do ponto de vista da ampliação do atendimento, é justamente sua faceta não escolar. Perguntamo-nos: em que medida não seria o melhor caminho para a política educacional brasileira deixar de lado as pretensões vinculadas à ampliação do horário e do espaço escolares nos moldes em que vem sendo formatadas, revertendo esforços e gastos para atender quantitativa e qualitativamente uma escola de tempo parcial que, de fato, transmita conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos alunos e, desse modo, contribua para o seu desenvolvimento humano, à medida em que se apropriam do conhecimento teórico e da cultura humana produzidos historicamente? Desse modo, talvez a escola parcial consiga garantir a apropriação de conhecimentos básicos, alfabetizar, ensinar a ler, escrever e desenvolver o raciocínio lógico de seus alunos, o que não vem fazendo (SFORNI, 2008).

Diante de nossa convicção, demonstrada no decorrer deste trabalho, de que existe uma correlação necessária entre a função principal da escola, que consiste em ensinar às novas gerações, os conhecimentos teóricos (conteúdos científicos, artísticos e filosóficos), produzidos historicamente pela humanidade, e a formação para o desenvolvimento do ser humano genérico, principalmente por meio do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

Não foi nosso propósito aqui responder a esta problemática, mas contribuir para desvelar aspectos formativos presentes na educação escolar, de modo mais evidente e profundo nos programas de ampliação do horário e do espaço escolares que, por corresponderem às políticas neoliberais e às demandas da cultura pós-

moderna, não valorizam e se contrapõem ao modelo escolar e de desenvolvimento humano que sustentamos neste trabalho.

Nos parece que há muito o que avançar no estudo e na elaboração dos meios que ajudem na operacionalização da educação escolar defendida pelo referencial teórico que utilizamos. Não ignoramos a necessidade de que, para este propósito, haja alto nível de compreensão, por parte dos professores dos pressupostos teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem, especialmente no campo do desenvolvimento psíquico e, decorrente deste conhecimento, se busque os meios para o ensino desenvolvimental que, atento à zona de desenvolvimento proximal dos alunos, ajude a materializar a função social da escola que defendemos neste trabalho, tendo sempre presente que "Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha (VIGOTSKI, 2009, p. 336).

Por outro lado, a avançar a ideologia e a política educacional do capital, com sua supervalorização dos conteúdos empíricos do cotidiano alienado, aliados ao requerido e desejável despreparo dos professores, não superaremos os graves problemas da educação escolar que, infelizmente, só tendem a aumentar graças ao modelo político-pedagógico da ampliação do horário e do espaço escolares em andamento no país. Adorno (1995, *apud* GALUCH, 2013) expressa muito bem o quadro com que nos deparamos e o qual queremos superar, mesmo que sob o risco de sermos chamados de 'reacionários'.

Não me acanho em confessar-me reacionário, na medida em que sustento que é mais importante que as crianças aprendam bem o latim na escola, inclusive estilística latina, antes que realizem tolas excursões a Roma que, provavelmente, acabem em uma indigestão geral, sem que aprendam qualquer coisa de essencial de Roma.

Atualmente, sob o manto ideológico das agências multilaterais, os países ricos impõem aos demais os princípios formativos que correspondem ao modelo de sociedade e ser humano que consideram desejável. Atualmente, o modelo de desenvolvimento humano que estes agentes disseminam prevê um indivíduo ativo, flexível, adaptável, preparado para uma sociedade em constante mudanças, plena de incertezas, imprevisível. Ganham destaque as habilidades e competências relacionadas à autonomia e à criatividade, responsáveis, segundo disseminam, por exemplo, pela capacidade empreendedora e de protagonismo dos indivíduos.

O turbilhão ideológico que assola a sociedade brasileira com discursos e práticas voltados à ‘adaptação ao capitalismo ou morte’ atinge em cheio as políticas educacionais. Sob diferentes roupagens, apresentam-se modismos, inovações, grandes mudanças, necessárias para o século XXI. As mais diversas propostas e soluções surgem, no mais das vezes, voltadas para a construção de uma escola mais atrativa aos estudantes, garantida por meio da troca e construção de saberes no/do seu cotidiano. Com o passar dos anos, no contato com uma instituição que não ensina, as crianças, adolescentes e jovens acabam por desconstruir a imagem social de uma escola transmissora de conhecimento teórico, conteúdos científicos, cultura erudita e a substituem por outras tantas imagens, distantes desta função. Cabe, nesse sentido, aos professores em especial, e aos demais trabalhadores da educação escolar, uma dupla função: a de ensinar a todos, igualmente, os conteúdos universais; e ensinar para que servem as escolas, no sentido defendido por Young (2007).

8. REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza no Brasil**: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

APUCARANA. Autarquia Municipal de Educação. Disponível em: www.apucarana.pr.gov.br/orgao/educacao/educacao-integral. Acesso: 30 ago. 2012.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico-crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 33-45.

AUR, Bahij Amin; CASTRO, Jane Margareth de. **Ensino Médio**: proposições para inclusão e diversidade. Brasília: UNESCO, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual de 2009 do Banco Mundial**. 2010. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EXTAR2009/Resources/6223977-1253813071839/AR09_Year_in_Review_Portuguese.pdf. Acesso: 13 nov. 2015.

_____. **Relatório anual de 2011 do Banco Mundial**. 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EXTANNREP2011/Resources/8070616-1315497380273/WBAR11_YearInReview_Portuguese.pdf. Acesso: 13 nov. 2015.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BENELLI, Silvio José. A Instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. **Estudos de Psicologia** (Campinas) v. 21, n. 3, p. 237-252, Set./Dez. 2004.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola. Programa especial de educação. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 55, p. 41-57, 2007.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Territórios Educativos para Educação Integral**. Série Mais Educação. 2011. Cadernos Pedagógicos 12. Brasília. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso: 18 out. 2015.

_____. **Decreto de 14 de maio de 1991.** Dispõe sobre o PROJETO MINHA GENTE, e dá outras providências. 1991. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1991/decreto-37735-14-maio-1991-564983-publicacaooriginal-88878-pe.html>. Acesso: 22 out. 2015.

_____. **Decreto de 07 de fevereiro de 1992.** Dispõe sobre o PROJETO MINHA GENTE, e dá outras providências. 1992. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/legin/fed/decret/sn/1992/decreto-40882-7-fevereiro-1992-574370-publicacaooriginal-97531-pe.html>. Acesso: 22 out. 2015.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso: 22 out. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso: 22 ago. 2014.

_____. **Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993.** Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm. Acesso: 22 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 2014. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 13 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009.** 2009b. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Acesso: 18 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso: 18 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta.** 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf. Acesso: 05 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação.** Passo a passo. 2015b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso: 06 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE/n.º 052, de 25 de outubro de 2004**. 2004. Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>. Acesso: 13 abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação à distância. **Salto para o futuro. Educação Integral**. 2008. Ano XVIII, boletim 13, agosto 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. **Salto para o futuro. Educação Integral e Intersectorialidade**. Ano XIX, n. 13, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2014b. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso: 25 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2011a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8194-4-caminhos-elaborar-educacao-integral-cecipe-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso: 30 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. 2009c. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf. Acesso: 30 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia. 2015a. Caderno 1. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/CADERNO1_PROPOSTA_30112015.pdf. Acesso: 01 nov. 2015.

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. 2006. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília, 2006.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. In: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A.; CARCANHOLO, M. D. (Orgs.). **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. São Paulo: **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006, pp. 7-11.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, pp. 1015-1035, out. 2007.

CENPEC. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária . 2015. Disponível em www.cenpec.org.br. Acesso: 12 ago. 2015.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: Oliveira, Francisco de. PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, pp. 27-51.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

_____. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (Orgs.) **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, Luis Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1978.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Formação de Valores: um enfoque transdisciplinar. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 106-117.

DAVÍDOV, Vasili V.; SHUARE, Marta. Prefácio. In: SHUARE, Marta (Org.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS**: Antologia. [Impresso na URSS]. Editorial Progreso, 1987, p. 5-24.

DAVÝDOV, Vasili V. **Tipos de generalizacion en la enseñanza**. s. l.: Editorial Pueblo y Educación, [s.d.].

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. TEXTOS DISCUTÍVEIS – 11 - Escola de Tempo Integral. 2010. Disponível em: <https://docs.google.com/document/pub?id=1YW1IPedagogiaHistórico-CríticajDG5pcTNFxJA9ic7QM8wTQLrVDCo2DHLW62U>. Acesso: 27 fev. 2015.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44. p 85-106, abr. 1998.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs). **Escola de Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá, PR: EDUEM, 2009.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso: 28 ago. 2014.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Ideologia**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Boitempo, 1997.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. 1969. [s.d] [s.l]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002672.pdf>. Acesso: 12 jan. 2016.

FERRETTI, Celso João. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. **Em aberto**, Brasília, ano X, n. 50/51, p. 65-73, abr./set. 1992.

FIGUEIREDO, Alexandre. **A trajetória de Darcy Ribeiro**. Disponível em: http://ensaiospatrimoniais.blogspot.com.br/2007_02_01_archive.html. Acesso: 20 abr. 2014.

FODRA, Sandra Maria. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo / Pontifícia Universidade Católica disponível em http://ame2015.net/wp-content/uploads/2015/11/Sandra_Fodra-O-Projeto-de-Vida.pdf. Acesso: 22 dez. 2015.

FREITAS, César Ricardo de. O escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no início do Século XX e as concepções de educação integral e integrada. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp088728.pdf>. Acesso: 20 jan. 2016.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Trad. Luciana Carli. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa.(Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 13-42.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental: vivência ou experiência? **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 263-269, jul./dez. 2013.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; PALANGANA, Isilda Campaner. Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 71-87, jul./dez. 2008.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Saberes escolares e conhecimento: conflito das pedagogias da resposta e as pedagogias da pergunta**. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/sabereseconhecimento.doc>. Acesso: 15 jun. 2012.

GENTILI, Pablo. Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores. In: AZEVEDO, José Clóvis de; SILVA, Luiz Heron.(Orgs.). **Reestruturação curricular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 128-137.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 15-24, 2006.

HABERT, N. **A década de 70**: apogeu e crise da ditadura militar brasileira. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

_____. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

Hayek, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HIDALGO, Angela Maria. **Gestão e currículo**: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

HINGEL, Murílio. O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela. COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Vozes, 1993.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14 ed. Porto Alegre, RS: Editora Meidação, 2009.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IBIPORÃ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Maria Inês Rodrigues de Mello - Ensino Fundamental**. Ibiporã, 2009. 70 p.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. 2015. Disponível em: www.icebrasil.org.br/. Acesso: 09 dez. 2015.

INSTITUTO ALFA E BETO. 2015. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/>. Acesso: 09 dez. 2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA. 2014. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/home/index.asp>. Acesso: 30 jun. 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA. 2015. Disponível em:
http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%80NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIA-DE-DISSCUSS%C3%80O_IAS_v2.pdf
 INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO. 2015. Disponível em: www.iqe.org.br/. Acesso: 09 dez. 2015.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LONDRINA. Secretaria de Educação. Diretoria Pedagógica. Gerência de Ensino Fundamental. Coordenadoria de Ampliação de Jornada Escolar. **Diretrizes Pedagógicas – Ampliação de Jornada**. 2015. Disponível em:
http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_educacao/ampliacao_jor/dir_ampliacao_15.pdf. Acesso: 09 out. 2015.

_____. Ampliação da jornada escolar. Disponível em:
http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21030&Itemid=2024. Acesso: 04 nov. 2015.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Trad. Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010, p. 21-37.

MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa**. 12. ed. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 51-63.

MARTINS, Lígia Márcia **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAURÍCIO, L. V. [Apresentação]. **Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 9-12, abr. 2009.

_____. Escritos, representações e pressuposto da escola pública de horário integral. **Em aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo, SP: Boitempo, 2004.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLL, Jaqueline. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. vii-xi.

_____. Introdução. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 27-30.

MONTAÑO, Carlos. A constituição da Ideologia e dos Projetos do “Terceiro Setor”. In: MONTAÑO, Carlos (Org.) **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”**. São Paulo: Cortez Editora, 2014, p. 19-48.

MORAES, João Quartim de. Contra a canonização da democracia. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, SP, n. 12, p. 09-40, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do século XXI**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1035842...>> Acesso: 15 jun. 2015.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: totalitarismo neoliberal. In: Oliveira, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 55-81.

PALMER, Bryan D. Velhas posições/novas necessidades: história, classe e metanarrativa marxista. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

PARANÁ. **Plano de Metas gestão 2011-2014**. 2011. Disponível em http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20planodegoverno_web.pdf

PARANÁ. Resolução Nº 832/2010 de 19/04/2010. Secretaria de Estado da Educação. GS/SEED. Curitiba, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Orientações para implementação da educação em tempo integral em turno único**. Curitiba, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Educação em tempo integral em turno único**. Documento 2 – Versão Preliminar. Ementários e propostas pedagógicas das disciplinas da parte diversificada. Curitiba, 2012a.

PARANAGUÁ. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: www.paranagua.pr.gov.br/conteudo/secretarias-e-orgaos/educacao/plano-de-acao-2011. Acesso: 10 set. 2011.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014.

PEREIRA, Miguel. A. A jornada e os tempos escolares numa nova época. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ, 2014. pp. 17-32.

PERES, Eliane Teresinha. A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a escola nova no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.114-128. v. III, Século XX.

PERRENOUD. Philipe. **10 novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERNELLA, Alessandra; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo**. Maringá, PR: EDUEM, 2012.

PIAGET, Jean. **Pedagogia**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1998.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out.-dez. 2010.

REVISTA EM ABERTO. MAURICIO, L. V. 2009. (org.) Brasília, v. 22, n 80, 165 p, abr. 2009.

RIBEIRO, Darcy (org). Carta'. O novo livro dos CIEPS. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1995.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço Escolar um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

ROSSLER, João Henrique. Sedução e alienação no discurso construtivista. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ª . Ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, pp. 1-11.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de tempo integral: apresentação e objetivos. Disponível em:
www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_tempo_integral.jsp?ACAO=acao1. Acesso: 10 set. 2011.

SETUBAL, Maria Alice. Editorial: O ressurgimento da educação integral. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006, p. 3.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Escolarização, didática e inserção social: algumas reflexões. In: QUARTIERO, Elisa Maria & SOMMER, Luís Henrique (Orgs.) **Pesquisa, Educação e Inserção Social: olhares da Região Sul**. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2008, pp. 337-345.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso: 03 jan. 2016.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, pp. 103-140.

SHIROMA, Enedida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: Apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. (Orgs.) **Políticas para a Educação: Análises e apontamentos para estudos de política educacional**. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso: 13 nov. 2015.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Mais Educação: **A “nova” escola nova**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JamersonAntonioDeAlmeidaSilva_res_int_GT1.pdf.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, V. 30, nº 01, p. 95-126, mar/2014, Belo Horizonte.

SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não-diretivas? 3ª ed. Trad. Vinicius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antonio Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana**. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7508/1/2012-DIS-JRSOUSA.pdf> . Acesso: 15 dez. 2015.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde.../tese_regina.pdf. Acesso: 22 dez. 2015.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. A ideia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: VVAA. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. São Paulo, SP: Editora Civilização Brasileira S/A, 1960.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1978.

TINOCO, Alcione Nascimento; SILVA, Gissele Alves. **Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (Programa Escola Aberta)**. Brasília: UNESCO/FNDE/MEC, 2007.

TULESKI, Silvana Calvo. Em defesa de uma leitura histórica da Teoria Vigotskiana. In: FACCI, Marilda Gonçalves dias; TULESKI, Silvana Calvo; BARROCO, Sonia Mari Shima (Orgs.). 1 reimp. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá, PR: Eduem, 2011, pp. 35-62.

UNESCO. 2014. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/encontro-apresenta-boas-experiencias-de-cidades-educadoras/>. Acesso: 05 set. 2015.

_____. 2015. Disponível em: www.unesco.org.br. Acesso: 03 nov. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Tomo II. S.d. Disponível em <http://galatea.uacm.edu.mx/wp-content/uploads/2010/09/TOMOII.pdf>: Acesso: 20 out. 2015.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: NOLETO, Marlova Jovchelovitc. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. Brasília: UNESCO, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, Ellen Meiksins. FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZIZEK, Slavoj. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011.