

MAIS EDUCAÇÃO: A “NOVA” ESCOLA NOVA¹

Jamerson Antonio de Almeida da Silva (UFPE)

jamersonufpe@gmail.com

Katharine Nínive Pinto Silva (UFPE)

katharineninive@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo problematiza a concepção de Educação Integral subjacente à principal estratégia da atualidade de indução desta perspectiva na educação brasileira, o Programa Mais Educação. Trata-se de uma política pública em execução pelo Governo Federal, numa ação intersetorial, interministerial e intergovernamental, que tem na escola o espaço de execução das ações induzidas, monitoradas e avaliadas pelo governo central. Como resultados de uma pesquisa de avaliação da implementação de uma política social (Castro e Faria, 2002), temos prevalecendo a ideia de educação integral fundada na ampliação da jornada escolar no “contra turno”, além de um currículo “intercultural” pressionado por este “contra turno” e pela existência de um indicador de qualidade baseado em uma avaliação central (IDEB).

Introdução

O Programa Mais Educação é uma estratégia intersetorial, interministerial e intergovernamental de ampliação da jornada escolar e de educação integral nas escolas públicas municipais e estaduais, sob a indução do Governo Federal Brasileiro. A perspectiva é a de garantir a melhoria da qualidade da educação, através da ampliação da jornada escolar, e da realização de uma proposta de educação integral. Este processo está sendo realizado através de um amplo arsenal de propaganda, material didático e apoio institucional de Universidades Federais e outras organizações da sociedade civil

¹ Texto elaborado a partir do Relatório da Pesquisa Financiada pelo Cnpq, Edital de Ciências Humanas 2009, intitulada: Educação Integral no Contexto da Intersetorialidade: avaliando o Programa Mais Educação.

para a formação continuada, lastreada por ferramentas de financiamento e mecanismos de regulação centralizados pelo Ministério da Educação (MEC).

Muito se tem debatido sobre a importância dos estudantes terem mais tempo na escola para ampliar as possibilidades de aprendizagens, no entanto, quando tratamos da questão da qualidade desta educação em jornada ampliada, é imprescindível o debate acerca da(s) concepção(ões) de educação integral que o permeia(m). Considerando que a estratégia oficial, sob a responsabilidade do MEC, se dá através do Programa Mais Educação, quando se propõe a construir “uma concepção contemporânea de educação integral”, e que assume o principal mecanismo indutor da ampliação da jornada escolar, tomamos como referência os textos norteadores deste Programa, bem como entrevistas com gestores nas várias esferas de execução, além de aplicação de questionários junto aos responsáveis por sua execução nas escolas, de forma a analisar a concepção de Educação Integral que permeia este Programa.

Educação Integral no Mais Educação: inovação ou resignificação?

No caderno *Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional (Série Mais Educação)* o MEC/SECAD (2009b) se propõe ao esforço de retomar o ideal da Educação Integral que, no Brasil, é contemporâneo aos esforços do Estado para oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza. Para o governo, esta é uma forma de enfrentar o contexto brasileiro contemporâneo, partindo de “uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda, quanto os contextos de privação de liberdades” (p.10).

Com base em dados do INEP, IBGE, IPEA, Censo Escolar, SAEB e IDEB, os quais revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, o MEC/Secad afirma que “é importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares” (MEC/Secad, 2009c, p.11). Para dar resposta a essa situação de “vulnerabilidade e risco social” a escola deve cumprir o duplo desafio de 'proteger' e 'educar'.

Apesar do MEC/Secad (2009c) apresentar essa dupla função da escola, de “proteger e educar”, como necessidade de uma realidade recente para atender a um público em situação de vulnerabilidade social, podemos observar que ao longo da história do nosso país, o caráter dualista da escola pública brasileira se manteve. Neste sentido, Saviani, já em 1983, denominou essa compreensão de “educação compensatória”, que destaca a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas “crianças carentes” (SAVIANI, 2008). A respeito da educação compensatória, Saviani (1995) opina: “a meu ver, a educação compensatória é uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas (p.43).

Algebaile (2009), lembra que nos anos 1980 algumas propostas de escolas de tempo integral seriam exemplos extremos da recriação da escola pública, com base numa “concepção ampliada” do espaço e das “funções escolares”. Naquele momento a ideia de uma escola de qualidade para os pobres não seria a expansão do modelo escolar das elites para toda a rede.

No cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de “proteção social” é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que estão transformando a escola pública elementar brasileira em uma espécie de “posto avançado do Estado”, que permite certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social” (ALGEBAILLE, 2009). É importante salientar ainda que esta tarefa de “proteção”, como expressão ampliada das tarefas da escola, correspondem à encurtamentos na esfera pública, que segundo Algebaile (2009), têm pelo menos dois sentidos: “relativos às reduções operadas na política social e nas dimensões e condições formativas da escola” (p. 27).

No caso do programa Mais Educação, a nossa constatação é a de que os estados e municípios estão sendo convocados a ampliarem a jornada escolar e oferecerem “educação integral em tempo integral”, porém em condições formativas bastante reduzidas e precárias, fundamentalmente em função do financiamento aquém da amplitude da missão a que se propõe. Ademais, convém ainda esclarecer que as tarefas

que migram para a escola, em muitos casos não têm sido plenamente realizadas. No geral são “arremedos de ação”, cujos efeitos são deslocar a centralidade do ensino e dissimular as omissões do Estado, “(...) de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da “carência educacional e cultural do povo” (ALGEBAILLE, 2009, p. 27).

Conforme afirma o documento oficial do MEC/Secad (2009c), ampliando-se as funções da escola, ampliam-se também as tarefas dos educadores, tornando a relação entre os profissionais e a escola ainda mais tensa. “Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (p.17). De forma controversa, o MEC/Secad (2009c) reconhece que uma política de educação integral “pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada a educação” (p.39). Para isso acontecer, de acordo com o documento oficial, é também necessário que aconteça a regulamentação do Piso Salarial Nacional Profissional e o incremento no financiamento da educação e a “ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2011” (2009c, p.40). Entretanto, é importante destacar o paradoxo, de o Governo não garantir as condições acima destacadas como *sine qua non* para uma política de educação integral, como uma parte orgânica dela. Conforme os documentos em análise, essas condições ficam na dependência dos trabalhadores conquistarem ou não, na medida que participem das negociações e da mobilização nacional em torno dessas, que são assumidamente questões fundamentais para o sucesso da política de educação integral. Atualmente nenhuma dessas condições têm sido oferecidas pelo governo. Ao mesmo tempo que se admite e há inclusive uma indução ao surgimento da figura do voluntário para dar conta das “ações socioeducativas” (PINHEIRO, 2009) no chamado “contra turno”.

Baseando-se em Guará (2006), o MEC/Secad (2009c), afirma que a melhoria da qualidade da educação básica depende da relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida na comunidade. Neste sentido, a proposta é de constituição de uma comunidade de aprendizagem, que significa “uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria,

suas crianças, seus jovens e adultos (...) baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências”. (TORRES, 2003, p. 83. *In.* MEC, SECAD, 2009c, p. 31).

A preocupação em trazer a vida dos educandos para o espaço escolar, articulando escola e comunidade, constitui um ponto central do pragmatismo liberal de John Dewey e Anísio Teixeira. Para eles, a escola deveria se configurar como uma “micro-sociedade”, capaz de proporcionar o desenvolvimento de experiências democráticas. No caso atual, para dar conta da interação escola-comunidade, o *Mais Educação* buscou ampliar a definição de instituição escolar, entendendo que esta “compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constroem comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e de estar no mundo (MOLL, 2007, p.139).

Isso nos reporta à defesa feita por Cavaliere (2002), de que o pragmatismo aponta para um novo modelo de escola que deve assumir-se como espaço de trocas intersubjetivas intensas, de desenvolvimento da natureza comunicativa e da reconstrução da experiência. “A educação constitui este processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência, por meio da reflexão. São as experiências reflexivas que a escola deve proporcionar” (p 258).

No entanto, para promover essa relação escola-comunidade, o *Mais Educação* propõe uma ressignificação em relação à proposta do pragmatismo liberal, através da ampliação do conceito de instituição escolar. Fundamenta-se na ideia de interação de saberes escolares e comunitários, e de interculturalidade. Porém, é possível considerarmos que tal ressignificação abre espaço para mais um movimento de desresponsabilização do Estado no que se refere à construção e ampliação física de escolas, já que a relação escola-comunidade nesta proposta, deve se dar através do apoio das “redes sociais” constituídas por espaços não-institucionais de educação, para além dos “muros” da escola.

Esse entendimento fica mais evidente ao constatamos que a categoria “diversidade”, de acordo com Pinheiro (2009), é utilizada para constituir o conceito de educação integral do *Mais Educação*. Neste sentido, o MEC/Secad (2009c), salienta que se faz “necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o 'valor das diferenças', segundo o

pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas” (p.10).

A pedagogia nova trouxe a “diferença” como centralidade do processo social e pedagógico. No entanto, Saviani (2008) chama atenção para o fato de que esta perspectiva, pautando-se numa biopsicologização das “diferenças”, e deslocando do âmbito da essência para a existência humana, gerou consequências mais negativas do que positivas para a educação brasileira, com o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com o conhecimento, rebaixando o nível do ensino destinado às camadas populares. Isto porque a defesa que a escola nova promoveu no ideário brasileiro, deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola). Enquanto isso, surgiram tentativas de desenvolver uma Escola Nova Popular, através das pedagogias de Freinet e de Paulo Freire, de um lado, e de outro havia uma preocupação radicalizada com os métodos pedagógicos que desembocavam numa eficiência instrumental e numa nova pedagogia: a tecnicista.

Entretanto, agora o tema da diferença e da diversidade, assume o tom pós-moderno, pela via dos denominados Estudos Culturais. Isso fica mais evidente quando o MEC/Secad se refere à questão do currículo. É no caderno *Rede de Saberes MAIS EDUCAÇÃO: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (Série Mais Educação)*, publicado também em 2009, que o MEC/Secad (2009c) propõe uma educação integral intercultural. De acordo com este documento a proposta foi inspirada na ideias de alguns antropólogos e pensadores da cultura contemporânea², “(...) autores que ajudam a compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas” (p.20). A proposta central é a que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas, relacionando os “saberes comunitários” com os “saberes escolares”.

Concordamos com Fonte (2011) no fato de que, “(...) o que se encontra no centro das formulações como Multi/Interculturalismo e os Estudos Culturais não é a defesa da diversidade cultural, mas o relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico” (p.34),

² Entre os autores que fundamentam a proposta estão: Nestor Cancline, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco.

que transformam os valores culturais diversos como único ou principal padrão de verdade, ou seja, o que passa a existir é uma multiplicidade de verdades. Para a autora, apesar do ímpeto anti-imperialista e anticolonialista, algumas posturas relativistas beneficiam os grupos conservadores cujos interesses podem, “por um lado, ser criticados, quanto à sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados à medida que, mesmo assim, possuem legitimidade e verdade contextual, podem conviver e *mesclar-se* com outras *narrativas culturais* (Idem, p.35).

O *Mais Educação*, ao definir que os pressupostos para a educação integral podem assumir um formato aberto, pois pretendem nascer da diversidade cultural e educacional brasileira, se aproximam da perspectiva de currículo “estruturado por áreas de saberes”, ou “campos de conhecimento”, como defendia a Pedagogia Nova, agora em um processo de ressignificação do pragmatismo. O “aprender a aprender” é uma característica central da pedagogia da Escola Nova. Esse lema no escolanovismo, enfatiza os processos de convivência entre as crianças, os adultos e sua adaptação à sociedade.

Ao criticar a pedagogia nova, Saviani (2008) enquadró-a entre as pedagogias não-críticas, assinalando seu caráter redentor e otimista, uma vez que pretende que a escola seja capaz de resolver os problemas da marginalidade. Para o autor em questão, esta concepção de processo de ensino/aprendizagem se deu em um momento histórico caracterizado por uma perspectiva otimista, sustentada por um quadro de pleno emprego:

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de adaptar-se 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. Portanto, essa concepção estava animada do otimismo (a escola risonha e franca) próprio de uma economia em expansão em que a industrialização criaria uma situação de mudanças constantes caminhando, como foi assinalado, em direção ao pleno emprego propiciado pelas políticas keynesianas (SAVIANI, 2011, p. 432).

Porém, no contexto atual, esse lema é ressignificado, configurando o que estamos

denominando de neoescolanovismo. A pedagogia do “aprender a aprender” renasce no contexto da chamada “sociedade do conhecimento”, de desemprego estrutural, instabilidade e precarização do trabalho, de “incertezas” resultantes das políticas neoliberais de redução do Estado e da reestruturação produtiva na direção do “capitalismo flexível” (HARVEY, 1992), no âmbito da hegemonia do neoliberalismo, doutrina elaborada por Frederic Hayek (1980 e 1987), “que não apenas regride ao credo do liberalismo conservador³, mas também que assenta a política social num receituário que anula as conquistas parciais do projeto keynesiano, cujo objetivo foi corrigir, na ótica capitalista, o credo liberal conservador” (FRIGOTTO, 2009, p.66). Neste quadro, o “aprender a aprender” está relacionado com “a necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2011, p.423).

Essa nova visão foi propagada amplamente na década de 1990 pela sua forte presença no *Relatório Jacques Delors* publicado pela Unesco em 1996. No Brasil, foi publicado em 1998, com a apresentação do então Ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza. No relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, “afirma-se a exigência de uma educação ao longo da vida para responder ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 2006, p. 13). A orientação do Relatório acima destacado também contamina os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborado pelo MEC, como referência para a montagem dos currículos de todas as escolas do país. Conforme Saviani (2011), as justificativas do “aprender a aprender” nos PCNs são as mesmas do *Relatório Jaques Delors*⁴. As orientações dos PCNs apontam para um “alargamento do horizonte da educação”, no qual a escola deve ganhar novas competências pois “(...) novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” num contínuo processo de educação permanente”(BRASIL/MEC, 1997, p. 34).

É importante lembrar que tais elaborações também se encontram na justificativa do Programa Mais Educação, conforme já destacamos anteriormente. Essa compreensão

³ Eric Hobsbawm (1995) na sua obra *Era dos Extremos* demonstra que o liberalismo conservador foi comprovadamente fracassado.

⁴ O Relatório Jaques Delors (2006) define como os quatro pilares básicos para educação no século XXI os seguintes: *aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser* (pp.12-14).

vai se aprofundando ainda mais quando o MEC/Secad (2009c) se refere às tarefas propriamente escolares enfatizando a questão da pesquisa e, de certa forma, relativizando a do ensino. De acordo com o documento,

De outro lado estão os desafios escolares. Neste trabalho abordamos a formação do estudante para além do currículo escolar, vinculando-a com instâncias mais gerais de sua trajetória: a conquista da pesquisa. Pensamos que é fundamental para o estudante desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadora” (p.17).

Apesar da retórica da inovação que se apresenta tentando articular “saberes comunitários”, estrutura “aberta” dos currículos escolares e ênfase na “conquista da pesquisa”, como os desafios da escola em busca da Educação Integral, o que podemos constatar é a reapresentação de todos os aspectos que compõem o ideário escolanovista, com uma fundamentação no “construtivismo” piagetiano transformado em “neoconstrutivismo” SAVIANI (2011). Cabe lembrar que a crítica realizada por Saviani (2011), salientou que “a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa” (p.58).

No entanto, no contexto atual, esta é mais uma ressignificação da pedagogia do “aprender a aprender” que se apresenta, articulada a outro movimento, mais próximo à chamada “pedagogia das competências”. Para Saviani (2011), a “pedagogia das competências” apresenta-se como uma outra face da “pedagogia do aprender a aprender” (p. 473). Trata-se de uma reconfiguração do construtivismo, que “desde sua fonte originária e matriz teórica, identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. “Podemos mesmo considerar que se encontra aí a teoria que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender” (SAVIANI, 2011, p. 434).

Entretanto, para no contexto atual, essas manifestações do construtivismo já estão reconfiguradas, o que justifica denominarmos de neoconstrutivismo. Isso porque a ênfase das pesquisas de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência humana dá

lugar a uma retórica reformista, que, aliás, guarda sintonia com a visão pós-moderna da “incredulidade em relação aos metarrelatos, em benefício de uma narrativa que “obedece frequentemente à regra que lhe fixam a pragmática” (LYOTARD, 2002, p.38).

Nesta linha de raciocínio, a questão da verdade fica elidida, o neoconstrutivismo funde-se ao neopragmatismo e as competências são assimiladas aos mecanismos de adaptação do comportamento humano ao meio material e social. Para isso, entrariam em cena as “competências cognitivas” e as “competências afetivo-emocionais”. Saviani (2011), então, resume tal elaboração da seguinte forma: Em suma, a “pedagogia das competências”, apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis...” (p. 437).

Há uma outra importante inovação/ressignificação do Programa *Mais Educação* (MEC/SECAD, 2009c), que está relacionada às categorias “tempo” e “espaço educativo”. O “tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e o espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada” (p. 18). Estas variáveis estão estritamente ligadas, pois “o espaço são os lugares disponíveis e potencializadores da aprendizagem” (p. 20). Os “tempos: são definidos a partir dos sujeitos e objetos de conhecimento envolvidos na aprendizagem (p. 21). A educação integral se delinea para além dos muros da escola, por meio das práticas comunitárias e escolares, sendo a escola a responsável pela construção de um projeto político pedagógico que articule um conjunto de atores sociais para garantir o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

A questão do tempo da educação integral vem sendo alvo de um forte debate contemporâneo, mas há um certo consenso de que mais tempo na escola possibilita novas oportunidades de aprendizagens. Por isso se fala em “Educação Integral em Tempo Integral”.

No que se refere ao aspecto “espaço educativo”, a ampliação do espaço educacional aos “espaços educadores” das “cidades educadoras”, faz com que o *Mais Educação* se distancie de outras experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica da escola.

Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à ampliação do espaço, sendo esta última sinônimo de construção física das

escolas e grandes investimentos financeiros. Porém isso em um contexto de redução dos gastos ditados por um Estado neoliberal seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Cai bem, portanto, a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das “redes sociais” e da “sociedade civil”, sob a insígnia teórica de valorizar a “diversidade”, porém isso representando mais outra forma de “economia de presença” do Estado (ALGEBAILLE, 2009).

Promover educação integral com base no conceito de “cidade educadora” e “território educativo”, no Brasil, significa simplesmente reproduzir na escola todos os problemas urbanísticos das cidades brasileiras. Ou, por outro lado, transferir a responsabilidade de solução dos problemas das cidades mais uma vez para as escolas. Considerando-se que no atual estágio do capitalismo flexível, as cidades têm reconfigurado seu projetos urbanísticos no sentido de, cada vez mais, se tornarem centros de negócio, apelar para a oferta de espaços educativos através das redes da sociedade civil pode ser sinônimo de espaço precário para uma educação também precária.

Finalmente, a análise da gestão do Programa Mais Educação completa o desvelamento desta concepção de educação integral. A expressão sistematizada da proposta está no documento *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (Série Mais Educação)*, 2009a. Entretanto, analisando a Portaria Interministerial 17/2007, Pinheiro (2009) descobre as “ações integradas” e a “intersectorialidade” como duas categorias que informam a gestão inovadora e democrática do programa em foco. A primeira refere-se à necessidade de participação da sociedade na educação, as parcerias com a família, com a comunidade, sociedade civil, organizações não-governamentais. A segunda, à necessidade de articulação interministerial e das políticas públicas locais para proporcionar novas oportunidades educativas. Desta forma, o programa coloca a intersectorialidade como meio para a “produção” de conhecimento integral.

Para o governo, a gestão intersectorial surge como possibilidade de troca, podendo trazer mais qualidade para a educação, tendo em vista permitir superar fronteiras. No âmbito municipal, ter este novo princípio de gestão, sugere que cada um poderá participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a importância que se tem em cada realidade. Para que a gestão intersectorial ocorra é necessária a

“governança”, ou seja “capacidade de comando e de direção” e ainda de implementação, requerendo do Estado as competências para articular os diversos atores envolvidos com poder e legitimidade para fortalecer contextos democráticos e “(...) se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações (MEC/ SECAD, 2009a, p. 43).

Por seu aspecto inovador, o próprio MEC/SECAD (2009a) reconhece as diferenças existentes entre os Programas Ministeriais, como desafio para a consolidação da intersectorialidade: “Essas diferenças em si já configuram o primeiro desafio quando o tema é intersectorialidade: as políticas públicas setoriais estão estruturadas para funcionar isoladamente (p.24).

É importante destacar que, visando a melhoria da qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é a principal referência para o Programa Mais Educação, sendo um dos critérios principais para escolha das escolas. Conforme documento oficial, vale ressaltar que esta escolha implicou na destinação de recursos federais aos estados, municípios e Distrito Federal, conforme Resolução MEC/FNDE relativa à transferência de recursos no âmbito do Programa. Em relação ao Financiamento, a liberação dos recursos está condicionada à assinatura do termo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelo Estado ou Município, conforme o Decreto Nº 6.094 de 24/04/07 e a disponibilização dos recursos é feita através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), portanto, para uma Unidade Executora.

O Estado brasileiro, desde as reformas gerenciais realizadas a partir da década de 1990, vem se organizando segundo as orientações neoliberais de minimização, descentralização e desresponsabilização. A gestão do Programa Mais Educação é um exemplo de que tais orientações podem mudar de forma, sem alterar o conteúdo. No entanto, duas questões são centrais no modelo de gestão do Mais Educação: apesar de preconizar instâncias descentralizadas de gestão (os fóruns interministeriais, metropolitanos e locais), a centralidade do IDEB na avaliação dos resultados e o condicionamento da liberação de recursos à assinatura do Plano de Metas Todos Pela Educação, revela o alinhamento do programa ao modelo gerencialista neoliberal.

Para Saviani (2011), esta é mais uma ressignificação, porém agora do tecnicismo para o neotecnicismo. Conforme o autor, as máximas do tecnicismo são os princípios da

“racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (p.438). Entretanto, a partir da década de 1990, esse objetivo deixa de ser iniciativa, controle e direção direta do Estado, advogando-se a “valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais” (p.438). O autor ressalta que as diversas reformas educativas levadas a cabo em diferentes países têm um ponto comum: “(...) o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferí-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais” (p. 438).

Nesse modelo de gestão, estão presentes os seguintes princípios e valores neoscolanovistas: “relação escola-comunidade”; “ampliação das funções da escola”; “relação com as redes sociais”; “valorização da diversidade”; “participação dos pais”; “ampliação do conceito de escola” incluindo as “instituições não-escolares”; “territórios educativos”. Esta concepção de “educação integral em tempo integral”, se expressa como uma versão pós-moderna e neoliberal de educação, uma vez que, “(...) Isolada e sem horizonte político, a resistência é acometida de desesperança e, aos poucos, é reconvertida à mesmice a que se opunha. É aqui onde o pós-modernismo encontra o neoliberalismo. O primeiro desmobiliza, o segundo ocupa o vazio” (FREITAS, 2005, p.18). E, da mesma forma que no vazio promovido pelo ideário escolanovista, o tecnicismo se estabeleceu, o vazio produzido pelo ideário neoescolanovista (pós-moderno), consolida-se o neotecnicismo (neoliberal), através do qual: “Redefine-se, portanto, o papel do Estado como das escolas” (SAVIANI, 2011, p.439).

Assim é que o neotecnicismo se expressa alimentando a busca da “qualidade total” na educação e também no Programa Mais Educação.

Conclusões

Há uma forte aproximação entre o Programa Mais Educação e o pragmatismo liberal, com uma ressignificação de categorias, como: proteger/educar; diferença/diversidade; pesquisa/ensino; aprender a aprender; escola-comunidade. Busca também inovar, enquadrando-as em um modelo de gestão intersetorial, supostamente democrático,

descentralizado e participativo, no entanto sob a égide jurídico-administrativa herdada do modelo neoliberal, aos moldes da reforma gerencialista do Estado brasileiro, forjada na década de 1990.

Considerando o contexto atual, marcado pela hegemonia do neoliberalismo e pela reestruturação produtiva ao capitalismo flexível, as categorias do escolanovismo foram ressignificadas, cedendo espaço ao neoescolanovismo, no campo didático-pedagógico (pedagogia do aprender a aprender) e ao neotecnicismo, no campo pedagógico-administrativo (gestão da qualidade total).

Neste sentido, o 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.

A “educação integral, intercultural e intersetorial” do neoescolanovista Programa Mais Educação, ao valorizar/naturalizar as “diferenças”, entra no clima do pós-modernismo e se encontra com o neoliberalismo. Conforme nos alerta Freitas (2005), a ideia de “viver a diferença” avança para o campo político, muitas vezes através de ações individualizadas, impedindo a articulação de lutas políticas, já que estas não acompanham o seu “radicalismo”. Em uma parte, caminha de fato para o social-conformismo, que diante da primeira dificuldade se coloca imóvel em função do imobilismo dos outros. A outra fica imersa na miséria local deixada pela globalização que retirou seu poder de intervir no futuro.

No campo das concepções educacionais, essa dupla regressão se expressa na ideologia da “sociedade do conhecimento”, das “competências” e da “empregabilidade”. Essa lógica deriva da teoria do capital humano, redimensionada com base na “nova sociabilidade” capitalista (FRIGOTTO, 2009, p. 68). Sua relação com o Programa Mais Educação se dá na medida em que o neoescolanovismo presente na concepção de educação integral “intercultural/ intersetorial” tem na sua base a “pedagogia do aprender a aprender”

numa versão pós-moderna, que como vimos anteriormente tem vínculos indiretos, mas orgânicos com a pedagogia das competências, propalada já no ensino fundamental.

BIBLIOGRAFIA

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil** – Ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, FAPERJ, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais**, Ministério da Educação. Brasília, 1997.

CAVALIERE, A.M.V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L.M.C; CAVALIERE, A.M.V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.

CASTRO, A. R. V. E FARIA, L. C. M. Ciep – o resgate da utopia. In: COELHO, L.M.C; CAVALIERE, A.M.V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Vozes: Petrópolis, RJ, 2002.

DELORS, Jaques (Presidente). **Educação: um tesouro à descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional da educação para o séc. XXI. Paris: UNESCO, 2006

FONTE, Sandra Soares Della. **Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica – 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B. E OLIVEIRA, D. A (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: José Olympio, 2002.

MEC/ SECAD. **Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território**. Brasília – DF, 2009a.

MEC/ SECAD. **Educação Integral: texto de referencia para o debate nacional**. Brasília – DF, 2009b.

MEC/ SECAD. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral**. Brasília – DF, 2009c.

MOLL, Jaqueline. Da crise da escola e do seu (re) encontro com a vida. In: QUIJANO, G. M. R. (org.). **Jornada da Educação Popular pelo encontro da Escola com a Vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. **O Programa Mais Educação: uma concepção de Educação Integral**. Unirio/ RJ: Dissertação de Mestrado, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Crítica e a defesa do Ensino Público**. In: **Revista Caros Amigos- Especial Educação**, junho de 2011.