

ARTIGOS

AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES: PROPOSTA DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012)¹

EXPANSION OF SCHOOL HOURS AND SCHOOL SPACE: PROPOSAL OF THE STATE OF SÃO PAULO(2012)

Edmilson Lenardão²
Maria Terezinha Bellanda Galuch³

Resumo: O conteúdo original do presente artigo integra uma seção da tese de doutorado defendida em 2016 que analisa as recentes políticas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil, focalizando o Programa Escola Aberta (PEA) e o Programa Mais Educação (PME), seus conceitos e objetivos voltados ao desenvolvimento humano, bem como as premissas político-pedagógicas de que esses programas lançaram mão para alcançar suas finalidades. Neste sentido, buscamos, também, analisar as similaridades e divergências desses programas com iniciativas coetâneas de ampliação do horário e do espaço escolares em redes escolares municipais e estaduais. Esse artigo apresenta o resultado da análise da política de ampliação do horário e do espaço escolares no estado de São Paulo, instituída pelas Diretrizes do Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral (ETI) (SÃO PAULO, 2012), cotejando suas premissas político-pedagógicas com o Relatório Delors (1998) e submetendo-as à crítica de autores filiados ao materialismo histórico. Após as análises da pesquisa, consideramos que no estado de São Paulo, a iniciativa de ampliação do horário e do espaço escolares está afinada com o Relatório Delors (1998) quanto aos objetivos e princípios norteadores. Foi possível verificar a articulação orgânica da Secretaria de Educação com Organizações não Governamentais, focando a atividade pedagógica na construção do ‘protagonismo’ estudantil por meio do ‘projeto de vida’.

Palavras-Chave: ampliação do horário e do espaço escolares; escola de tempo integral em São Paulo; protagonismo estudantil; projeto de vida.

Abstract: The original content of this article integrates a doctorate thesis section defended in 2016 that analyzes the recent politics of extension in the school hours and space in Brazil, focusing the Open School Program (PEA) and the More Education Program (PME), their concepts and objectives turned to human development, as well as the political-pedagogical premises that these programs resorted to reach their objectives. In this regard, we also aim to analyze the similarities and divergences of these Programs with contemporary initiatives of extension of the school time and space in Municipal and State school networks. This work brings up the politics analysis result of the extension of the school hours and space in the State of São Paulo instituted by Full-time Teaching Program Guidelines: Full-time School (ETI) (São Paulo, 2012), comparing its political-pedagogical premises with the Delors Report (1998) and submitting them to the critics of authors affiliated to historic materialism. After the research analysis, we considered that in the São Paulo State, the school time and space expansion initiative is in tune with the Delors Report (1998), regarding to its objectives and guiding principles. It was possible to verify the organic articulation of the Secretariat of Education with non-profit organizations, focusing the pedagogical activity on the organic construction of the student's ‘protagonism’ through the “life project”.

Keywords: school hours and space extension; full-time school in São Paulo; student protagonism; “life project”.

INTRODUÇÃO

O conteúdo original do presente artigo integra uma seção da tese de doutorado defendida

¹ O artigo é derivado de uma seção da Tese de Doutorado: LENARDÃO, Edmilson. **A Escola do Nada? Análise de Programas de Ampliação do Horário e do Espaço Escolares no Brasil Pós-2004**. Maringá, 2016. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Maringá

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. e-mail: lenardao@uel.br Endereço: Rua Gildo Fertonani, 176 – Jd Atlântico – Londrina – PR. CEP: 86073-545 Telefone: (43) 99963-1516

³ Doutora em Educação pela PUC de São Paulo. Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá

em 2016⁴ que analisa as recentes políticas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil, focalizando o Programa Escola Aberta (PEA) (BRASIL, 2007) e o Programa Mais Educação PME (BRASIL, 2007a), seus conceitos e objetivos voltados ao desenvolvimento humano, bem como as premissas político-pedagógicas de que esses programas lançaram mão para alcançar suas finalidades. Neste sentido, buscamos, também, analisar as similaridades e divergências desses programas com iniciativas coetâneas de ampliação do horário e do espaço escolares em redes escolares municipais e estaduais.

Em que pese o fato de abordarmos experiências que ocorreram após 2004 e focalizarmos, em especial, o ano de 2012, no caso do Estado de São Paulo⁵, consideramos certo que o arcabouço teórico-prático presente nos programas e experiências que analisamos está sustentando as reformas em andamento no âmbito do governo federal, no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶ e ao ensino médio⁷, por exemplo. Portanto, as análises que fizemos podem auxiliar no entendimento das causas e possíveis consequências do projeto levado a cabo pelo Executivo brasileiro na área educacional.

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, da cultura universal; no segundo caso, os imperativos formativos resultariam de demandas subjetivas, individuais, requeridas pelas condições imediatas.

Diante dessa polaridade, dedicamos atenção aos 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, que tem como característica principal fomentar e garantir a ampliação do horário e do espaço escolares?⁸ Que possibilidades e limites essa perspectiva encerra?

Por meio do *Programa Escola Aberta* e do *Programa Mais Educação* ou por iniciativas próprias, várias redes de ensino municipais e estaduais colocaram em movimento propostas e programas de ampliação do horário e do espaço escolares. No presente artigo, trataremos da experiência oficial do Estado de São Paulo, por meio da análise de documentos oficiais de orientação pedagógica para a implantação da ampliação do horário e do espaço escolares. Nossa intenção é verificar em que medida, em São Paulo, essas políticas convergem com as orientações político-pedagógicas do Programa Escola Aberta e do Programa Mais Educação, ambos de âmbito federal.

Utilizamos como base para as análises neste artigo os conteúdos veiculados pelo Relatório Delors (1998) e autores críticos das concepções pedagógicas relativistas e não-diretivas, dentre

⁴ LENARDÃO, Edmilson. **A Escola do Nada? Análise de Programas de Ampliação do Horário e do Espaço Escolares no Brasil Pós-2004**. Maringá, 2016. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Maringá.

⁵ A Secretaria de Educação de São Paulo ampliou a regulamentação, a partir de 2013, sobre a organização e funcionamento do Programa Ensino Integral, detalhando a forma e os conteúdos presentes no documento emitido em 2012 (SÃO PAULO, 2013).

⁶ Segundo o MEC, na página oficial da BNCC na internet, “A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013) pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação.” (Disponível em: <file:///D:/Documentos/DOCTORADO/%20CRITICA%20AO%20MAIS%20EDUCA%C3%87%C3%83O/bncc%20site%20do%20mec.pdf>, acesso em 15 dez.2016)

⁷ Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016; aprovada pelo Congresso Nacional: Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017.

⁸ Há várias expressões para designar o fenômeno sobre o qual tratamos neste trabalho. Utilizaremos ‘ampliação do horário e do espaço escolares’, mantendo as demais expressões de acordo com as fontes.

outros, Snyders (2001), Rossler (2006) e Martins (2013).

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 Paulo, “[...] apresenta o modelo pedagógico e o modelo de gestão do Programa 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 Paulo⁹; 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 (SÃO PAULO, 2012, 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 à “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, nos âmbitos 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 (SÃO PAULO, 2012, p. 6).

O modelo adotado no PEI-SP se espelha em experiências em andamento, considerados 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).¹⁰ O modelo foi implantado em 2004 em Pernambuco e expandido a outras unidades da federação.

No início da primeira parte do documento consta a concepção de educação vinculada à concepção de desenvolvimento humano defendido.

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 do Programa Mais Educação. Há uma tendência de apologia às práticas educativas *lato sensu*, de modo a estimular a flexibilização e maior abrangência

¹⁰

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 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).

⁹ 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).

quanto à educação escolar, com forte apelo à educação não formal. Assim, está presente uma crítica 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 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).

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, interferem pragmaticamente nas demandas imediatas dos sujeitos e que os ajudam no processo de adaptação. 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 desse 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, 2014, p. 10, grifo nosso).

Notamos a construção de um consenso: a ampliação do horário e do espaço escolares é demandada por uma nova visão de escola e de 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 cognitivo dos alunos por meio da transmissão da cultura universal ou ‘criar’ uma nova instituição com *novas* funções e objetivos, atrelados ao ajustamento de conduta dos alunos ao modelo social vigente?

O pensamento hegemônico atual sobre a questão indica que quaisquer que sejam as posturas político-pedagógicas adotadas mediante a ampliação do horário e do espaço escolares carregam as marcas de ‘novos’ modos de fazer a escola; da incorporação de ‘novos’ objetivos; de ‘novos’ conteúdos e currículos sendo construídos; de ‘novas’ metodologias de ensino, de ‘novas’ 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 a concebe

[...] 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 paulista reafirma ser preciso 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, grifo nosso).

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. Segundo o PEI-SP, a escola deve destacar,

[...] **para além de conteúdos acadêmicos**, 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, grifos nossos).

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, grifos nossos).

A filiação às pedagogias do aprender a aprender aparece na ênfase atribuída ao aluno como sujeito do processo educativo e, por lógica, este protagonismo deve levá-lo às novas habilidades, competências e atitudes requeridas pela sociedade atual. O Relatório Delors, em um dos trechos que trata da contribuição esperada da escola na construção da autonomia dos sujeitos, expõe:

[...] 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, grifos nossos).

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 atuarem no mercado de trabalho e, ao fazê-lo adequadamente, 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.

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 caberá a 'revolução' escolar. Nessa perspectiva, considera-se que 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, vista como uma escola descolada da realidade cotidiana na qual vivem os alunos. Percebe-se um desejo de afastar as medidas de ampliação escolar daquele modelo cuja racionalidade científica seja orientadora matricial e cujo universalismo e história sejam tidos como critérios desejáveis de validação e seleção dos conteúdos escolares. Considera-se que a escola que não se adapta ao indivíduo que a frequenta, atendendo a suas especificidades, terá maiores chances de fracassar, como destacado no trecho a seguir:

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, grifos nossos).

Esse posicionamento 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 'herança' de classe, ou seja, as aptidões e talentos inatos explicariam por que os sujeitos ocupam diferentes posições sociais.

O PEI-SP considera a existência de um amplo debate entre educadores e pesquisadores sobre a importância do tempo dedicado aos processos de 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, grifos nossos).

É certo que a escola atual de tempo parcial não é o modelo adequado para uma 'formação integral' capaz de desenvolver as potencialidades humanas cognitivas, afetivas e socioculturais. Ir

além do desenvolvimento cognitivo é o grande desafio que se coloca à ampliação do horário e do espaço escolares. No entanto, parece-nos que, de acordo com os Programas de ampliação de tempo e espaço escolares, não é esse o caminho que a escola deve seguir. Como afirmam alguns autores, se estamos lidando com a escola, há funções que lhe são intrínsecas visando ao desenvolvimento do sujeito, em especial e primordialmente, é seu papel o desenvolvimento cognitivo (YOUNG, 2007).

Nesse sentido, a ampliação de quaisquer horizontes escolares, quer seja o horário de frequência dos alunos, quer sejam os espaços em que as atividades são desenvolvidas, quer sejam as metodologias, os conteúdos etc., deve ter como meta principal o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, por meio da apropriação dos conteúdos que expressam a cultura acumulada pela humanidade (MARTINS, 2013).

PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETO DE VIDA

A concepção de formação e desenvolvimento humanos deve estar no centro das reflexões sobre o papel da escolarização. A UNESCO e a concepção do PEI-SP invocam a escola e a ampliação da jornada escolar visando à formação integral. Nós também o fazemos! Não se trata, porém, de um consenso. A Educação que estamos defendendo, funda-se na ideia de

[...] 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 os 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).

O PEI-SP, no entanto, 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). Nesse sentido, o “Projeto de Vida” é uma das ações centrais no intuito de garantir o protagonismo¹¹ juvenil dos estudantes do ensino médio 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),

[...] 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 (DELORS, 1998, p. 99, grifos nossos).

O *Programa Mais Educação* também adota esta estratégia, 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, incluindo o futuro escolar, o 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**

¹¹ 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”.

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 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, 2014, p. 36, grifos nossos).

Para orientar os responsáveis pelo Projeto de Vida, o *Programa Mais Educação* disponibiliza sete cadernos cuja temática central são as *Trajetoórias 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, 2015, p. 1, grifos nossos).

Insistimos nas citações sobre o “Projeto de Vida”, pois esta ação do PEI-SP, baseada na contribuição do ICE e do *Programa Mais Educação*, sustenta-se em pressupostos neoliberais e pós-modernos, 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, pedagogia da resolução de problemas) e, nessa 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 proximidade com o Relatório Delors (1998), 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 mediante 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. grifos nossos).

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, poderiam ser impedidas graças ao uso dos talentos individuais.

Em artigo que avalia positivamente o alcance do Projeto de Vida do PEI-SP, Fodra (2015) afirma que:

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, grifos nossos).

Um dos novos componentes curriculares 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 (2014) valoriza este aspecto educativo, apresentando um Quadro esclarecedor de suas características.

Quadro 01: Classificação das competências socioemocionais, segundo o Instituto Ayrton Senna.

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://educacaosec21.org.br>

No Quadro 01 são apresentadas algumas das competências socioemocionais consideradas adequadas ao perfil do aluno, enfatizando um perfil comportamental que seja, ao mesmo tempo comprometido, resignado e empreendedor. Podemos notar semelhanças entre as competências socioemocionais e as expectativas

da pedagogia não-diretiva levantadas e criticadas por Snyders (2001), para a qual:

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 (SNYDERS, 2001, p. 128-129).

A defesa neoliberal da autorresponsabilização dos indivíduos pelo próprio destino se apresenta como uma das principais estratégias do PEI-SP. Do mesmo modo, no *Programa Mais Educação*, as ações voltadas para os estudantes devem partir

[...] 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, 2015, p. 3, grifos nossos).

Snyders (2001) critica os aspectos acima, típicos do não-diretismo escolar, atribuindo-lhes a função de acomodar os sujeitos. Segundo o autor, 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 e o Projeto de Vida – propostas que se destacam no PEI-SP e no *Programa Mais Educação* – fundam-se em princípios liberais como o individualismo, a liberdade e a democracia.¹² Segundo as Diretrizes do PEI-SP,

O grande diferencial deste modelo [de ampliação da jornada escolar] é a oferta das condições para elaboração do Projeto de Vida. Trata o 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).

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 do *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.

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 que acompanham a pedagogia construtivista, 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 essa 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 à 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. Tratam-se de valores que, nas condições concretas da sociedade de classes, mostram-se reacionários, funcionais à manutenção da ordem estabelecida. Em uma sociedade marcada por intensos processos de alienação, como a sociedade capitalista atual, a busca por

¹² Ver, a respeito dos princípios liberais, CUNHA (1978).

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).

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 do ponto de vista pedagógico.

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 a uma única unidade escolar, pois desse modo teriam 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 passa a ser o de um animador envolvido com as competências socioemocionais dos alunos, ou seja, 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 com os demais. É, ao contrário, espaço de socialização e de ameaça à individualidade, no

qual 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, p. 158), “[...] 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 ficam em segundo plano. “Seria aprendendo (a aprender) sozinho que o indivíduo desenvolveria e exerceria a sua autonomia”.

Para o autor, autonomia e liberdade, no construtivismo, assumem sentido bastante distintos dos que possuem para a filosofia marxista, para a qual 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. Nesse 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 deverá 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) faz uma série de ressalvas aos princípios que reduzem a centralidade do papel do professor, do adulto e 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 assemelha à verdade nesse encontro de iguais. 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 grande a semelhança entre os propósitos das experiências não-diretivas, analisadas por Snyders (2001) e os apontados pelo Instituto Ayrton Senna (2014), quanto à necessidade da aprendizagem colaborativa.

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, grifos nossos).

Quando trata dos termos ‘originalidade, criatividade, adaptação ao novo’, caros à pedagogia não-diretiva, mas também ao neoliberalismo, ao pós-modernismo e às pedagogias do aprender a aprender, Snyders (2001, p. 297) é deveras claro: “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 para a pedagogia não diretiva este contato é obra de ficção, Snyders (2001) afirma que:

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. Neste caso, porém, os não-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 criador 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, grifos nossos).

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:

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 a contribuir para, ou justificar, a autorresponsabilização dos sujeitos e a construção de Projetos de Vida individuais por meio da realidade vivida.

Por outro lado, Souza (2006, p. 9), ao tratar do modelo de participação política disseminado pela ideologia da classe dominante, por meio das agências internacionais, 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”. 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).

Algumas Organizações não Governamentais (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. O PEI-SP não deixa dúvidas quanto à defesa das características apontadas por Souza (2006):

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 participe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2012, p. 37).

Como pudemos verificar, os objetivos de formação e a filiação pedagógica do PEI-SP adquirem caráter conservador e alienante. O PEI-SP 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, os princípios político-pedagógicos do PEI-SP indicam que o público pobre é seu alvo principal, uma vez que 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.

Ao adotar os pressupostos do Relatório Delors (1998), do Protagonismo Juvenil, do Projeto de Vida, das pedagogias do aprender a aprender (incluindo a pedagogia não-diretiva), o PEI-SP expõe seu caráter classista ao lado do capital. Esses pressupostos estão no centro do sucesso do PEI-SP, conforme afirma 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, grifos nossos).

É possível observar a presença do caráter inovador e mudancista. 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”. Em outros termos, apresentam-se 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. Dessa forma, em que todos os elementos possíveis estão à disposição do Programa, chegaríamos a uma única conclusão: a ampliação do horário e do espaço escolares, no PEI-SP, contribui para o “[...] aprimoramento pessoal, contemplando o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e da formação cidadã”.

CONCLUSÃO

Das análises apresentadas, concluímos que, no estado de São Paulo, a iniciativa de ampliação do horário e do espaço escolares está afinada com o Relatório Delors (1998), 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 valorização do protagonismo juvenil por meio do “projeto de vida”. Por este viés, a ETI-SP aproxima-se do ideário presente no *Programa Escola Aberta* e no *Programa Mais Educação*.

A defesa explícita de referenciais vinculados ao neoliberalismo e ao pós-modernismo no PEI-SP demonstra coerência entre seus objetivos e os fundamentos teóricos. Refere-se a ações focais voltadas à 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 da cultura universal para atender às demandas emergentes da sociedade capitalista contemporânea. São raras as referências, no documento paulista, à escola parcial ou regular. Essa 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 essa ampliação não possui vínculo orgânico com a escola parcial, embora seu conteúdo seja desejável para toda a formação escolar (parcial ou ampliada).

As políticas educacionais em andamento no país, como a ampliação do horário e espaços prevista na Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) estão alinhadas aos pressupostos que encontramos no PEI-SP. Nesse sentido, é possível identificar uma clara opção política em favor dos organismos internacionais e suas premissas pedagógicas.¹³

A ideologia que assola a sociedade brasileira com discursos e práticas voltados à ‘adaptação ao capitalismo ou morte’ atinge as políticas educacionais. Sob diferentes roupagens, apresentam-se e defende-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 conhecimentos e a substituem por outras tantas imagens, distantes dessa função. Cabe, nesse sentido, aos trabalhadores da educação escolar e aos professores, em especial, focar dois objetivos: ensinar a todos os alunos, igualmente, os conteúdos clássicos da cultura universal; e ensinar

¹³ Um dos itens da Exposição de Motivos assinada pelo ministro da educação que acompanhou a proposta da Medida Provisória 746 ao Congresso Nacional, trata da ampliação do horário escolar, nos seguintes termos: “[...] 24. A presente medida, também, cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência. (Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em 12 dez. 2016.)

para que servem as escolas, instituições privilegiadas, local em que deve ocorrer a transmissão da cultura universal às novas gerações.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/proposta_pedagogica.pdf Acesso: 05 out. 2015.
- BRASIL. 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. 2007a. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso: 18 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2014. **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.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia**. 2015. Caderno 1. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/CADERNO1_PROPOSTA_30112015.pdf. Acesso: 01 nov. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=251273&norma=270661>. Acesso: 18 fev. 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – especial, pp. 1015-1035, out. 2007.
- CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1978.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral: Escola de Tempo Integral**. São Paulo, SP, 2012.
- _____. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 59.354**, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>. Acesso em 10 dez. 2016.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** 3 ed. Trad. Vinicius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.
- 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.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.