

EIXO TEMÁTICO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO GOVERNO

LULA/DILMA:

a “hegemonia às avessas”

Jamerson Antônio de Almeida da Silva

jamersonufpe@gmail.com

Katharine Nínive Pinto Silva

katharineninive@yahoo.com.br

Universidade Federal de Pernambuco

Grupo Gestor – Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre

Edital CNPq de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas de 2009

RESUMO

Analizamos a concepção de Educação Integral que orienta o Programa Mais Educação, através dos principais documentos que o fundamentam. Constatamos a proposição de uma *Educação Integral Intercultural*, com uma *Gestão Intersectorial e Sistêmica*. Desvelamos a renovação do escolanovismo pragmatista; da teoria do capital humano na forma de uma *Pedagogia das Competências* e o transplante do modelo empresarial de reorganização do trabalho para o âmbito do sistema educacional. Concluímos que o *Mais Educação* é uma expressão particular e contraditória da subordinação intelectual e moral do Governo Lula/Dilma ao neoliberalismo, como a expressão da “hegemonia às avessas” no âmbito da política educacional.

Palavras-chave: Educação Integral; Pós-modernismo; Neoliberalismo

INTRODUÇÃO

Como ação prevista pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído através da Portaria Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007 e regulado através do Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010, o Programa *Mais Educação*, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/ 2007), se pauta através de ampla sustentação legal que

inclui, como principais dispositivos, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

As escolas municipais e estaduais estão sendo induzidas a implementar o Programa *Mais Educação*, com a justificativa de que é de fundamental importância mais tempo de/na escola para os estudantes, como forma de proteção e ampliação das possibilidades de aprendizagens. Esta é a principal tese apresentada no âmbito do Governo Federal para ampliação da jornada escolar. No entanto, ao tratarmos da questão da qualidade da educação em jornada ampliada, torna-se imprescindível o aprofundamento do debate acerca da concepção de educação integral que permeia tal iniciativa. Isso porque o *Mais Educação* faz parte da estratégia oficial para a construção de “uma concepção contemporânea de educação integral” (BRASIL, 2009c, p. 12), que está impactando razoavelmente as escolas públicas, investida por um discurso democrático e inovador.

UMA CONCEPÇÃO CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Programa *Mais Educação*, como ação inserida no PDE, faz parte de uma política de governo que assume objetivos amplos, condicionando o desenvolvimento nacional a uma educação que seja “eixo estruturante da ação do Estado”, visando a “[...] erradicação da pobreza e *marginalização*, reduzir as desigualdades sociais e regionais, e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2007a, p. 6, grifo nosso). Por sua vez, conforme a Portaria Ministerial 17/2006, o *Mais Educação* tem por objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007e).

Para consecução das orientações, o Programa *Mais Educação* propôs a construção coletiva de “concepção contemporânea de Educação Integral” para escola pública brasileira. Paradoxalmente, o Ministério da Educação elaborou e publicou um conjunto de documentos através dos quais vêm sendo disseminados os princípios e fundamentos para a elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão. São eles: a Portaria Interministerial nº 17/2006; *Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território*. Brasília – DF (BRASIL, 2009b); *Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional*. Brasília - DF (BRASIL, 2009c); *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos*

para *Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Brasília – DF (BRASIL, 2009d). Outros documentos de apoioⁱ também têm sido divulgados pelo Ministério da Educação, contendo relatos de experiências exitosas, referências teórico-práticas para construção do *Mais Educação*. A título de análise documental, nos valem dos textos supracitados, por entendermos que eles focalizam o referencial teórico do programa.

Conforme a análise dos documentos oficiais, a decisão de retomar o ideal da Educação Integral no Brasil é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de políticas redistributivas de combate à pobreza. Para enfrentar essa situação de “vulnerabilidade e risco social” a escola deve cumprir o duplo desafio de “proteger” e “educar” crianças, adolescentes e jovens por ela atendidos:

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

Assim, o *Mais Educação* atribui à escola uma gama amplíssima de finalidades, as quais abrangem:

[...] a “ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar”; combater “evasão escolar, a reprovação e a distorção idade/série”; promover o “atendimento educacional especializado” às crianças com “necessidades educacionais especiais”; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promover a formação da “sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas”; estimular as práticas corporais, educacionais e de lazer; “promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades” e; “prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados” com vistas à operacionalização da portaria que implementa o programa (BRASIL, 2007c).

O conceito de Educação Integral presente no *Mais Educação* é o de “formação mais completa possível” para o ser humano, “[...] embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais os pressupostos e metodologias a constituiriam” (BRASIL, 2009d, p.16). No entanto, neste mesmo documento, há uma defesa de que uma proposta de Educação Integral adequada ao Brasil contemporâneo necessita de um quadro conceitual mais amplo, no qual a pactuação da qualidade considere o valor das “[...] diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas” (BRASIL, 2009c, p. 10). Para tanto, a proposta busca inspiração nos Estudos Culturais, a partir das ideias de antropólogos e pensadores da cultura contemporânea, que segundo os documentos norteadores do *Mais Educação*, ajudam a compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas. Neste horizonte teórico, o *Mais Educação*

propõe uma *Educação Integral Intercultural* pressupondo que,

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção a outra e se completarem (BRASIL, 2009d, p.21).

A proposta central é a de que o currículo deve partir das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas, relacionando os “saberes comunitários” com os “saberes escolares”. Assim, qualidade da educação básica depende da relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida na comunidade, incluindo suas práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana.

Como forma de superar a oposição entre “saberes escolares” e “saberes comunitários”, o Programa *Mais Educação*, lança mão do pensamento de Santos (2008) para defender que através do diálogo, seja possível avançar na formulação de um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção entre o conhecimento científico e o cotidiano. Conforme o *Mais Educação*,

Para Boaventura, este pensamento síntese estaria na ordem de “um novo paradigma”, onde o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade da experiência humana, seja local ou universal. Neste raciocínio o conhecimento de suas inúmeras possibilidades de diálogo com diversos conhecimentos (BRASIL, 2009d, p.28).

Em relação às questões dos espaços e tempos escolares, o Programa propõe a superação de possíveis ideias de “hiperescolarização” ou de escola como uma *Instituição Total* (Foucault, 1987), apontando como alternativa, ações inspiradas no movimento de *Cidades Educadoras*, propondo a descoberta de novos *Territórios Educativos*, para além dos muros da escola, no bairro e na cidade, que em parceria com “redes sociais” e diversos sujeitos educadores, realizem esse amplo processo de “educar” e “proteger”. Assim, afirma o *Mais Educação*:

Nessa perspectiva, entende-se que não se trata de afirmar a centralidade da escola em termos de sediar, exclusivamente, as ações e atividades que envolvem a educação integral. [...] em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas, praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento (BRASIL, 2009c, p.35).

Este processo seria possível, de acordo com a proposta do Ministério da Educação, através de uma Gestão Intersetorial, através de “ações integradas” e “intersectorialidade”. A primeira categoria 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 intersetorial* 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 intersetorial* ocorra é necessária a “governança”, ou seja, “[...] a 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 fazer com que “[...] se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações” (BRASIL, 2009b, p. 43).

É importante destacar que, visando a melhoria da qualidade da educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é a principal referência de avaliação do Programa Mais Educação, sendo um dos principais critérios para escolha das escolas. Vale ressaltar que esta escolha implicou na destinação de recursos federais aos estados, municípios e Distrito Federal, conforme Resolução do 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, à disponibilização dos recursos, é feita através do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Na verdade, este modelo replica os termos da proposta de operacionalização do PDE/Programa Compromissos e Metas Todos pela Educaçãoⁱⁱ.

ANALISANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MAIS EDUCAÇÃO

No atual cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, de acordo com Algebaile (2009), incorporando tarefas de “proteção social” é uma expressão do aprofundamento da redução das políticas sociais que vem transformando a escola pública elementar brasileira em uma espécie de “posto avançado do Estado”, utilizada para garantir 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. 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 dissimulação das omissões do Estado.

Além dessa questão, ao analisarmos o conceito de Educação Integral presente no *Mais*

Educação, sobretudo no que se refere à compreensão da relação entre cultura e política, a perspectiva intercultural, fundada nos estudos culturais, é marcada por um reducionismo de variedade culturalista que subordina a política à cultura, dando centralidade às “diferenças culturais”, através da forte influência do pensamento pós-moderno.

Essa busca incessante *das diferenças* no processo de produção do conhecimento é fundamentada num *anti-essencialismo filosófico, na negação da totalidade, na indeterminação social e no anti-humanismo* (Malik, 1999). Assim, de acordo com Eagleton (1998), a filosofia pós-moderna,

[...] é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade e razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas, "gerando um certo grau de ceticismo em relação a objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiosincrasias e a coerência de identidades" (p.7).

O discurso pós moderno/pós-estruturalista se levanta não apenas contra as explicações naturalísticas da sociedade, mas também contra quaisquer explicações causais – ou, pelo menos, contra qualquer explicação que conceda prioridade a certas causas em detrimento de outras. Essa ênfase na *indeterminação* nasce da convicção de que não podemos compreender a realidade social em qualquer sentido holístico. Assim, todas essas tentativas seriam “totalitárias”, etnocêntricas e racistas, porque imporiam uma única visão de mundo (a eurocêntrica) ao que é, na realidade, diverso. Já as correntes *anti-humanistas* surgiram em oposição ao Iluminismo, principalmente em relação à ideia de emancipação racional humana. Malik (1999), esclarece que “(...) o anti-humanismo rejeitou as ideias de igualdade e unidade humana, louvando, ao invés disso, a diferença e a divergência, e exaltando o particular e o “autêntico” em comparação com o universal” (p.134). A hostilidade ao essencialismo, parte da afirmação de que a nossa identidade não é naturalmente dada, mas socialmente construída. O antiessencialismo é presente, por exemplo, no pensamento de Stuart Hall (2011), que se opõe a ideia de uma identidade fixa, essencialmente subjacente e imutável. Defende que as identidades são mutáveis, que o significado não é fixo nem universalmente verdadeiro, em todas as ocasiões para todas as pessoas.

No entanto, ao insistir que a sociedade é inerente e irredutivelmente heterogênea e diversificada, e ao rejeitar qualquer ideia de “totalidade”, que poderia nos permitir ver nos aspectos comuns, ligações entre os elementos heterogêneos e diversificados, o pensamento pós-moderno/pós-estruturalista, esgota sua própria capacidade de contestar as explicações naturalistas das diferenças. Assim, esse antiessencialismo pós-moderno/ pós-estruturalista, passa a se assemelhar ao empirismo radical dos positivistas que buscaram contestar.

Mas ao louvar a indeterminação e combater a ideia de totalidade, tudo isso em nome do antiessencialismo, abala sua própria capacidade de explicar historicamente fatos sociais. Os fatos são arrancados de contexto vivo e compreendidos apenas em isolamento. A ironia é que essa metodologia assemelha-se, mais do que a qualquer coisa, ao empirismo radical dos positivistas, à própria teoria do conhecimento que o antiessencialismo procurou derrubar (Malik, 1999, p. 124-131).

Por outro lado, o antiessencialismo e a negação de qualquer ideia de “totalidade”, destrói a capacidade de vermos os aspectos comuns ou as ligações entre os elementos heterogêneos e diversificados. Esse tipo de indeterminação é próprio das explicações a-históricas da sociedade. Restringe, por exemplo, nossa capacidade de compreender a natureza histórica do capitalismo, como forma social específica. Neste sentido, Wood (1999) afirma:

Mesmo em suas manifestações menos extremas o pós-modernismo insiste na impossibilidade de qualquer política libertadora, baseada em algum tipo de conhecimento ou visão “totalizantes”. Não se pode dizer sequer que o capitalismo, como sistema totalizante, exista no discurso pós-moderno – o que impossibilita a própria crítica ao capitalismo. [...] Embora haja projetos mais universais que, de fato, pareçam atraentes para esquerda pós-moderna, tal como a política ambiental, é difícil entender como eles – ou, na verdade, qualquer ação política – podem ser coerentes como os princípios mais fundamentais do pós-modernismo: um ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundos (p. 13).

Assumindo o discurso pós-moderno/pós-estruturalista, o Programa *Mais Educação* busca, então, a afirmação dos “diferentes” sujeitos identitários, sem questionar as determinações materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão que buscam combater.

Analisando a proposta de interculturalismo de Santos (208), podemos perceber que este se fundamenta em um conceito de “democracia comunitarista”. Conforme Silva (2009), tal democracia comunitarista retoma a temática da diferença e da correlação entre o local e o geral e do apelo aos movimentos sociais. A solução comunitarista contra a escola monocultural é o interculturalismo, ou seja, preservando a identidade local, negociar trocas com os outros. No comunitarismo, o Estado não se define pela promoção do direito, ele é, sobretudo, o palco que a luta pelo reconhecimento se expressa, assim como ocorre nas práticas afirmativas, diferença substantiva deve vencer a igualdade universal, tal como defendem os liberais.

Consideramos que o *Mais Educação* se fundamenta em um *neoescolanovismo* (SAVIANI, 2011), como o renascimento da pedagogia do “aprender a aprender” 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”.

Neste horizonte, 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).

No entanto, agora, 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”. Do ponto de vista curricular, a Pedagogia das Competências é entendida por Ramos (2011) e Duarte (2001) como aquela que parte de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir conhecimentos considerados mais importantes. De outra forma, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por situações, adequando-as às demandas de “qualificação” dos novos trabalhadores das empresas flexibilizadas. No *Mais Educação*, isto está explicitado quando os documentos vinculam o currículo intercultural ao alcance de metas relacionadas com habilidades e competências avaliadas pelo poder central. Assim, de acordo com o documento oficial:

Por estar vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar, a política de Educação Integral, em questão, é debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da língua portuguesa (com foco na leitura) e no domínio da Matemática (com foco na resolução de problemas) por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2009b, p.30).

É aqui que a nova “pedagogia do aprender a aprender” articula-se com a “pedagogias 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.

Mais do que isso, a questão da verdade fica elidida, o *neonstrutivismo* 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”. Com base nessas análises, não é de se estranhar que a lógica intercultural possa conviver e se fundir com o lógica produtivista do sistema de avaliação centrado no IDEB.

Outra ressignificação operada pelo *Mais Educação* se dá em relação à própria definição de instituição escolar, ampliando para a compreensão de 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). Neste aspecto, o *Mais Educação* opera uma inversão em relação à proposta original do pragmatismo de Dewey, não apenas abrindo a escola, mas estendendo-a para o “bairro-escola”. Nesta perspectiva, a experiência democrática deve envolver outros espaços educadores no bairro e na cidade. Isso, na verdade, faz com que o *Mais Educação* se distancie de outras experiências históricas de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica da escola.

Neste sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do “espaço educativo”. 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 representando mais uma forma de “economia de presença” do Estado. Já que, propor uma educação integral com base nos conceitos de “cidade educadoras” e “territórios educativos” no Brasil, significa esquecer que em muitos bairros de cidades brasileiras, principalmente no Norte e Nordeste do Brasil, o único equipamento público existente é a própria escola, sendo a precariedade uma de suas marcas principais. No caso das grandes metrópoles, a existência de equipamentos culturais públicos e privados não significa disponibilidade de horários, pessoal de apoio, equipamentos, produção etc.

A análise da *gestão* do Programa *Mais Educação* pressupõe o desvelamento dos fundamentos da sua lógica política que são fornecidas integralmente pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ou seja, a *gestão intersetorial* do *Mais Educação* não é uma invenção isolada em si mesma, mas possuem nexos profundos com a lógica política imposta pelo PDE e deste com as novas formas de organização empresarial.

O PDEⁱⁱⁱ foi lançado oficialmente em abril de 2007, pelo Ministério da Educação, tendo como principal objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil, a partir da implantação de uma visão sistêmica de gestão. Conforme afirmou o próprio Presidente Lula no ato de lançamento, o PDE teria o mesmo valor do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC): “o PAC e o PDE são anéis de uma mesma corrente para construção de um novo Brasil”.

Composto por mais de 40 (quarenta) programas/ações dispostos em quatro grupos (educação básica, superior, educação profissional e alfabetização), o PDE, através de uma visão sistêmica, busca superar falsas oposições entre os diversos níveis e modalidades do ensino. Neste sentido, essa visão sistema implica em “[...] reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem

reciprocamente”. (BRASIL, 2007a, p. 10). Esta visão sistêmica apresenta dois imperativos: a *responsabilização* (que se conhece na literatura como *accountability*) e a *mobilização da sociedade* como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Dessa forma, a concepção de Educação Integral /Interinstitucional /Intersetorial /Territorial/ Intercultural do Programa *Mais Educação* também está assentada numa visão sistêmica de gestão educacional.

Nesta perspectiva, administrar agora é, sobretudo, “administrar as inter-relações” entre organizações, sendo fundamental conhecer os condicionamentos recíprocos dessas inter-relações. Entretanto, essa aparente *descentralização* não dispensa os processos de *centralização*. Ao contrário, leva ao reforço e à diversificação dos mecanismos de controle, através dos quais se desenvolvem as políticas de prevenção de conflitos e a construção de consenso. Assim, as reformas das organizações encaminham-se para o seguinte horizonte: “[...] a criação de pequenas unidades descentralizadas, com autonomia local, conectadas por laços mais ou menos frouxos ao núcleo central da organização, que exerce o controle global, através de canais de comunicação e informação e da distribuição de recursos” (BRUNO, 2009, p. 37).

Ao vislumbramos a lógica de operacionalização do PDE, através do Programa de Metas Todos pela Educação, identificamos que a opção pela lógica sistêmica, é a que pretende transportar o modelo empresarial para a educação. Não era para menos, já que este modelo resultou do diálogo do Governo Federal com o conjunto de atores como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através da presença de seus representantes em debates e na realização de pesquisa para elaboração das diretrizes do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Analisando da lógica de gestão que perpassa o PDE, Freitas (2012) afirma que esta se apresenta com o que denomina de “neotecnicismo” ou uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe uma racionalidade técnica na forma de *standards*, “[...] expectativas de aprendizagem medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições)” (p.383). Segundo o autor, esse modelo ancora-se na psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas às condições de pilares da educação contemporânea.

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. Podemos então caracterizar mais uma ressignificação, porém agora do tecnicismo para o *neotecnismo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa *Mais Educação* vem ganhando cada vez mais *status* de ação estratégica no Governo Lula/Dilma no intuito de construir uma “visão contemporânea” de Educação Integral, não apenas para o Ensino Fundamental, mas para toda a Educação Básica. Por isso, neste artigo, nos propomos a desvelar os fundamentos que orientam os fins político-pedagógicos, a concepção de educação integral e de gestão do programa. Entretanto, falar em construção de uma “concepção contemporânea” de educação integral não revela o projeto ético-político ao qual o *Mais Educação* está articulado. Neste sentido, se “concepção contemporânea” significar educação alinhada aos interesses dominantes na periferia do capitalismo, o programa em tela é um belo exemplo de sucesso.

Do ponto de vista da emancipação humana, o desvelamento das concepções político-pedagógicas e de gestão que orientam o Programa *Mais Educação* nos levou a considerá-lo uma regressão no plano teórico e social, em função da subordinação intelectual e moral dos Governos Lula/Dilma aos organismos multilaterais, apesar da relativa originalidade e particularidade na forma como tal subordinação está sendo produzida.

Em relação aos fins do projeto político-pedagógico, constatamos que a equação “proteger e educar”, que é uma das justificativas para a ampliação da jornada escolar, ao invés de superar as experiências passadas, renovam e aprofundam a ideia de “educação compensatória”, “robustecendo” a escola com uma série de tarefas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores, e encurtar a sua função social de socialização do conhecimento historicamente acumulado. Isso porque a ampliação da jornada escolar não vem acompanhada da garantia das condições de trabalho adequadas, sendo a maior parte das responsabilidades repassadas aos estados e municípios que são, na sua grande maioria, detentores de poucos orçamentos. Na precariedade, a função de “proteger” prevalece em relação à de educar, resultando muito mais, na responsabilização da escola e dos educadores pela “guarda” de crianças e adolescentes. Ou seja, prevalece a política do

“disciplinamento da pobreza”, tarefa atribuída à escola nos países subdesenvolvidos, conforme recomendações do Banco Mundial, desde a década de 1990.

Para dar conta dessa tarefa, nada mais adequado do que uma pedagogia que não venha questionar os interesses do capital. Uma pedagogia do consenso. A *Educação Integral Intercultural*, neste sentido, renova o ideário da vertente pragmatista da Pedagogia Nova, tentando transformar a escola em um espaço de diálogo inter/transcultural, disseminando um clima antiessencialista e anti-humanista, restringindo a escola a um espaço de políticas afirmativas das diferenças de gênero, raciais, etc, tornando-a incapaz de instrumentalizar as novas gerações para o exercício de crítica ao sistema capitalista. A outra face da *Pedagogia do Mais Educação* é a *Pedagogia das Competências*, explícita nos PCNs e principalmente no sistema de avaliação voltado para melhoria do IDEB. Assim, a *Pedagogia do Mais Educação* se apresenta com dupla face: de um lado, a *Pedagogia das Diferenças* desvia a escola das questões essenciais para a luta de classes e crítica do capitalismo, restringindo-as, no máximo, ao lugar de políticas afirmativas e negociações de diferenças e, de outro, a *Pedagogia das Competências* se afirma na formação das novas gerações para o mercado de trabalho e para *empregabilidade*.

Todas essas concepções, aparentemente divergentes, estão hibridamente articuladas por uma *visão sistêmica de gestão*, disseminada pelo PDE e com presença marcante nos textos que orientam a gestão do *Mais Educação*. A visão sistêmica é o modelo que está orientando a reengenharia das empresas transnacionais, frente ao processo de internacionalização da economia, mais fundamenta o PDE/Programa de Metas Todos pela Educação/Programa Mais Educação, o que demonstra uma presença decisiva dos *homens de negócio* na direção intelectual e moral do Governo Lula/Dilma, como é o caso do *Movimento Todos pela Educação*.

Desta forma, o Programa Mais Educação, no que se refere à concepção de “educação integral intercultural e intersetorial”, apresenta uma inovação que expressa dupla regressão da teoria social e educacional que estamos vivendo no plano mundial e também nacional. Conforme Frigotto (2009), no âmbito da teoria econômica e social, a regressão se dá através da hegemonia do neoliberalismo, doutrina que regride ao credo do liberalismo conservador e que “[...] assenta a política econômica e social num receituário que anula as conquistas parciais do projeto keynesiano, cujo objetivo foi corrigir, na ótica capitalista, o credo liberal conservador” (p.67).

Concomitantemente, a outra regressão se dá no campo das ciências sociais, com a influência do ideário do pós-modernismo no campo educacional. Este que é, de acordo com Jameson (1996), uma 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. No campo das concepções educacionais, essa

dupla regressão se expressa na ideologia da “sociedade do conhecimento”, das “competências” e da “empregabilidade”. Para Frigotto (2009), ela traduz, no plano educacional, “[...] um ideário em que não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências que serão desenvolvidas e que garantem a empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador produtivo ao máximo” (p. 68).

Conclui-se, portanto, que os Governos Lula/Dilma, ao elaborarem uma “concepção contemporânea de educação integral”, através do Programa *Mais Educação*, por uma questão de subordinação intelectual e moral, tomou emprestado à concepção de mundo de um pensamento de *direita* para fundamentar sua política. As inovações apresentadas pelos gestores petistas da política educacional se baseiam em teorias que se apresentam como de *esquerda*, mas que servem muito mais para legitimar os processos de reconfiguração da educação ao modo de acumulação flexível do capitalismo. Assim, o *Mais Educação*, participa do que Oliveira (2010) denominou de *Hegemonia às Avessas*, ou seja, os dominantes, os capitalistas, consentem que a educação seja conduzida pelos dominados (representados pelo governos Lula/Dilma), desde que a “direção moral” não questione a forma de exploração capitalista.

ⁱ CADERNO Bairro Escola Passo a Passo. Associação Escola Aprendiz /MEC/UNICEFE/Prefeitura de Belo Horizonte/Prefeitura de Nova Iguaçu; BRASIL. Manual de Rede de Educação para a Diversidade. MEC/SECAD: Brasília – DF, 2010, entre outros.

ⁱⁱ A operacionalização do PDE é feita pelo Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007). Assinado o “Termo de Compromisso Todos pela Educação”, estados e municípios assumem compromisso com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas. Após adesão, o ente federativo tem a tarefa fazer o diagnóstico da situação educacional da rede e a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Daí por diante, monitoramento e avaliação são realizados através Sistema Integrado de Acompanhamento das Ações do MEC (Simec).

ⁱⁱⁱ De acordo com a publicação do *Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas* (MEC, 2007), o PDE parte do Plano Nacional de Educação e avança nas ações relacionadas a melhoria da qualidade da educação. Conforme documento do MEC a vantagem do PDE é a de ser um plano executivo que “(...) visa dar consequência as metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal” (PNE, p. 07). De acordo com Saviani (2007) a despeito de as ações do PDE incidirem sobre aspectos do PNE, este primeiro não pode ser considerado um plano pois não parte do diagnóstico, das diretrizes, dos objetivos e metas definidas pelo PNE. O PDE, segundo o autor, tem mais um caráter de programa de ação, pois lhes faltam elementos fundamentais que caracterizam um plano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8060, Brasília, 1990.

-
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, Brasília, 1996.
- BRASIL/ MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007a.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº17, de 24/04/2007**, Brasília, 2007c.
- BRASIL. **Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território**. Brasília – DF, 2009b.
- BRASIL. **Educação Integral: texto de referencia para o debate nacional**. Brasília – DF, 2009c.
- BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral**. Brasília – DF, 2009d.
- BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DELORS, Jaques (Presidente). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional da educação para o séc. XXI. Paris: UNESCO, 2006
- DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “Aprender a Aprender” Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós- Modernas da Teoria Vigotskiana**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- EAGLETON, Terry. **De onde vêm os pós-modernos**. In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Política e gestão educacional na contemporaneidade**. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed., - Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MALIK, Kenan. **O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença**. In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- 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.

-
- OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. **Hegemonia às Avessas**. São Paulo, Boitempo, 2010.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo Cortez, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011
- SILVA, Sidney Reinaldo da. **A educação frente às tendências liberal e comunitarista da democracia**. In: Linhas Críticas. Brasília. Vol. 15, n. 28. p. 153-169. jan./jun. 2009.
- WOOD, Ellen Meikins. **O que é a agenda pós-moderna**. In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) **Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.