

POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: O MITO DAS CIDADES EDUCADORAS

John Mateus Barbosa – Graduado em Pedagogia – UFPE/CAA
johnmateusbar@gmail.com

GESTOR - Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre - CNPQ

RESUMO: O artigo busca desvelar o caráter teórico-ideológico dos conceitos de Territórios *Educativos* e *Cidades Educadoras* que fundamentam o Programa Mais Educação, que se pautam nas formulações de Michael Foucault acerca da escola moderna. Para tanto, analisamos documentos governo, em particular, os cadernos que compõe a trilogia da *Série Mais Educação* (MEC/SECAD, 2009). Resultados apontam que a utilização do argumento foucaultiano para afirmar que a escola não pode ser uma *Instituição Total* como pressuposto da noção de *Territórios Educativos* mascara o revigoramento das formas de controle próprio da escola moderna, que estão sendo atualizadas às orientações neoliberais para a educação.

Palavras-Chaves: Cidades Educadoras; Territórios Educativos; Neoliberalismo.

1. INTRODUÇÃO

É em resposta aos novos desafios educativos que vem ocorrendo uma difusão, cada vez mais intensa, de teorias pedagógicas, e entre elas as que tomam como fundamento principal a questão das “diferenças” e do multi/interculturalismo. Essas discussões vêm sendo acampadas principalmente pelas correntes pós-modernas de influência pós-estruturalistas¹, os quais denunciam a incompetência da escola moderna, frente às necessidades e demandas formativas contemporâneas geradas pela globalização, inserção de novas tecnologias nas empresas e no cotidiano. As demandas de uma suposta “sociedade do conhecimento”², sem classes, como louvam *os homens de negócio* (FRIGOTTO, 2003).

Com o intuito de melhorar a qualidade da escola pública brasileira, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), desde o ano de 2007, vem induzindo os municípios e estados a ampliarem a jornada escolar do ensino fundamental, através do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 2007. O programa se propõe a “construção de uma concepção contemporânea de educação integral”, fundamentada numa perspectiva Intercultural. Além disso, propõe também um modelo de gestão *intersectorial* que possibilite a construção de *territórios educativos e de cidades educadoras*. No sentido de potencializar estratégias que legitimem o diálogo entre “saber escolar” e “saber comunitário” a

proposta orienta “mudanças paradigmáticas” para o ensino fundamental.

Essa estratégia de territorialização das “políticas educativas” articula-se ao ideário do Movimento de Cidades Educadoras³, lançado em 1990 no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. Segundo esta concepção os espaços de aprendizagem devem extrapolar os muros da escola, permitindo a construção de “territórios de aprendizagens”, contando com entidades públicas, privadas e com a própria comunidade, pais, etc., que possam ser parceiras na tarefa de ampliar a jornada escolar. Deste modo, colocar os diferentes saberes comunitários em diálogo com os saberes curriculares seria o melhor caminho para uma educação de qualidade, democrática e congruente com os interesses, a cultura e a vida comunitária. Acredita-se que assim seria possível suplantando a idéia de uma “hiperescolarização” e da escola como uma “instituição total”.

Portanto o estudo aqui apresentado objetiva refletir sobre a base teórica que orienta a estratégia dos *territórios educativos* preconizados pelo Programa Mais Educação, através da análise da proposta das *cidades educadoras*. Inicialmente, demonstramos que as ideias de ampliação da jornada escolar no Brasil e das pretensões de promover uma educação integral como caminho para qualidade não é um movimento recente, e faz parte da agenda dos movimentos progressistas que datam no início do século passado. Para tanto, problematizaremos as experiências inspiradas na Pedagogia Nova, tomando como foco a *questão do espaço escolar*. Posteriormente, analisamos as concepções de territórios educativos e cidades educadoras, no contexto do Estado Gerencialista, desvelando estes conceitos que configuram a concepção de Educação Integral Intercultural, na verdade são idéias que tentam mascarar a recusa do governo em investir na infraestrutura das escolas, adequando-as às necessidades da Educação Integral em Tempo Integral.

2. O ESPAÇO ESCOLAR EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: Os Cieps e as Escolas-Parques

Neste início do século XXI, o tema da educação (em tempo) integral retoma a agenda política com grande repercussão nos discursos e iniciativas governamentais, no campo legislativo, no movimento empresarial e com amplo apoio da mídia. As “novas” iniciativas de políticas de educação integral visam, não só a ampliação do tempo, mas também do espaço escolar, na possibilidade de se traduzirem em soluções frente aos reclames educacionais

contemporâneos.

Entretanto pensar a organização de um projeto de educação integral tendo como um de seus elementos norteadores a questão dos espaços de aprendizagem não é algo novo como vem sendo “propagandeado”. No quadro das experiências materializadas no Brasil, localizamos que o “espaço” sempre foi um elemento organizacional significativo, se não decisivo de projetos societários em disputa como veremos analisando as experiências inspiradas no ideário Liberal-Pragmatista do norte americano John Dewey, que marcaram significativamente os educadores brasileiros, quando se fala em educação integral e, conforme indicam estudos de Silva e Silva (2013)⁴, continua sendo a referência principal do Programa Mais Educação.

No ano de 1932, ganha força o debate sobre a defesa da educação pública, laica e gratuita, através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova liderado pelo educador Fernando de Azevedo. Neste movimento evidenciou-se a importância de uma escola pública e modernizada para as classes populares que negasse a organização tradicionalista e confessional das escolas até então.

Nessa direção, no que tange ao formato pedagógico a Escola Nova primava por uma educação balizada pelo princípio da *ação*, ou seja, o foco não era o aprendizado como nas escolas tradicionais e confessionais, e sim as “formas” de aprendizado para que se consolidassem métodos de aprender. Daí a classificação da pedagogia como *liberal-pragmatista*, uma vez que são de inspiração deweana.

Essa negativa da priorização do acesso à instrução foi justificada pelo investimento em outras áreas do conhecimento (biologia e psicologia) visando a formulação de métodos de socialização primária que oferecessem um capital cultural mínimo. Logo, assistiu-se a uma generalização enfática de recursos assistenciais no intento de “proteger” este público dos riscos sociais e, simultaneamente, um esvaziamento dos recursos pedagógicos rebaixando assim “(...) o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado” (SAVIANI, 2008, p. 9). Para Saviani (2008, p. 8) essa substituição de valores e exigências representou um deslocamento dos objetivos e tarefas da escola que reorientou suas preocupações

da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processo pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interessante; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade;

de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2008, p. 8).

Já que o movimento de renovação pedagógica concebia escola não como preparação para a vida, mas como a própria vida, os novos métodos enfatizavam a importância de já na escola, os sujeitos poderem vivenciar situações que geralmente só ocorreriam em suas vidas após a formação escolar. Segundo Cavaliere (2002, p 259) a escola nesse enfoque “(...) passa a ser um ambiente onde se vivem experiências em si mesmas educativas, com significado próprio. Abandona-se assim o sentido prioritário de preparação para algo que virá depois”. Uma pedagogia que possibilitasse aos sujeitos a capacidade de poderem agir em qualquer situação, ou seja, estejam sempre prontos para *aprender a aprender*. A intenção aqui colocada era transformar a escola em uma “micro-sociedade”, onde, grosso modo, funcionaria como uma espécie de laboratório na produção de experiências de socialização. Esse aprendizado seria orientado de maneira espontânea, indireta, no diálogo com o outro, nas relações interpessoais, funcionando como instrumento de integração social das classes populares às experiências de vida (valores, atitude, desejos e ações) da sociedade capitalista moderna.

O debate sobre o *espaço escolar* começa a ganhar relevância nesse momento histórico quando traduz as novas finalidades à educação e o espírito de um Estado provedor. Assim, a partir da atribuição dessa função sócio-integralizadora à escola surgiram várias iniciativas, podendo serem destacadas duas experiências mais significativas: as Escolas-Parque, construídas em Brasília, entre 1960 e 1964, sob a orientação de Anísio Teixeira, durante o governo de Juscelino Kubitschek e os Centros Integrados de Educação Popular (CIEP's), implementados no estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Darcy Ribeiro, nos dois de governo de Leonel Brizola (1983/1986 e 1991 a 1994).

Tanto as Escolas-Parque quanto os CIEPs ganham destaque pela ousadia de seus projetos arquitetônicos, mas também pela ampliação das funções da escola. A configuração de seus espaços que compreendiam a construção de escolas altamente equipadas com parques, ambientes esportivos e artísticos, centros médicos, espaços domiciliares, privilegiando a construção de novos espaços para a realização das atividades na jornada ampliada, traduz uma postura de educação integrada, já que articula recursos de diversos setores buscando o “(...) fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais

equipamentos e profissionais” (CAVALIERE, 2002, p.53). No caso do projeto arquitetônico das Escolas-Parques, estes eram formados por quatro escolas-classes, onde ocorriam as aulas das disciplinas mais “convencionais” como português e matemática, e uma escola-parque, destinada a atividades no contraturno escolar, ligadas ao desenvolvimento corporal, artísticos, comunicativos, entre outros. O arquiteto Oscar Niemeyer e sua equipe foram mobilizados para a elaboração do projeto arquitetônico, articulado no projeto do Plano Piloto de Brasília.

Já os CIEPs, apesar de terem comungado dos mesmos ideais educacionais que inspiram a experiência da Escola-Parque, trouxeram elementos organizacionais novos em relação à essa outra iniciativa. Os acréscimos se concentram em algumas particularidades próprias dos chamados “Brizolões”, como por exemplo, “programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender” (PARO, 1988, p. 20 *apud* ROSA, 2011, p. 56).

Assim, a ênfase foi dada a instituição escolar como único e exclusivo espaço capaz de ‘educar’ os sujeitos “protegendo-os” do meio social dentro do ambiente escolar, oferecendo outros serviços além dos educacionais, para que as crianças das classes populares pudessem ter as condições sociais básicas que permitessem o desenvolvimento de aprendizagens.

Como nas escolas-parques e até em maiores escalas, os altos investimentos em infraestrutura estão presentes na construção dos CIEP’s onde foram investidos um bilhão e duzentos milhões de dólares, absorvendo 54,91% do orçamento do Rio de Janeiro na década de 1990. Oscar Niemeyer também participou da formulação do projeto arquitetônico dos CIEPs.

Refletindo sobre as experiências da Pedagogia Nova no Brasil, Saviani (2008) associou-as a um tipo de educação compensatória, pensada em termos de equalização social. Entretanto, de acordo com o autor “(...) para que a educação cumpra com a função de equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica” (p. 12).

Na mesma direção Algebaile (2009) relata que nos anos de 1980 algumas propostas de escolas de tempo integral seriam exemplos da recriação da escola pública com base na ampliação da concepção de tempo e de espaço escolar. Para a autora,

A “boa escola” para o pobres seria a que desse conta de outras funções: as mudanças no tempo e no espaço escolar não deveriam resultar necessariamente, *em mais educação escolar*, mas apenas em *mais coisas através da escola*, sinalizando que a expansão escolar era um fenômeno bem mais complexo que a expansão da *oferta educacional*.

Esse outro eixo, obscuro da ação concreta ou simbólica de “novas tarefas” para a escola, novas utilizações da escola a partir de certas “invasões” de outras políticas setoriais e de apropriação da escola como excedente de poder”. (ALGEBAILLE, 2009, p. 142).

Como se vê, a reconfiguração das funções da escola no sentido integrador já tivera sido defendida pela Pedagogia Nova, não sendo nenhuma novidade na política educacional brasileira. A necessidade de compensação das profundas desigualdades sócio-econômicas, características estruturante do capitalismo brasileiro, marcado pelo seu caráter subordinado e dependente, é uma herança colonialista que está longe de ser superada e que se renova a cada momento histórico (OLIVEIRA, 2009). Resta saber a forma histórica que o dualismo educacional está assumindo neste momento de *hegemonia às avessas*, também no campo educacional (SILVA e SILVA, 2013). A tese que estamos defendendo é que o conceito de territórios educativos preconizado pelo Mais Educação, fundamentada no ideário do Movimento de Cidades Educadoras e inserida no contexto de hegemonia do Modelo Liberal-Periférico do Governo LULA/DILMA (FILGUEIRAS e GONÇALVES, 2007)⁵, é uma estratégia que pretende mascarar a economia de investimentos do Estado na ampliação da infraestrutura das escolas públicas. Para tanto, a Educação Integral Intercultural, que preconiza a construção de *territórios educativos* busca sustentação no princípio do diálogo entre a escola e a comunidade, a iniciativa privada, pais etc., com o objetivo de ampliar o espaço escolar para além dos muros da escola, tentando mostrar que existe condições para ampliação da jornada escolar.

3. A APROPRIAÇÃO DAS IDEIAS DE FOUCAULT NA REFLEXÃO SOBRE CIDADES EDUCADORAS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

Apoiados em estudos anteriores (PINHEIRO, 2009; NÓBREGA, 2010; SILVA, 2012) identificamos que concepção de Educação (em tempo) Integral que orienta o Programa Mais Educação recebe uma forte influência do ideário proposto por Anísio Teixeira, fazendo uma espécie de renovação do pragmatismo escolanovista e das experiências das Escolas-Parques e dos CIEP's. Neste movimento, permanecem a defesa da “educação integrada” e “compensatória”, só que agora ancorada na doutrina de Proteção Integral, presente na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesta perspectiva o MEC assume que, em função da situação de vulnerabilidade e risco social que afeta as crianças atendidas pelas escolas públicas, a escola deve cumprir o duplo desafio de **proteger e educar**:

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

Como se vê se a “educação compensatória” das desigualdades resultantes da estrutura socioeconômica brasileira profundamente desigual, se mantém e, mais uma vez apresenta-se como elemento de democratização, como no caso dos CIEPs. Entretanto, apesar do reforço jurídico da doutrina de proteção integral e mais uma gama de leis e decretos, muda radicalmente a estratégia de operacionalização da equação educar/proteger, em particular a construção da noção de espaço escolar.

Ao consenso de que a escola de tempo integral configura-se como um avanço em relação a escola de tempo parcial por proporcionar ao aluno mais tempo para aprender, foi associada à ideia de que a instituição escolar isoladamente não tem condições de atender a todas as carências educativas presente no universo humano. Nessa ótica, a recusa da escola como espaço exclusivo na tarefa de educar é fundamentada na reflexão de Michel Foucault (1987) sobre as “*Instituições Totais*”. Segundo o autor, a escola no contexto institucional do Estado Moderno se configurou como um espaço apartado da sociedade, no qual na escola ocorriam as conhecidas punições (castigos) e formas de disciplinamento dos indivíduos, baseadas no projeto iluminista. Dessa forma, a estratégia de *territórios educativos*, funcionaria como negação da escola autoritária moderna, permitindo a flexibilização das fronteiras entre cultura escolar e cultura comunitária. Ainda a respeito do conceito de *Instituição Total*, Bellini (2003), traz uma importante contribuição para nossa reflexão, ao afirmar que há mais coisas em comum entre uma prisão, um asilo e a um internato escolar, do que parece à primeira vista, uma vez que todos estes se utilizam da

(...) segregação, estratificação social e modelagem da subjetividade, alternando punições, recompensas e a estratégia de dividir para reinar, que não são necessariamente diferentes das relações de dominação e subjetivação dos processos de poder em vigor em toda e qualquer sociedade. (...) De certa forma, são estabelecimentos específicos e como que purificados, revelando as engrenagens do poder de modo mais explícito e evidente, próprias para a pesquisa em laboratório. (p.100)

É com este argumento que é abandonado o planejamento educacional, prevendo a construção do espaço escolar com ampla infraestrutura, como no caso de experiências como os CIEP’s e das Escolas Parques. Dessa maneira, o lema que vem sendo

utilizado pelo *Mais Educação* para reforçar o conceito de territórios educativos se traduz no provérbio africano: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”. A partir deste lema o *Mais Educação* sacramenta a relativização do espaço físico para a oferta de educação integral:

O espaço físico da escola não é determinante para a oferta de Educação Integral. O reconhecimento de que a escola não tem espaço físico para acolher as crianças, adolescentes e jovens nas atividades de Educação Integral não pode desmobilizar. O mapeamento de espaços, tempos e oportunidades é tarefa que deve ser feita com as famílias, os vizinhos, enfim, toda a comunidade. (BRASIL, 2007, p.18)

É neste horizonte que se inscreve a nova estratégia dos *territórios educativos* Programa Mais Educação, que tem nos princípios do movimento de *idades educadoras* a promessa de devolver a escola sua importância social uma vez que “(...) de uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: É um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos” (MEC, 2008, p.10).

A ampliação dos espaços educativos para o território do Programa Mais Educação se ancora também em iniciativas já existentes no Brasil, avaliadas como bem sucedidas, a exemplo das experiências da prefeitura de Belo Horizonte, intitulada *Programa Escola Integrada*, criada em 2006; e o *Programa Bairro-Escola*, da Prefeitura de Nova Iguaçu. Em ambas nomenclaturas dos programas já são apontados os pressupostos aqui levantados acerca dos “novos itinerários formativos” que escola que o *Mais Educação* pretende consolidar.

Como visto, há um leque de elementos filosóficos, pedagógicos, sociais e normativos que são utilizados para justificar o abandono da organização do espaço escolar em torno de grandes projetos arquitetônicos para a promoção da educação integral em tempo integral. No entanto a tentativa de desconstrução da escola como *instituição total*, como apresentado nos pressupostos do Programa Mais Educação, ganha novos contornos, se a analisarmos considerando o contexto mais amplo da política educacional no qual está inserido.

4. O CONCEITO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NO CONTEXTO DO ESTADO GERENCIALISTA

Como já afirmamos anteriormente o Programa Mais Educação é um dos 40 programas que compõe o PDE, que no seu bojo traz um novo modelo de gestão para as políticas educacionais, onde concepções como “visão sistêmica da educação”, “descentralização”,

“intersetorialidade”, “territorialização” das políticas educacionais e “mobilização da sociedade”, na realidade, funcionam como uma transposição de conjunto de princípios que orientam as formas flexíveis de organização do trabalho, que estão sendo utilizadas na reengenharia da gestão das empresas no contexto do capitalismo transnacional (BRUNO, 2009).

No caso da gestão pública, a utilização desse novo modelo é fundamentada na idéia da incapacidade do Estado burocrático gerir as políticas públicas e na defesa de que a alternativa para melhorar a educação é considerá-la como uma esfera do mercado que precisa ser racionalizada como a produção de qualquer outra mercadoria. Desta forma,

trata-se, enfim, de transferir a educação *da* esfera da política *para* a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. A educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição. Longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada sua condição de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que se apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores “responsáveis”, na esfera de um mercado flexível e dinâmico (o mercado escolar). (GENTILI 1998, p.19).

No contexto brasileiro esse tipo de (re)estruturação vem sendo assumido pelo Governo LULA/DILMA, sob a influência dos *Reformadores Empresariais – Corporate Reformers* como são conhecidos nos Estados Unidos, organizados no *Movimento Todos Pela Educação*. O caráter de gestão privada garantido pelo modelo de Estado Gerencial mescla um conjunto de conceitos que envolvem *responsabilização, meritocracia e privatização* (FREITAS, 2012, p. 379). Baseado na tríade acima o MEC vem materializando orientações técnico-políticas elaboradas no terreno dos organismos internacionais e disseminada pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que é a estratégia operacional do PDE. Esse acordo articula os interesses do empresariado brasileiro no campo educativo e acaba por operar como um braço direito do Estado Gerencial. A reforma gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela descentralização administrativa, concedendo-se, assim, maior autonomia às agências e departamentos. Por outro lado, exige-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar novas soluções, utilizando diversas estratégias para aumentar a eficiência, em particular a avaliação de desempenho. (CASTRO, 2007). Assim, o modelo gerencialista se apresenta como uma espécie de

“teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de

aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 2012, p. 383).

É a luz do panorama de transposição da lógica de gestão de empresas flexíveis para âmbito da educação que analisaremos os conceito de *territórios educativos*, pressuposto que guia o ideário do Movimento de Cidades Educadoras. Um primeiro aspecto a ser enfrentado é a premissa foucaultiana que justifica a idéia dos territórios educativos, que é a da superação de qualquer perspectiva de “hiperescolarização” e da escola como “instituição total”. Ora, como vimos, no contexto do Estado Gerencial a descentralização não dispensa os processos de centralização (BRUNO, 2009). No caso do Mais Educação a União é responsável pelo estabelecimento de metas a serem cumpridas pelos estados e municípios, como condição para liberação de recursos financeiros. Assim às unidades descentralizadas (estados e municípios) cabem a execução das metas firmadas através da assinatura de documento de adesão e a União o monitoramento e a avaliação de tais metas previamente estabelecidas, impondo um processo de gestão por resultado, que configura a lógica do “vigiar” (avaliação e controle dos processos) e “punir” (ranqueamento seguido de bonificação ou constrangimento público). Assim, esta mesma lógica que foi denunciada por Foucault em relação à escola moderna, continua mais viva do que nunca, expressada no atual modelo de gestão da política educacional. Com isto, os mecanismos de controle próprios das instituições totais não são perdidos, quando o *Mais Educação* propõe ampliar a concepção de espaço escolar. No nosso entendimento os mecanismos de controle do Estado Gerencial revigoram a noção de instituição total e as amplia para dentro e fora da escola, na extensão do território.

Diante disso, podemos afirmar que o *Mais Educação* utiliza o paradigma das Cidades Educadoras se apropriando da crítica foucaultiana à escola “autoritária” da modernidade, para justificar a economia de investimento na construção de espaços adequados para a realização das atividades do turno ampliado, os quais custariam caro à União. Por outro lado, descentralizam para as escolas esta tarefa de construir os “territórios educativos”, fazendo com que gestores escolares e professores passem a garimpar espaços que possam ser utilizados, com o auxílio da comunidade, das entidades de bairro, instituições privadas, etc.

Quanto a ideia de “hiperescolarização”, diríamos que se constitui outra farsa, na medida

em que o que vem sendo denunciado pela literatura é que as avaliações periódicas, principalmente dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), já que se resumem a mensurar os conteúdos dos componentes Português e Matemática, acabam por limitar o papel da escola, levando a um *estreitamento curricular* (FREITAS, 2012).

Assim ao invés de “hiperescolarização”, poderíamos dizer que o *Mais Educação* pode estar levando a uma “hipoescolarização” e, não seria demasiado dizer, até a uma “desescolarização”, quando aprofundamos nossa análise da concepção de *Educação Integral Intercultural*.

Encontramos na trilogia dos Cadernos da Série Mais Educação vários trechos que evocam os princípios de uma pedagogia voltada para as afirmação das diferenças culturais, que o *Mais Educação* denomina Educação Intercultural. São alguns deles: “[o programa Mais Educação] considera a **diversidade** dos saberes que compõem a realidade social brasileira”, “esperamos poder formular saberes **diferenciados**, ou seja, saberes diferentes dos originais”, “os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção **diferenciada** porque são frutos de processos igualmente **diferenciados**” (MEC, 2009, grifos nossos).

Como já foi destacado anteriormente, a *pedagogia das diferenças*, influenciada pelas correntes da biologia e da psicologia, deslocou o eixo primordial da educação do saber para o método, “rebaixando assim o nível de ensino para as classes populares” (SAVIANI, 2008). Além disso, a crítica a escola tradicional e a formulação demasiada de método e técnicas pedagógicas fez surgir o consenso de que a escola é a grande culpada pela situação de vulnerabilidade social, fato que ocasionou na ampliação de suas funções e sua subsequente descaracterização.

Sob o escudo neoliberal, entretanto, a pedagogia das diferenças propagada pelo *Mais Educação* ganha subsídios teóricos das teorias pós-modernas que contribuem para sua legitimação no campo educativo. Segundo Duarte (2001, p. 105) podemos considerar que no ideário pós-moderno

Categories gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micro poderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável. Não por acaso, na cultura, o romance é substituído pelo conto, o livro pelo poder, e o filme pelo video-clip.

No *Mais Educação* isso fica evidente quando é postulado que a educação integral em tempo integral se pauta em “(...) debates que representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimentos e suas expressões no mundo contemporâneo”. (MEC, 2009).

Acreditamos na importância de se combater as diversas formas de discriminação contra grupos historicamente marginalizados (mulheres, negros, índios, LGBT’s e etc.), quando a igualdade é comprometida pela marginalização da diferença. Entretanto o que encontramos no discurso pós-moderno e nos estudos mult/inter/culturais é (...) a fragmentação do sujeito político, com a substituição da ação classista, que se quer portadora da vontade geral, pela ação molecular das “minorias”: estas, em seu interminável movimento de diferenciação, tendem a pulverizar-se em infinitas subcorrentes, gerando permanentemente “novos sujeitos” (DUARTE, 2001, p. 106). O pos-modernismo ao trabalhar à sombra do solipsismo, do irracionalismo e da fragmentação do conhecimento contribuem para a fragmentação da realidade social contemporânea, comandada pelo processo de mundialização do capital, que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história (...) em outras palavras, trata-se de abandonar qualquer perspectiva de totalidade e de um projeto social e político que aponte para a superação da sociedade capitalista (Idem, p.115).

É adentrando na cortina de fumaça jogada pelas teorias pós-moderna que situamos a atualização didático-pedagógica feita pela Educação Intercultural ao defender que o processo de aprendizagens se ampliem através do diálogos de saberes escolares e comunitários. Na realidade esta é uma clara renovação dos pressupostos de uma pedagogia do *aprender a aprender* formulada pela Pedagogia Nova. Essa atualização vem se dando sob a explicação de que estamos vivendo numa sociedade do conhecimento, resultado do novo movimento tecnológico, baseado na informática, que impõe uma dinâmica de permanente transformações nas formas de produção do conhecimento, o que justifica que a educação seja voltada para aquisição de competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho. Tendo em mente que o conhecimento válido nesse sentido é aquele que torna os sujeitos “empregáveis”, sua validade será sempre temporária como consequência das rápidas transformações do mercado moldado pela tecnologia informacional.

Assim, as bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem também são atualizadas e dão lugar ao *neoconstrutivismo/neopragmatismo* que, de forma sintética, explicam que o processo de ensino-aprendizagem deve possibilitar ao aluno a construção de métodos (em

detrimento do saber), para que o mesmo adquira a autonomia de aprender sozinho (e não coletivamente) visando a “competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego” (DUARTE, 2001, p. 38). Ou seja, trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

Portanto se o lema "aprender a aprender" do pragmatismo liberal estava ligado a possibilidade do sujeito aperfeiçoar seus conhecimentos por si só e da forma que desejasse (influência de uma economia estável do pleno emprego), no neoliberalismo, apoiado sob o jargão ideológico de uma “sociedade do conhecimento” e da tensão do desemprego crônico esse lema assume-se como possibilidade constante de se estar apto às mudanças decretadas pelo contexto da “empregabilidade”, que se pauta na extinção dos postos de trabalho, portanto carecendo de trabalhadores flexíveis e sempre abertos à aprender tudo aquilo que lhe colocam no jogo da competitividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a reflexão feita até aqui, desvelando a base teórico-ideológica do paradigma das Cidades Educadoras que sustenta a estratégia de territorialização do Programa Mais Educação, foi evidenciado que estas concepções que justificam a alternativa de ampliação dos espaços educativos na escola pública, antes de ser algo novo na educação como é propagado pelo MEC/SECAD, é na verdade uma renovação sintonizada com o projeto de desenvolvimento econômico contemporâneo que, de maneira intransigente e perversa, vem definindo novas finalidades à educação, ampliando as funções da escolares, intensificando o trabalho dos professores e relativizando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Podemos de uma forma mais abrangente concluir que esse movimento de ressignificação em relação aos ideais escolanovista se deu em duas direções: a) revigoramento da educação escolar como instituição total e mecanismo de controle atualizado ao formato gerencialista do Estado, uma vez que na perspectiva das Cidades Educadoras é defendida a ampliação dos espaços sem investimento na estrutura física das escolas (neotecnicismo); b) resgate da pedagogia do "aprender a aprender", atualizada ao contexto da empregabilidade (neoescolanovismo) que legitima a busca de conhecimento em evidência pelo mercado de trabalho a todo o momento e em todos os lugares, já que tudo pode ser momentaneamente válido ou útil (neopragmatismo). Isso é encoberto por meio do paradigma das Cidades Educadoras, tendo em vista a influência do terreno

pós-moderno, ventilando os pressupostos de uma Educação Intercultural que ao enaltecerem as diferenças, fragmenta e relativiza a existência de um saber universal, pondo em cheque nossas lembranças mais sóbrias acerca da escola pública.

REFERÊNCIAS

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

BENELLI, J. S. **Dispositivos Disciplinares Produtores De Subjetividade Na Instituição Total.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n, 2., p. 99-114, 2003.

BRUNO, L. E. N. B. **Poder Político e Sociedade:** qual sujeito, qual objeto? In: Ferreira Bartolozzi, E.; Andrade Oliveira, D. (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, v. 1, p. 81-139.

CAVALIERE. A. **Educação Integral:** uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. **Quantidade e Racionalidade do Tempo de Escola:** debates no brasil e no mundo. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender” Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós- Modernas da Teoria Vigotskiana.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** história da violência nas prisões. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, L. C. De. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

FILGUEIRAS, L. e GONÇALVES, R.. **A economia política do governo Lula.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

GENTILI, P. **Poder económico, ideología y educación.** Buenos Aires, Miño y D'Avila/FLACSO, 1994.

GENTILI, P. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MALIK, Kenan. **O espelho da raça: o pós-modernismo e a louvação da diferença.** In: WOOD, Ellen Meikins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) *Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo.* Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

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

MEC/SECAD. **Programa Mais Educação – Gestão Intersetorial no Município.** Brasília – DF, 2008.

NÓBREGA, S. A. **Educação integral, formação continuada e valorização dos educadores: Constrangimentos e possibilidades das experiências da Escola-Parque, dos CIEPs e do Programa Mais Educação.** Relatório FACEPE, Recife – PE, Agosto de 2011.

OLIVEIRA, D. A. **Política educativa, crise da escola e promoção de justiça social.** *IN: Crise da escola e políticas educativas.* Belo Horizonte : Autêntica Editora , 2009.

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

ROSA, A. **Educação Integral e(m) Tempo Integral: espaços no programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – Rj.** 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. A. de A Da; Silva, K. N. P. Da. **Educação Integral no Brasil de Hoje.** 1ª ed. Recife: CRV, 2013.

SILVA, J. A. **Relatório Científico da Pesquisa Educação Integral no Contexto da Intersetorialidade: avaliando o Programa Mais Educação em Pernambuco.** Caruaru, CNPq – Edital de Ciências Humanas de 2009, 2012.

1 Com base em Malik (1999), Eagleton (1999) e Wood (1999) estamos utilizando o ter pós-modernismo , tendo por base seu viés pós-estruturalista, que tem como base principal a influência de escritores como Claude Levi-Strauss, Jacques Lacan, Jaques Derridá Michel Foucaul e outros. A obra desses autores, embora variada e não raro conflitante, caracteriza-se por certos números de temas comuns, incluindo a crítica da razão, a rejeição do humanismo, uma epistemologia anti-regligiosa e um relativismo radical” (MALIKI, 1999, p. 124)

2 A respeito da tese da sociedade do conhecimento Gentile (1994) faz uma ampla revisão de literatura internacional, incluindo autores como Bell (1973, 1980), Toffler (1980, 1973, 1990) e Drucker (1982, 1987).

3 De acordo com a Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona (1990)” (...) a cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país, onde se encontra. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território, do qual faz parte. É, também, uma cidade que não se fecha em si mesma, mas sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do seu território e cidades parecidas de outros países, com objetivo de aprender, de trocar e, portanto, de enriquecer a vida de seus habitantes”.

4 Ver SILVA, J. A. de A da; Silva, K. N. P. Da. Educação Integral no Brasil de Hoje. 1ª ed. Recife: CRV, 2013.

5 Termo adotado para designar o modelo econômico adotado pelo Governo Lula, a partir da crise e esgotamento do Modelo de Substituição de Importações – MSI. A respeito ver FILGUEIRAS, L. e GONÇALVES, R.. A economia política do governo Lula. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.