

A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação

Jamerson Antonio de Almeida da Silva

Katharine Ninive Pinto Silva

Resumo

Analisa a concepção de educação integral do Programa Mais Educação, nova estratégia do governo federal para a educação integral em tempo integral na escola pública brasileira. Por meio da análise de documentos que fundamentam o programa, constatamos uma concepção *intercultural*, assentada numa gestão *intersectorial* e *sistêmica*, instrumentos de democratização e inovação capazes de melhorar a qualidade da educação.

Palavras-chave: educação integral; pós-modernismo; neoliberalismo.

Abstract

Concept of integral education in More Education Program

This article analyzes the concept of integral education More Education Program, "new strategy" for the Federal Government's "comprehensive education full time" in Brazilian public schools. Through the analysis of documents underlying the program, we find the proposition intercultural education, seated in intersectoral management and systemic, which are presented as instruments of democratization and innovation, capable of improving the quality of education.

Keywords: integral education; postmodernism; neoliberalism.

Introdução

A problemática da ampliação da jornada escolar e a bandeira da educação integral vêm ganhando atenção especial na agenda educacional brasileira.¹ Uma das principais ações do governo federal, visando melhorar a qualidade da educação na escola pública brasileira, foi a criação do Programa Mais Educação. Iniciado no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e ampliado na gestão da presidenta Dilma Rousseff, o programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17 (Brasil. MEC; MDS; ME; MC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010, além de buscar se justificar em ampla sustentação legal² e ação estratégica do governo, já que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), considerado por Lula o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) da Educação.

Considerando a existência de uma política de indução da implementação do Programa Mais Educação em escolas municipais e estaduais, por meio de amplo arsenal de propaganda, material didático e apoio institucional, fortemente ancorado por ferramentas de financiamento e mecanismos de regulação centralizados pelo Ministério da Educação (MEC), o artigo analisa a concepção de educação integral que orienta o Programa Mais Educação, buscando desvelar os fundamentos teóricos que norteiam os fins político-sociais do programa, a organização curricular e seu modelo de gestão.

A concepção de educação integral no Programa Mais Educação

[...] uma política de educação integral, que não significa só ampliar o tempo na escola. Mas qualificar, reinventar o tempo da escola, ampliar os espaços educativos e ampliar oportunidades educativas, sobretudo a partir de ações intersetoriais. (Jaqueline Moll, em palestra no I Congresso da Rede de Parceiros de Esporte e Lazer, 2010).

¹ Ainda em tramitação no Congresso Nacional, o PNE 2011/2020 prevê a oferta de educação em tempo integral para 50% das escolas públicas de educação básica até 2020. Também tramita no Congresso Nacional a PEC nº 134/07, que prevê ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias.

² Também constituem a base legal: Constituição Federal (1998); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Decreto que regulamenta o Programa Mais Educação; Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 38/09 e nº 67/09; Portaria Normativa nº 19, de 26 de abril de 2007; Lei nº 11.494/07 (Lei do Fundeb); Lei nº 11.947/09 (Pnae/Mais Educação); e Manual da Educação Integral/ Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Programa Mais Educação, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), parte também do pressuposto de que o desenvolvimento nacional da educação é “eixo estruturante da ação do Estado”, em torno da “[...] erradicação da pobreza e *marginalização*” (Brasil. MEC, 2007, p. 6, grifo nosso). Desta forma, 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 de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (Brasil. MEC; MDS; ME; MC, 2007).

Para a realização do programa, o MEC elaborou e publicou um conjunto de documentos por meio dos quais vêm sendo disseminados os princípios e fundamentos para a elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão, além da Portaria Interministerial nº 17/2007 Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (Brasil. MEC. Secad, 2009b); Educação Integral: texto referência para o debate nacional (Brasil. MEC. Secad, 2009a); Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (Brasil, MEC. Secad, 2009c). Outros documentos de apoio³ também têm sido divulgados pelo MEC, contendo relatos de experiências exitosas e referências teórico-práticas para construção do Programa Mais Educação. A título de análise documental, valemo-nos dos textos supracitados, por entendermos que focalizam o referencial teórico do programa.

Conforme 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 a 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” (Brasil. Secad, 2009c, p. 17).

Assim, o Programa Mais Educação joga para a 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. MEC; MDS; ME; MC, 2007).

³ Como o *Caderno bairro escola: passo a passo* (Associação Cidade Escola Aprendiz, Ministério da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Prefeitura de Belo Horizonte, Prefeitura de Nova Iguaçu) e o *Manual operacional Rede da Educação para a Diversidade* (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), entre outros.

Notadamente, ampliando-se as funções da escola, ampliam-se também as tarefas dos educadores: “Esse conjunto de elementos desafia uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (Brasil. MEC. Secad, 2009c, p. 17). Por outro lado, o mesmo documento 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 à educação” (p. 39). Para tanto, de acordo com o mesmo documento oficial, também são necessários a regulamentação do piso salarial nacional profissional; 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” (p. 40). Vale salientar que as condições acima, cruciais ao sucesso do programa, dependem de um alinhamento político que efetive o regime de colaboração entre governo federal, estados e municípios.

O Programa Mais Educação defende a elaboração de um quadro conceitual, no qual a pactuação da qualidade na educação considere o valor das diferenças. Assim, a proposta busca inspiração nos estudos culturais, com base em ideias de antropólogos e pensadores da cultura contemporânea, dentre eles, “[...] Nestor Cancline, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco” (Brasil. MEC. Secad, 2009a, p. 20), para compreender as condições de trocas culturais, refletindo sobre o problema considerando a inter-relação entre culturas. Na área de educação, encontramos referências a intelectuais que compõem o pensamento pedagógico brasileiro, tais como: Paulo Freire, Vera Maria Candau, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Jaqueline Moll, entre outros. Nesse horizonte teórico, o Programa 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. MEC. Secad, 2009c, p. 21).

A proposta central é que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diversas culturas, relacionando os saberes comunitários com os escolares. Como forma de superar essa oposição entre saberes escolares e comunitários, o Programa Mais Educação lança mão do pensamento de Santos (1998) para defender que, por meio do diálogo, é possível avançar na formulação de um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção entre conhecimento científico e cotidiano.

Em relação à organização curricular, o Programa Mais Educação busca inspiração nas ideias de Umberto Eco (2007), segundo o qual o processo pedagógico criador é semelhante a uma obra aberta, e apresenta a “Mandala de Saberes” como instrumento pedagógico capaz de produzir esse processo que “[...] se abre para que diferentes sujeitos possam

escolher suas condições, sequências e formas, transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou, talvez, de criação” (Brasil. MEC. Secad, 2009c, 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.

A educação comunitária é entendida como forma de agregar a sociedade em torno do processo educativo “ao pactuar com ela esse compromisso; identificar referências; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidades e parceiros; construir e gerir trilhas educativas – escolares, complementares e de apoio” (Brasil. MEC. Secad, 2008, p. 11). As trilhas educativas são percursos nos quais os processos pedagógicos se dão para além dos muros da escola, o que inclui as praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, etc.

Quanto à questão da gestão intersetorial prevista pelo programa, Pinheiro (2009) trabalha com as categorias “ações integradas” e “intersectorialidade” como elementos da gestão inovadora e democrática deste. A primeira categoria refere-se à necessidade de participação da sociedade na educação – parcerias com a família, a comunidade, a sociedade civil e as organizações não governamentais. A segunda, à necessidade de articulação interministerial e das políticas públicas locais para proporcionar novas oportunidades educativas. Dessa forma, o programa coloca a intersectorialidade como meio para a “produção” de conhecimento integral.

Para que a gestão intersetorial ocorra, é necessária a governança, ou seja, a capacidade de comando, direção e implementação, requerendo do Estado 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. MEC. Secad, 2009b, p. 43).

É importante destacar que, visando à 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 a escolha das escolas. Vale ressaltar que essa escolha implica destinação de recursos federais aos Estados, municípios e Distrito Federal. Em relação ao financiamento, a liberação dos recursos está condicionada à assinatura dos termos da proposta de operacionalização do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴ que analisaremos mais adiante.

⁴ A operacionalização do PDE é feita pelo Plano 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 28 diretrizes estabelecidas. Após adesão, o ente federativo tem a tarefa de fazer o diagnóstico da situação educacional da rede e a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Daí por diante, o monitoramento e a avaliação são realizados por meio de Sistema Integrado de Acompanhamento das Ações do MEC (Simec).

Analisando a educação integral no Programa Mais Educação

[...] da pedagogia libertadora derivou a pedagogia da “escola cidadã”, patrocinada pelo “Instituto Paulo Freire”, que de algum modo se insere no clima político cultural neoliberal pós-moderno; da “pedagogia libertária”, de inspiração anarquista, emergiu a pedagogia da “escola plural” que também se harmoniza com a orientação dominante ao se identificar com os quatro pilares da educação [...] constante no “Relatório Jacques Delors”, também assimilados pela Escola Cidadã. (Saviani, 2011b).

Em relação às funções de proteger e educar, apesar de o governo federal as apresentar como necessidade de uma realidade recente, visando atender a um público em situação de vulnerabilidade social, pode-se observar que, ao longo da história, houve uma progressiva ampliação das tarefas da escola pública brasileira, passando esta a assumir funções de assistência social, conforme caracterizou Pinheiro (2009).

Saviani, já em 1983,⁵ denominou esse fenômeno como educação compensatória. Por sua vez, 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 de espaço e 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, e sim a realização de mais coisas por meio da escola.

No atual 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 transformam 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 (Algebaile, 2009). É importante salientar ainda que essa tarefa de proteção, como expressão ampliada das funções da escola, corresponde aos encurtamentos na esfera pública em pelo menos dois sentidos: “[...] na política social e nas dimensões e condições formativas da escola” (Algebaile, 2009, p. 27).

Além disso, em muitos casos, as tarefas que migram para a escola 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” (Algebaile, 2009, p. 27).

É importante destacar ainda o fato de o governo federal se colocar apenas na posição de indutor, não garantindo as condições objetivas essenciais ao pleno desenvolvimento da política de educação integral. Conforme vimos nos documentos analisados, questões fundamentais, como valorização profissional, regulamentação do piso salarial e incremento do financiamento, dependem da conquista dos trabalhadores por meio da participação em negociações e de uma possível mobilização nacional.

⁵ Na primeira edição do livro *Escola e democracia*.

Essa forma de conceber a política de educação integral tem relação com um reducionismo à variedade culturalista adotada pelo Programa Mais Educação, que subordina a política à cultura, dando centralidade às diferenças culturais, por meio da forte influência do pensamento pós-moderno. É mediante a centralidade política que as diferenças culturais, o multiculturalismo, passam a adquirir *status* de condição da realidade e projeto de intervenção política e pedagógica. Para Safatle (2012), foi a partir dos ares libertários de 1968 que a esquerda viu na diferença o valor supremo de toda criação social e ação política.

A pedagogia do Programa Mais Educação expressa uma centralidade de diferenças culturais e busca inspiração nas elaborações do pragmatismo de John Dewey e Anísio Teixeira, sobretudo com base na compreensão desses autores acerca da impossibilidade do ensino único numa sociedade como a do Brasil, complexa e diversa culturalmente (Teixeira, 1924).

Portanto, evidencia-se na concepção de educação integral do Programa Mais Educação uma aproximação com o pragmatismo de Anísio Teixeira, sendo que o tema da diferença e da diversidade assume agora tom pós-moderno (pós-estruturalista) dos denominados estudos culturais.

A busca incessante das diferenças no processo de produção do conhecimento, apesar do hibridismo pós-moderno, fundamenta-se “num anti-essencialismo filosófico, na negação da totalidade, na indeterminação social e no anti-humanismo” (Malik, 1999).

De acordo com Eagleton (1998, p. 7), a filosofia pós-moderna

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

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 buscou contestar.

Para os humanistas, subjacente a todas as correntes há uma crença na emancipação humana, ou seja, na ideia de que a humanidade pode transformar racionalmente a sociedade por meio de seus próprios esforços. Na verdade, o resultado do anti-humanismo é a rejeição às ideias de igualdade e unidade humana, “louvando, ao invés disso, a diferença e a divergência e exaltando o particular e o autêntico em contraposição com o universal” (Malik 1999, p. 134).

O tipo de indeterminação do antiessencialismo é próprio das explicações históricas da sociedade. Restringe, por exemplo, nossa capacidade de compreender a natureza histórica do capitalismo, como forma social específica. Nesse sentido, Wood (1999, p. 13) 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 com os princípios mais fundamentais do pós-modernismo: um ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundos.

Essa incoerência está presente na proposta de educação integral intercultural do Programa Mais Educação, coordenado pelos intelectuais petistas pós-modernos, que assumem o discurso pós-moderno/pós-estruturalista da afirmação dos diferentes sujeitos identitários, sem questionar as determinações materiais que historicamente condicionaram as políticas de silenciamento e exclusão que buscam combater.

Como já apontamos, o Programa Mais Educação propõe uma educação integral intercultural, fundamentando-se no pensamento de Santos (1998), de maneira que suas ações possam articular políticas de redução de desigualdades e afirmação das diferenças.

Analisando a proposta de interculturalismo de Santos (1999), podemos perceber que este se fundamenta em um conceito de democracia comunitarista, que retoma a temática de diferença e correlação entre o local e o geral e apelo aos movimentos sociais. A solução comunitarista contra a escola monocultural é o interculturalismo, ou seja, negociar trocas com os outros, preservando a identidade local. No comunitarismo, o Estado não se define pela promoção do direito, ele é, sobretudo, o palco em que a luta pelo reconhecimento se expressa, assim como ocorre nas práticas afirmativas, a diferença substantiva deve vencer a igualdade universal:

[...] essa atitude, muitas vezes relativista e pragmática, admite criar pontes e tornar fronteiras mais permeáveis, sem a intenção de buscar pontos de vistas comuns ou conversões mutuas, afirmando, assim, a diversidade. [...] a radicalização e fragmentação da visão comunitarista tem levado a um ceticismo em relação às possibilidades de negociação na escola. Como produzir acordos e consensos quando muitas comunidades, grupos e tribos são concebidos como singularidades, cujos valores são irredutíveis? (Silva, 2009, p.164).

Para Della Fonte (2011), os valores culturais diversos são transformados em uma multiplicidade de verdades. No entanto, para a autora, apesar do ímpeto anti-imperialista e anticolonialista, essas 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, podendo conviver e mesclar-se com outras narrativas culturais” (Della Fonte, 2011, p. 35).

Entrelaçam-se a isso problemas de ordem ética e política, uma vez que a relativização da verdade também envolve o relativismo da própria justiça. É nesse horizonte de relativismo, anti-intelectualismo e ceticismo ontológico, no qual os conhecimentos são relativizados, que a educação escolar sofre um duro golpe. Na educação intercultural, o papel da escola é propiciar a crítica e a hibridização cultural, que consistem em desvelar qualquer pretensão de superioridade de uma narrativa e negociar dialogicamente os encontros e desencontros entre elas. Dessa forma, segundo Della Fonte (2011), o papel da escola fica reduzido à construção de sofismas.

Essa reconfiguração do papel da escola acontece exatamente no momento em que o capitalismo revela sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir uma vida digna a todos. Nesse momento, qualquer teoria que tenha a tarefa de desvendar facetas do mundo objetivo vem sendo combatida e desacreditada. Assim, “[...] a interdição do conhecimento objetivo e a redefinição do papel da escola compõem o mesmo processo de fortalecimento do capitalismo contemporâneo” (Della Fonte; Loureiro, 2011, p. 189). Aceitar acriticamente a pluralidade de narrativas desqualifica a escola, o trabalho do professor, além de esfacelar o currículo.

Desse modo, o lema “aprender a aprender”, outra característica central da pedagogia da Escola Nova, retomada também na proposta do Programa Mais Educação, propõe a centralidade do aluno no processo de ensino/aprendizagem e a ênfase na pesquisa em detrimento do ensino. No Programa Mais Educação, tais elaborações também se encontram justificando-o quando o Ministério da Educação se refere às tarefas propriamente escolares.

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 formadoras. (Brasil. MEC. Secad, 2009c, p. 17, grifos nossos).

Ao criticar a pedagogia nova, Saviani (2008) destacou que a ênfase na pesquisa em relação ao ensino levou a uma relativização do processo de apropriação do conhecimento acumulado, causando uma desqualificação da escola pública.

No contexto atual, esse lema foi rerepresentado de maneira a constituir o que autores do pensamento histórico-crítico estão denominando neoescolanovismo (Duarte, 2001; Della Fonte, 2011; Saviani, 2011). Nesse caso, 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 em direção ao capitalismo flexível. Assim, o “aprender a aprender” está relacionado à “[...] necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (Saviani, 2011, p. 423).

Essa nova visão foi amplamente disseminada na década de 1990 pela sua forte presença no Relatório Jacques Delors, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (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 desse relatório também contamina os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados 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 PCN são as mesmas do Relatório Jaques Delors,⁶ apontando 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. SEF, 1997, p. 34).

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).

A pedagogia do “aprender a aprender” apresenta também outra ressignificação, articulada à chamada pedagogia das competências. No Programa Mais Educação, essa perspectiva pode ser identificada quando os documentos norteadores 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. MEC. Secad, 2009b, p. 30).

Para Saviani (2011, p. 473), a pedagogia das competências apresenta-se como outra face da pedagogia do aprender a aprender. 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. De acordo com o autor, “[...] podemos

⁶ O Relatório Jaques Delors (2006, p. 12-14) define como os quatro pilares básicos para a educação no século 21: aprender a conviver; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser.

mesmo considerar que se encontra aí a teoria que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender” (Saviani, 2011, p. 434). Na perspectiva neoescolanovista, a ênfase das pesquisas de Piaget em relação ao desenvolvimento da inteligência humana dá lugar a uma retórica reformista que, aliás, guarda sintonia com a visão pós-moderna do que Lyotard (2002, p. 38)⁷ defende como “incredulidade em relação aos metarrelatos, em benefício de uma narrativa que obedece frequentemente à regra que lhe fixam a pragmática.”

Nessa 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, ou seja, “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2011, p. 437). Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (p. 437).

Com base nessas análises, não é de se estranhar que a lógica intercultural possa conviver e se fundir com a lógica produtivista do sistema de avaliação centrado no Ideb.

Outra resignificação presente no neoescolanovismo é a preocupação em trazer a vida dos educandos para o espaço escolar, articulando escola e comunidade, o que 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, entretanto, para dar conta da interação escola-comunidade, o Programa 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 estar no mundo” (Moll, 2007, p. 139).

Isso, na verdade, faz com que o Programa 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. Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros. Porém, em um contexto de redução de gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do espaço educativo. Daí 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.

⁷ No discurso neoconstrutivista, “[...] tão disseminado nos dias de hoje, são pouco frequentes as menções aos estádios psicogenéticos (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal). Dir-se-ia que, recordando as quatro diferenças estabelecidas por Piaget entre as inteligências sensório-motora e conceitual mencionadas por Zélia Ramozzi-Chiarottino, a primeira predomina” (Saviani, 2011, p. 436). A retórica neoconstrutivista “funciona como um filme em câmara lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar a fusão de imagens; tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação da conquista do fim prático perseguido e não a construção ou a explicação” (Ramozi-Chiarottino, 1984, p. 58 *apud* Saviani, 2011, p. 436).

Propor uma educação integral com base nos conceitos de “Cidades Educadoras” e “territórios educativos” no Brasil significa esquecer que em muitos bairros de cidades brasileiras, principalmente no Norte e Nordeste, 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, produção, etc. Como ideia, a proposta de Cidades Educadoras é forte, mas requer outro regime de colaboração no qual os municípios tenham condições financeiras e políticas para colocar o projeto de educação em todos os cantos da cidade, porém, fortalecendo a instituição escolar como socializadora do conhecimento acumulado. Apelar para a oferta de espaços educativos por meio de redes da sociedade civil acaba sendo sinônimo de espaço precário para uma educação também precária.

O Programa Mais Educação utiliza o argumento de que, para a elaboração de uma concepção contemporânea de educação integral, se deve superar qualquer ideia de escola como instituição total, a qual, segundo Foucault (1987), controla e disciplina todo o processo educativo. No entanto, como veremos adiante, no processo de gestão do programa é o governo federal, influenciado pelas diretrizes dos organismos internacionais, o responsável pelo planejamento e pela deliberação e avaliação da execução do programa em âmbito local. Assim, os instrumentos de controle, próprios das instituições fechadas, não são retirados quando a escola se estende para a comunidade, e sim reconfigurados para controlar o processo dentro e fora da escola, na extensão do território. Dessa forma, ao utilizarem o conceito foucaultiano de instituição total, os intelectuais petistas do Programa Mais Educação ignoram que o estado capitalista, sob a égide do modelo gerencial, é uma instituição totalitária a serviço do mercado.

Portanto, a gestão intersetorial do programa não é uma invenção isolada, mas possui nexos profundos com a lógica política imposta pelo PDE e deste com as novas formas de organização empresarial. O PDE foi lançado oficialmente em abril de 2007,⁸ pelo Ministério da Educação, tendo como principal objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil, por meio 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).

Composto por mais de 40 programas/ações dispostos em quatro grupos (educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização), o PDE, por meio de uma visão sistêmica, busca superar falsas oposições entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, essa visão sistêmica implica “[...] reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, com base nessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (Brasil. MEC, 2007, p. 10).

Essa visão sistêmica se pauta pela perspectiva de possibilitar o aperfeiçoamento do regime de colaboração, concebido como o

⁸ De acordo com a publicação do *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* (Brasil. MEC, 2007), o PDE parte do Plano Nacional de Educação e avança nas ações relacionadas à melhoria da qualidade da educação. Conforme documento do MEC, a vantagem do PDE é a de ser um plano executivo que “(...) visa dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal” (Brasil. CD. PNE 2011/2020, 2011, p. 7). 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 das metas definidas pelo PNE. O PDE, segundo o autor, tem mais um caráter de programa de ação, pois lhe faltam elementos fundamentais que caracterizam um plano.

compartilhamento entre os entes federados “[...] de competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a consertar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia” (Brasil. MEC, 2007, p. 10). Tal abordagem apresenta ainda dois outros 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.

Essa aparente descentralização não dispensa os processos de centralização. Ao contrário, leva ao reforço e à diversificação dos mecanismos de controle por meio dos quais se desenvolvem as políticas de prevenção de conflitos e a construção de consenso. Assim, as reformas das organizações encaminham-se para:

[...] 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).

No que diz respeito às relações entre classes no interior das organizações, a participação proposta aos trabalhadores resulta da compreensão do patronato de que as novas gerações de trabalhadores apresentam outro elemento a ser explorado: a sua capacidade de raciocínio.

Com a reestruturação do trabalho em curso, a partir da introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho, das novas técnicas de produção (microeletrônica e informática), é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não é qualquer forma de pensar, por isso, trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a “cultura organizacional” da empresa, e a sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização. (Bruno, 2009, p. 39).

É exatamente por isso que a escola na atualidade é de grande interesse dos homens de negócio, sendo objeto de tantas discussões e propostas de reestruturação. Ao lado da família e do meio social mais amplo, a escola é uma das esferas de produção de capacidade de trabalho, não podendo mais permanecer ao largo dos mecanismos de controle social e econômico do capitalismo. Além do mais, o custo dessa produção precisa ser racionalizado, assim como qualquer outra mercadoria.

Ao vislumbrarmos a lógica de operacionalização do PDE, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, não resta dúvida de que a opção pela lógica sistêmica é a que pretende transportar o modelo empresarial para a educação. Conforme Camini (2010, p. 539), “[...] os entes federados foram convidados pelo MEC a aderir à proposta, estabelecendo parceria, a qual se traduzia em compromisso que implica em assumir as diretrizes já estabelecidas no Decreto Federal nº 6.094/2007”. Entretanto, o elemento essencialmente definidor do modelo sistêmico foi a contribuição do movimento empresarial Todos pela Educação que,

[...] se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representante e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar – Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN – Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (Saviani, 2008, p. 375).

Analisando a lógica de gestão que perpassa o PDE, Freitas (2012, p. 383) afirma que esta se apresenta com o que denomina de neotecnicismo ou uma teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, em que 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).

Duas questões são centrais no modelo de gestão do Programa 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 Compromisso Todos Pela Educação revelam o alinhamento do programa ao modelo gerencialista neoliberal.

Podemos então caracterizar mais uma resignificação, porém agora do tecnicismo para o neotecnicismo. Conforme Saviani (2011, p. 438), 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”. Entretanto, a partir da década de 1990, esse objetivo deixa de ser iniciativa, controle e direção direta do Estado, advogando-se a relação direta com o mercado, a iniciativa privada e as organizações não governamentais, com vistas a reduzir custos, encargos e investimentos públicos.

Considerações finais

[...] contrastes mais profundos de ordem histórico-social. [...] Significa que um grupo social, que tem uma concepção de mundo, sua, própria, ainda que embrionária, que se manifesta na ação, [...] ocasionalmente, [...] tomou, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção não sua, por empréstimo de outro grupo. (Antônio Gramsci. *Concepção dialética da História*, 1978).

O Programa Mais Educação vem ganhando cada vez mais *status* de ação estratégica nos governos Lula/Dilma no intuito de construir uma visão contemporânea de educação integral. Entretanto, falar em construção de uma concepção contemporânea de educação integral não revela o projeto ético-político ao qual o programa está articulado.

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, em vez de superar as experiências passadas, renova e aprofunda a ideia de educação compensatória, robustecendo a escola com uma série de tarefas não propriamente educativas, que só podem gerar sobrecarga e intensificação do trabalho dos educadores e encurtar a sua função 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 repassada aos estados e municípios que são, em sua grande maioria, detentores de poucos orçamentos. Na precariedade, a função de proteger prevalece em relação à de educar, resultando 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 questione os interesses do capital. Uma pedagogia do consenso. Nesse sentido, a educação integral intercultural 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 Programa Mais Educação é a pedagogia das competências, explícita nos PCN e principalmente no sistema de avaliação voltado para a melhoria do Ideb. Assim, a pedagogia do Programa Mais Educação se apresenta com dupla face: por um lado, a pedagogia das diferenças desvia a escola das questões essenciais para a luta de classes e crítica ao capitalismo, relegando-a ao espaço de negociações sofismáticas das diferenças culturais; por outro, a pedagogia das competências se afirma na formação de novas gerações para o mercado de trabalho e para a empregabilidade.

A articulação dessa dupla face se dá por meio da visão sistêmica de gestão, disseminada pelo PDE e com presença marcante nos textos que orientam a gestão do Programa Mais Educação. A visão sistêmica, como buscamos desvelar, é o modelo que está orientando a reengenharia das empresas transnacionais, diante do processo de internacionalização da economia, e fundamenta o PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/Programa Mais Educação, o que demonstra uma presença decisiva dos homens de negócio na direção intelectual e moral dos governos Lula/Dilma, como é o caso do Movimento Todos pela Educação.

Dessa forma, o Programa Mais Educação, no âmbito da política educacional, é expressão particular de uma concepção política que visou “executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem”

(Singer, 2012). A respeito dessa concepção política que orientou os governos Lula e continua a guiar o mandato de Dilma, André Singer (2012, p. 13, grifos do autor), porta-voz durante os quatro primeiros anos do governo Lula, argumenta que o objetivo central, desde 2003, foi garantir, “[...] contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, a adoção de políticas para reduzir a pobreza – *com destaque para o combate à miséria* – e para ativação do mercado interno, *sem confronto com o capital*”. De acordo com o autor, essa orientação já estava presente na Carta aos Brasileiros – um documento/compromisso elaborado em nome de Lula poucas semanas antes das eleições de 2002 – na qual afirmou que, se eleito, manteria a agenda macroeconômica em curso no governo Cardoso, respeitando todos os contratos elaborados no período do neoliberalismo duro.

Com ressalvas aos relativos avanços no campo da política social, os governos Lula/Dilma não apenas assumiram prioritariamente o lado dos empresários no âmbito da política econômica, como também nas formulações da concepção contemporânea para a educação integral, fundamentando-a na teoria pós-moderna/pós-estruturalista que, associada à teoria do capital humano, renovada pela pedagogia das competências, constitui uma nova epistemologia da hegemonia do capitalismo flexível no Brasil.

Dessa 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, p. 67), no âmbito da teoria econômica e social, a regressão se dá por meio 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”.

Concomitantemente, a outra regressão se dá no campo das ciências sociais, com a influência do ideário pós-moderno no campo educacional, que restabelece o pragmatismo escolanovista (neoescolanovismo) e o tecnicismo, renovado pela pedagogia das competências (neotecnicismo). Pós-modernismo este que é 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), o pós-modernismo, no plano educacional, é traduzido por um ideário em que não há lugar para todos e o problema é visto como individual. Assim, as competências deverão ser desenvolvidas para garantir a empregabilidade.

Conclui-se, portanto, que os governos Lula/Dilma, ao elaborarem uma concepção contemporânea de educação integral, por meio do Programa Mais Educação, por uma questão de subordinação intelectual e moral,

tomaram emprestado a concepção de mundo de um pensamento de direita para fundamentar sua política. As inovações apresentadas pelos intelectuais gestores da política educacional do governo federal 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 Programa Mais Educação participa do que Oliveira (2010) denominou de Hegemonia às Aversas, ou seja, os dominantes, os capitalistas, consentem que a educação seja conduzida pelos dominados (representados pelos governos Lula/Dilma), desde que a direção moral não questione a forma de exploração capitalista.

Referências bibliográficas

ALGEBAIL, Eveline Bertino. *Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CD). *Projeto de Lei nº 8.035*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) – em tramitação. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas*. Brasília, [2007]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 4 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no município*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Educação integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Ministério do Esporte (ME). Ministério da Cultura (MC). 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 sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 abr. 2007.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMINI, Lúcia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), Recife, v. 26. n. 3, p. 409-640, set./dez. 2010.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI. Paris: Unesco, 2006.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

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

DELLA FONTE, Sandra; LOUREIRO, Robson. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 177-193, set./dez. 2011.

EAGLETON, Terry. De onde vêm os pós-modernos? In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (Org.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ECO, Humberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.

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.

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

MALIK, Kenan. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (Org.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 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.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. *O Programa Mais Educação: uma concepção de Educação Integral*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1998.

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

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia crítica e a defesa do ensino público. *Caros Amigos*, São Paulo, número especial Educação, jun. 2011b.

SILVA, Sidney Reinaldo da. *A educação frente às tendências liberal e comunitarista da democracia*. Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 28, p. 153-169. jan./jun. 2009.

SINGER, A. V. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *A propósito da "Escola Única"*. Revista do Ensino, Salvador, v. 1, n. 3, 1924.

WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (Org.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Jamerson Antonio de Almeida da Silva, doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professor da Pós-Graduação em Educação Contemporânea e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, PE, Brasil.

jamersonufpe@gmail.com

Katharine Ninive Pinto Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professora da Pós-Graduação em Educação Contemporânea e dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, PE, Brasil.

katharineninive@yahoo.com.br

Recebido em 26 de março de 2013.

Aprovado em 23 de agosto de 2013.