
EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTERCULTURAL E SISTÊMICA: “A HEGEMONIA ÀS AVESSAS” NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**INTEGRAL EDUCATION, INTERCULTURAL AND SYSTEMIC: “THE HEGEMONY IN REVERSE” IN MORE EDUCATION PROGRAM****EDUCACIÓN INTEGRAL, INTERCULTURAL Y SISTÊMICA: “LA HEGEMONÍA AL REVÉS” EN PROGRAMA MÁS EDUCACIÓN**Jamerson Almeida Silva¹Katharine Ninive Pinto Silva²

Resumo: O artigo analisa o Programa Mais Educação, desenvolvido pelos Governos Lula/Dilma, desvelando a concepção de Educação Integral e seus nexos com o PDE. Evidenciamos que o programa expressa uma proposta político-pedagógica híbrida, articulando “Educação Intercultural” e “Neotecnicismo”, teorias aparentemente incongruentes, mas que são dimensões da “hegemonia às avessas”, marca essencial do projeto político-ideológico dos governos em foco.

Palavras-chave: Programa Mais Educação; educação integral; interculturalismo; neotecnicismo; gestão sistêmica; hegemonia às avessas.

Abstract: This paper analyzes the More Education Program developed by the Governments Lula/Dilma, unveiling the design of Integral Education its linkages with the PDE. We show that the program expresses a hybrid political-pedagogical proposal, articulating “Intercultural Education” and “Neotecnicismo” theories seemingly incongruous, but are dimensions of “hegemony in reverse”, essential mark of the political-ideological governments in focus.

Keywords: More Education Program; integral education; interculturalism; neotecnicismo; systemic management; averse to hegemony.

Resumen: Este artículo analiza el Programa Más Educación desarrollada por los gobiernos de Lula/Dilma, al presentar el diseño de la educación integral de sus vínculos con el PDE. Se demuestra que el programa expresa una propuesta político-pedagógica híbrido, articulando “Educación Intercultural” y teorías “Neotecnicismo” aparentemente incongruentes, pero son las dimensiones de la “hegemonía al revés”, característica esencial de los gobiernos político-ideológicas en el enfoque.

Palabras clave: Más Programa de Educación; educación integral; interculturalidad; neotecnicismo; gestión sistêmica; aversión a la hegemonía.

A ampliação da jornada escolar e a “bandeira” da educação integral estão ganhando atenção especial na agenda educacional brasileira. Sob o discurso de melhorar a qualidade da educação básica, o Governo Lula criou o Programa Mais Educação (Portaria Interministerial n. 17/2007), que está sendo ampliado pelo Governo Dilma, integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O *Mais Educação* é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e diversidade – SECAD/MEC em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e se propõe a

umentar a oferta educativa nas escolas públicas, com atividades de carácter socioeducativas, realizadas por monitores remunerados mediante ressarcimento, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que também repassa para escolas recursos para aquisição de equipamentos, materiais de consumo e atividades de apoio. Tem por intuito induzir a ampliação da jornada escolar e a diversificação de atividades, bem como a melhoria dos resultados no IDEB. O artigo analisa os fundamentos político-pedagógicos que orientam o *Mais Educação*, desvelando seus nexos com o projeto político-ideológico mais amplo dos governos.

Uma concepção contemporânea de Educação Integral

O programa integra a compreensão de que o desenvolvimento nacional da educação é “eixo estruturante da ação do Estado”, visando à “erradicação da pobreza e da marginalização”, tendo 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 (BRASIL, 2007b). Para disseminar esta proposta, o MEC publicou um conjunto de documentos nos quais constam os fundamentos para elaboração do projeto político pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão. São eles: *Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território. Brasília – DF (BRASIL, 2009a)*; *Educação Integral – Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília – DF (BRASIL, 2009b)*; *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília – DF (BRASIL, 2009c)*.

A retomada do ideal da Educação Integral no Brasil, conforme os documentos, é contemporânea aos esforços do Estado para a oferta de “políticas redistributivas de combate à pobreza” (BRASIL, 2009c, p. 17). Enfrentar tal situação requer da escola cumprir o duplo desafio de “proteger” e “educar” crianças, adolescentes e jovens por ela atendidos, no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”. Assim, o Mais Educação joga para a escola ampla gama de finalidades, as quais abrangem:

[...] combater a 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, 2007b).

O governo entende que ampliação das funções da escola e dos educadores “[...] desafia a uma nova postura profissional que deve ser construída por meio de processos formativos permanentes” (BRASIL, 2009c, p.17). Reconhece que a 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” (BRASIL, 2009c, p. 39). Para isso, também é necessária a regulamentação do Piso Salarial Nacional Profissional; incremento no financiamento da educação e “[...] ampliação dos investimentos públicos em educação, de modo a alcançar o mínimo de 7% do PIB até 2011” (BRASIL,

2009c, p. 40).

O *Mais Educação* orienta a elaboração de um quadro conceitual no qual a pactuação da qualidade da educação considere “o valor das diferenças”. Busca-se, então, inspiração nos Estudos Culturais, a partir das ideias de antropólogos e pensadores da cultura contemporânea, visando compreender as condições atuais das trocas culturais pensando o problema a partir da inter-relação entre culturas. Dentre eles: “[...] Nestor Cancline, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos e Umberto Eco” (BRASIL, 2009b, p. 20). Neste horizonte, o *Mais Educação* propõe uma *Educação Integral Intercultural* entendendo que:

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem 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, 2009c, p. 21).

De forma a garantir a organização curricular, o *Mais Educação* apresenta a “Mandala de Saberes” como instrumento pedagógico capaz de produzir um 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, 2009c, p. 28). A proposta central é a que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diferentes culturas, relacionando os “saberes comunitários” com os “saberes escolares”. Baseada em Santos (1998), defende que, através do diálogo, é possível avançar na formulação de um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção entre o conhecimento científico e o cotidiano.

Para organização dos espaços e tempos escolares propõe-se a descoberta de novos *territórios educativos* para além dos muros da escola, no bairro, 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 a 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, 2008, p. 11). As *trilhas educativas* são percursos nos quais os processos pedagógicos se dão, o que inclui as praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas, livrarias, etc.

Quanto à concepção de gestão, o programa trabalha com as categorias “ações integradas” e “intersetorialidade” como elementos de uma gestão inovadora e democrática. Refere-se à necessidade de participação da sociedade na gestão da educação, as parcerias com a família, com a comunidade, com a sociedade civil e organizações não governamentais. 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, 2009a, p. 43).

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 ainda que esta escolha implica na destinação de recursos federais aos estados, municípios e o Distrito Federal, condicionada à assinatura do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

Mais Educação ou “mais ocupação”?

As finalidades de “proteger” e “educar” são propagandeadas pelo *Mais Educação* como necessidade de uma “realidade recente”, visando atender a um público em situação de “vulnerabilidade social e marginalização”, através de ações integradas da área de saúde, assistência social, sem as quais o processo de escolarização seria inviável.

A análise crítica desta proposição requer destacarmos que a política educacional, como toda política social, está inserida num projeto político-ideológico mais amplo, sendo necessário analisá-la em sua perspectiva. De uma forma geral, os Governos Lula e Dilma, de acordo com Singer (2012), visaram executar o “programa de combate à desigualdade dentro da ordem”. A respeito, André Singer, que foi porta-voz de Lula durante os quatro primeiros anos de governo, argumenta que o objetivo central do Governo Lula, desde 2003, foi de, “[...] contando com a mudança da conjuntura econômica internacional, garantir 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*” (SINGER, 2012, p. 13, grifos do autor).

De acordo com Filgueiras e Gonçalves (2007) a concepção hegemônica no atual debate sobre as desigualdades econômico-sociais brasileiras “[...] tem por objeto, entre outros, a distribuição (pessoal/familiar) de renda, pobreza, os pobres e as políticas (focalizadas) de combate a pobreza” (p. 143). Longe de ser uma receita recente, essa é uma operação político-ideológica contida no antigo conceito de “capital humano”, que explica a desigualdade e a pobreza como decorrentes, fundamentalmente, do maior ou menor acesso à educação e à saúde. O problema desta formulação, além do próprio conceito de “capital humano”, é o seu caráter tautológico, que escamoteia as raízes profundas das desigualdades econômico-sociais, transformando:

[...] uma correlação estatística (baixa escolaridade *versus* pobreza) numa relação de causalidade, na qual, num primeiro momento, a escolaridade assume a condição de variável dependente (explicada). Em seguida, a causalidade se inverte, constituindo-se uma espécie de círculo vicioso da pobreza. Ele só poderá ser rompido com as políticas focalizadas de transferência de renda, condicionadas as ações e iniciativas, por parte das famílias, relacionadas à educação dos filhos e aos cuidados com a saúde, entre outras (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 144).

Esta opção escamoteia as razões associadas à estrutura de propriedade e de poder, característicos da sociedade brasileira, bem como a estrutura e dinâmica do modelo de desenvolvimento capitalista em vigor e à política econômica a ele associado (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 143). Em síntese, as orientações teórico-metodológicas das políticas sociais do governo Lula abandonaram a defesa dos direitos universais e com:

[...] a extinção de direitos, as políticas sociais universais, que exigem volume maior de recursos financeiros, são substituídas por políticas focalizadas, que exigem recursos

relativamente pequenos. O objetivo dessa operação é liberar mais recursos financeiros para obter *superávits* fiscais primários e pagar juros da dívida pública (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 146).

Também não é recente o artifício da utilização da escola para realização de outras políticas sociais, podendo-se observar, ao longo da história da educação no país, uma progressiva ampliação das tarefas da escola pública brasileira. Dermeval Saviani, já em 1983, chamou este tipo de iniciativa de “educação compensatória”, uma vez que compreende a articulação de um conjunto de programas destinados a compensar a carência de crianças em diferentes fatores: “saúde, nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc.” Para o autor: “[...] se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social” (SAVIANI, 1983, p. 44).

No caso do *Mais Educação*, além dos aspectos acima, desenvolvemos a tese de que a ampliação da jornada escolar para os *marginalizados*, sob a “doutrina de proteção integral”, corresponde a guarda de filhos trabalhadores precarizados ou “precariado” (BRAGA, 2012) do envolvimento com as drogas, violência, trabalho infantil, bem como a necessidade do mercado de trabalho intensificar a exploração dos pais, agora no contexto do capitalismo flexível: “Ou seja, a estratégia caracteriza-se pela equação mais trabalho para os pais/mais escola para os filhos” (SILVA; SILVA, 2012, p. 2013), o que, sob condições precárias, não significa “mais educação” ou “mais conhecimento” e sim “mais ocupação”. Neste sentido, a expansão precária do ensino fundamental vem atender também a preocupação histórica do Estado brasileiro com a contenção e o disciplinamento da pobreza, atendendo às recomendações de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO.

Educação intercultural, pós-modernismo e desqualificação da escola

A concepção de *Educação Intercultural de Educação Integral* é fundamentada nos Estudos Culturais, em particular, na sua versão pós-moderna. De acordo com Escosteguy (1998), os Estudos Culturais tiveram origem no final dos anos 1950, tendo como pioneiros os teóricos Raymond Williams e Richard Hoggart, os quais, através de uma orientação marxista não ortodoxa, tinham como projeto analisar a cultura como “modos de vida, enfatizando as relações sociais da cultura em sua totalidade”. Da década de 1950 para cá, tais estudos passaram a pensar as implicações da extensão do termo “cultura”, visando a inclusão das atividades e significados da gente comum, “[...] precisamente esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista de cultura que governa” (BARKER; BEEZER, 1994, p. 12 *apud* ESCOSTEGUY, 1998, p. 92).

Assim, os estudos culturais mudaram também sua base fundamental, abandonando a centralidade do conceito de “classe”, tornando-a, na melhor das hipóteses, uma variável, entendida como modo de opressão, de pobreza, etc. Ao mesmo tempo, “[...] el centro de atención principal se há deslizado hacia cuestiones de subjetividad e identidad y hacia esos textos culturales y mediáticos que habitan en los dominios privados e doméstico, y a los cuales se dirigen”. (ESCOSTEGUY, 1998, p. 93).

Inspirados no pensamento pós-moderno, os *Estudos Culturais* promovem uma secundarização de questões marxistas tradicionais, vinculadas à centralidade dos conflitos de classe na determinação da ação política. De acordo com Jameson (1994), a versão pós-moderna dos *Estudos Culturais* promove a mais antiga das palavras de ordem contra o marxismo, a partir da qual a “[...] ideia de totalização é um tipo de homogeneização totalitária e orgânica a qual todos os marxistas supostamente sujeitam toda forma de diferença” (p. 39).

Vale salientar que, sintonizados com Malik (1999), Eagleton (1999) e Wood (1999), estamos usando o termo pós-modernismo, a partir do seu viés pós-estruturalista, com base principal no pensamento de Claude Levi-Strauss, Jacques Lacan, Jaques Derridá, Michel Foucault, entre outros. E ainda que reconheçamos o caráter variado e não raro conflitante das obras desses autores, a filosofia pós-moderna apresenta aspectos comuns que os tornam inseparáveis. Assim, o pós-modernismo deve ser entendido como:

[...] 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” (EAGLETON, 1999, p. 7).

Nesta perspectiva, 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 global e todas tentativas neste sentido seriam “totalitárias”, etnocêntricas e racistas, porque imporiam uma única visão de mundo (a eurocêntrica) ao que é, na realidade, diverso.

Uma grande fragilidade dessa abordagem reside no fato de que a negação da ideia de “totalidade” destrói qualquer 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, as quais restringem, por exemplo, nossa capacidade de compreender a natureza histórica do capitalismo, como forma social específica. Neste sentido, Wood (1999) desvela o caráter cético e derrotista desta perspectiva:

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).

Esta fraqueza teórica e política marca decisivamente a proposta de *Educação Integral Intercultural* do Programa Mais Educação, que se propõe a enfrentar as desigualdades sociais, combater a pobreza e a

marginalidade, a partir das políticas de afirmação dos “diferentes” sujeitos identitários, sem questionar as determinações materiais e históricas do silenciamento e exclusão que buscam combater. Conforme Jameson (1994), os conflitos baseados em *diferenças culturais* só podem ser resolvidos após uma modulação destas na categoria classe, uma vez que a luta de classe tem como objetivo e resultado não o triunfo de uma classe sobre a outra, mas a abolição da própria categoria classe, oferecendo o protótipo de uma tal sublimação.

Para Della Fonte (2011), apesar do ímpeto anti-imperialista e anticolonialista, essas posturas relativistas beneficiam as forças políticas conservadoras, 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” (p.35). Isso fica evidente no *Mais Educação*, quando este articula a convivência “harmônica” entre o interculturalismo e a avaliação restritiva através do IDEB. 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 neste horizonte, onde os conhecimentos são relativizados, que a educação escolar sofre um duro golpe: a redução do papel da escola à construção de sofismas e a inviabilidade de armar as classes trabalhadoras para a crítica radical do capitalismo. Se 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 sobre a outra e negociar dialogicamente os encontros e desencontros entre elas, deduz-se que, nesta perspectiva, o papel da escola ficaria reduzido à construção de sofismas (DELLA FONTE, 2011). Não por coincidência, essa reconfiguração do papel da escola vem se dar, exatamente, no momento em que o capitalismo vem revelando sua face mais perversa e sua impossibilidade de garantir uma vida digna a todos. Neste 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, compõe 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. Esse movimento está presente na concepção de *Educação Intercultural* disseminada pelo *Programa Mais Educação*, estando claramente adequado ao projeto político-ideológico do governo Lula/Dilma que visa reduzir as desigualdades sociais sem confrontar a ordem do capital.

Gestão intersetorial, sistêmica e neotecnicismo

A concepção intersetorial de gestão do *Mais Educação* também possui nexos profundos com o projeto político-ideológico do governo Lula/Dilma no campo da educação, articulado pelo “guarda-chuvas” do PDE e, deste, sob a influência das novas formas de administração empresarial. O PDE, lançado oficialmente em abril de 2007 pelo MEC, tem como principal objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil, a partir da implantação de uma visão intersetorial e sistêmica de educação. A visão

sistêmica contida no PDE 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, 2007b, p. 10). Pauta-se ainda na perspectiva de possibilitar o aperfeiçoamento do regime de colaboração, concebido como 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, 2007b, 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.

As raízes da visão sistêmica estão articuladas às necessidades das empresas transnacionais que, diante da internacionalização da economia, a partir da década de 1950 e 1960, necessitaram promover a reengenharia das suas formas de gestão, concebendo a organização como cada vez mais complexa, em contínua mudança, na qual sobrevive quem se adapta a um ambiente em constante mutação, o que implica na articulação de diversificadas formas organizacionais e produtivas dentro de uma mesma estratégia global. Nesta perspectiva, administrar é, sobretudo, administrar inter-relações entre organizações, sendo fundamental conhecer os condicionamentos recíprocos dessas inter-relações (BRUNO, 2009).

Portanto, essa aparente descentralização não dispensa os processos de centralização e, pelo 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. As reformas das organizações encaminham-se, portanto, para criação de unidades descentralizadas, com relativa autonomia local, articuladas por conexões mais ou menos frouxa ao núcleo central da organização, que exerce o controle global, através de canais de comunicação e informação e da distribuição de recursos (BRUNO, 2009). No que se refere às relações entre classes no interior das organizações, a participação proposta aos trabalhadores, resultada da compreensão do patronato de que as novas gerações de trabalhadores apresentam outro elemento a ser explorado: a sua capacidade de raciocínio. Trata-se “[...] portanto, de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio se desenvolva, 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.

Ao vislumbramos a lógica de operacionalização do PDE, através do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, não resta dúvida de que é através da opção pela lógica sistêmica que se pretende transportar o modelo empresarial para o âmbito da educação. Conforme Camini (2010), “[...] 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” (p.

539). Entretanto, o elemento essencialmente definidor do modelo sistêmico foi a contribuição do movimento *Todos pela Educação* que é formado por grupos empresariais com representantes e patrocínio do 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 Airton Senna, Cia Suzano, Banco ABN – Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Neste sentido, a lógica de gestão do PDE se apresenta como uma opção clara pela ressignificação do tecnicismo, que Freitas (2012) e Saviani (2011) denominam de *neotecnicismo* ou uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, na qual se propõe uma racionalidade técnica na forma de *standards*, que expressa “[...] 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)” (FREITAS, 2012, p. 383).

Assim, duas questões que são centrais no modelo de gestão do *Mais Educação*, que está claramente ancorado na concepção sistêmica, presentes em todas as ações do PDE, são as seguintes: apesar de preconizar instâncias descentralizadas de gestão (os fóruns interministeriais, metropolitanos e locais) por um lado, por outro, apresenta 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*, revelando o alinhamento do programa ao *neotecnicismo*, já destacado.

Hegemonia às avessas no Mais Educação

O Programa Mais Educação, para construir uma “visão contemporânea” de Educação Integral, seguindo o *estilo* pós-moderno, elaborou uma proposta político-pedagógica *híbrida*, articulando teorias aparentemente incongruentes. De um lado, a *Educação Intercultural*, que desvia a escola das questões essenciais para a luta de classes e da crítica ao capitalismo, relegando a mesma ao espaço de negociações sofismáticas das *diferenças culturais*; de outro, o *Neotecnicismo* que, através dos testes padronizados pelo IDEB, provoca uma restrição curricular, desqualificando a escola pública e distanciando-a, cada vez mais, da união de socialização do conhecimento historicamente acumulado e mais ainda de uma formação omnilateral (GRAMSCI, 2000).

Esse hibridismo teórico é possibilitado pela abordagem sistêmica de gestão disseminado pelo PDE e com presença marcante nos textos que orientam a gestão do *Mais Educação*. A teoria sistêmica, como vimos, vem orientando a reengenharia das empresas transnacionais, frente ao processo de internacionalização da economia e fundamenta também o *PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação/Programa Mais Educação*, o que demonstra uma presença decisiva dos empresários na “direção intelectual e moral” do Governo Lula/Dilma, como é o caso do movimento *Todos pela Educação*.

Portanto, os governos Lula/Dilma não apenas assumiram o lado dos empresários no âmbito da política econômica, mas também na concepção teórico-metodológica da política social e, no seu interior a “concepção contemporânea” de Educação Integral. Por uma questão de subordinação política, intelectual

e moral, aderiu a teorias e “concepções de mundo” das classes dominantes para fundamentar seu projeto político-pedagógico (GRAMSCI, 2000). As inovações apresentadas pelos intelectuais orgânicos dos governos, gestores da política educacional, se baseiam em teorias que se apresentam como de esquerda (pós-moderna), mas no contexto geral da política de governo, serve hegemonicamente para construção das condições objetivas e subjetivas dos processos de reconfiguração da educação as demandas formativas do modo de acumulação flexível do capitalismo. Assim, o *Mais Educação*, integra o que Oliveira, Braga e Rizek (2010) denominaram “hegemonia às avessas”:

Nos termos de Marx e Engels, da equação “força + consentimento” que forma a hegemonia desaparece o fenômeno “força”. E o consentimento se transforma em seu avesso: não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração, são os dominantes – os capitalistas e o capital, explicita-se que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a “direção moral” não questione a forma de exploração capitalista (OLIVEIRA; BRAGA; RIZEK, 2010, p. 27).

De uma forma geral, os Governos Lula/Dilma promovem uma despolitização em relação à questão da pobreza e da desigualdade. Segundo Oliveira, Braga e Rizek (2010), esses governos transformam esses problemas em problemas da administração, passíveis de ações reformistas, contribuindo para a recomposição da ordem do capital, sem que seja necessário o elemento força.

Referências:

- BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo a hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- BRASIL. MEC. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Brasília, 2007a.
- _____. *Portaria 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. Brasília, 2007b.
- _____. *Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Município*. Brasília, 2008.
- _____. *Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Território*. Brasília, 2009a.
- _____. *Educação Integral: texto de referência para o debate nacional*. Brasília, 2009b.
- _____. *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral*. Brasília, 2009c.
- BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Todos pela Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*, Recife, v. 26, n. 3, p. 409-640, set./dez. 2010.
- DELLA FONTE, S. S. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G. (Org.) *Pedagogia Histórico Crítica – 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DELLA FONTE, S.; LOUREIRO, R.. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. *Pro-posições*, Campinas, v. 22, n. 3, p 177-193, set./dez. 2011.
- EAGLETON, T. De onde vêm os pós-modernos? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.) *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ESCOSTEGUY, A. M. Uma introdução aos estudos culturais. *Revista FAMECO*, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez. 1998.
- FILGUEIRAS, L.; GONÇALVES, R. *A economia política do governo Lula*. Rio de Janeiro: Contraponto,

2007.

FREITAS, L. C. 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.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere Vol. 2: Os intelectuais*. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JAMESON, F. Sobre os estudos de cultura. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 39, jul. 1994.

MALIK, K. O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J.B. (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução Ruy Jungmanm. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. *Hegemonia às avessas*. São Paulo, Boitempo, 2010.

SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. *Educação integral no Brasil de hoje*. Curitiba: CRV, 2012.

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

WOOD, E. M. “O que é a agendas pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. (Org.) *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Tradução Ruy Jungmanm. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Notas:

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA/NFD. E-mail: jamersonufpe@gmail.com.

² Professora dos Cursos de Licenciatura da UFPE/CAA/NFD. E-mail: katharineninive@gmail.com.

Recebido em: 05/2013

Publicado em: 10/2013.