

Controvérsias do programa novo mais educação: contexto de formulação e interpretações na escola

Zenildo Jose Barbosa¹

Cibele Maria Lima Rodrigues²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o Programa Novo Mais Educação enquanto política curricular e a tradução dos sujeitos em uma escola municipal em Paulista/PE. A metodologia se inspirou no ciclo de políticas e incluiu uma breve análise do contexto de formulação, das diretrizes presentes no texto oficial e das interpretações de sujeitos que desempenharam o trabalho docente na escola. Essa proposta se insere no contexto do governo ilegítimo de Temer e das suas contradições. Embora tenha sido criado a partir de um contexto que postulava a “educação integral e em tempo integral” do Programa Mais Educação, o “novo” programa ampliava apenas o tempo e possuía uma proposta curricular que se centrava nas avaliações padronizadas (apenas em Português e Matemática), inclusive com a prática de monitoramento de resultados. Assim, reflete o discurso da cultura da performatividade, como nomeia Stephen Ball, que está presente nas interpretações dos sujeitos que, na prática, desempenharam a função de “docentes” (em um sentido estrito visto que o vínculo profissional era precarizado).

Palavras-chave: Programa Novo Mais Educação. Currículo. Política curricular. Performance.

1 Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), linha de pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação, especificamente acerca da prática curricular do Programa Novo Mais Educação (PNME) e a formação integral. Professor efetivo da Educação Básica da Prefeitura Municipal de São Lourenço da Mata. Professor efetivo da Educação Básica da Prefeitura Municipal do Paulista/PE e Professor da UNINABUCO. ORCID: <https://orcid.org/000-0001-5788-540X>. E-mail: zenildojosebarbosa@gmail.com.

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades (Ufrpe/Fundaj) e do Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia (ProfSocio). Diretoria de Pesquisas Sociais CECIM - Coord. do Centro de Estudos em Cultura, Identidade e Memória Fundação Joaquim Nabuco - Fundaj. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4310-4216>. Email: cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Controversies of the new program more education: context of formulation and interpretations in school

ABSTRACT

This article aims to present the results of a research on the New More Education Program, as a curriculum policy, and the translation of subjects in a municipal school in Paulista / PE. The methodology was inspired by the policy cycle and included a brief analysis of the context of formulation, of the guidelines present in the official text and of the interpretations of subjects who performed the teaching work at school. This proposal is part of the context of Temer's illegitimate administration and its contradictions. Although it was created from a context that postulated the "full-time and integral education" of the More Education Program, the "new" program only extended time and had a curricular proposal that focused on standardized assessments (only in Portuguese and Mathematics), including the practice of monitoring results. Thus, it reflects the discourse of the culture of performativity, as Stephen Ball names it, which is present in the interpretations of the subjects who, in practice, played the role of "teachers" (in a strict sense since the professional bond was precarious).

Keywords: New More Education Program. Curriculum. Curriculum policy. Performance.

Controversias del programa novo mais educação: contexto de formulación e interpretaciones en la escuela

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación sobre el Programa *Novo Mais Educação* en cuanto política curricular y la traducción de los sujetos en una escuela municipal en Paulista/PE. La metodología se basó en el ciclo de políticas e incluyó un breve análisis del contexto de formulación, de las directrices presentes en el texto oficial y de las interpretaciones de sujetos que desempeñaron el trabajo docente en la escuela. Dicha propuesta se inserta en el contexto del gobierno ilegítimo de Temer y de sus contradicciones. Aunque haya sido creado a partir de un contexto que postulaba la "educación integral y en tiempo integral" del Programa *Mais Educação*, el "nuevo" programa ampliaba solamente el tiempo y

poseía una propuesta curricular que se centraba en las evaluaciones estandarizadas (solamente en Portugués y Matemáticas), incluso con la práctica de monitoreo de resultados. Así, refleja el discurso de la cultura de la performatividad, como lo nombra Stephen Ball, que está presente en las interpretaciones de los sujetos que, en la práctica, desempeñaron la función de “docentes” (en un sentido estricto visto que la vinculación profesional era precario).

Palabras clave: Programa Novo Mais Educação. Currículo. Política curricular. Performance.

Introdução

Em 2016, o governo (golpista) de Michel Temer, sob a gestão do seu Ministro da Educação, Mendonça Filho, pôs em funcionamento o Programa Novo Mais Educação (PNME) com o objetivo exclusivo de elevar o desempenho das escolas públicas, em Língua Portuguesa e Matemática, nas avaliações estandarizadas. Vale ressaltar que esse programa já estava sendo formulado na gestão anterior, de Aloízio Mercadante, por motivos que serão analisados ao longo deste artigo. Embora esse programa tenha sido extinto no governo atual (do presidente Bolsonaro), a pesquisa realizada tem como pretensão contribuir para o registro histórico desse período de mudanças na política educacional em relação aos tempos dos governos petistas. E ainda, como reflexão no contexto da formulação das políticas e das marcas sedimentadas da cultura de performatividade.

A pesquisa buscou compreender rupturas e continuidades em relação ao programa anterior Mais Educação, considerando a necessidade de uma análise crítica daquele programa que se apresentava como “novo”. Essa mudança é compreendida no bojo de outras políticas que estavam em curso naquele contexto político.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo analisar os fundamentos do programa, bem como sua interpretação em uma escola municipal da cidade do Paulista/PE (município da Região Metropolitana de Recife). Para tanto, utilizamos a noção de ciclo de políticas que busca romper com a dicotomia entre micro e macro na análise das políticas (BALL, 2006; MAINARDES, 2006). Após a definição das questões teórico-metodológicas, segue-se o delineamento, em linhas gerais, do contexto de criação do referido programa. Posteriormente, a análise se

detém sobre os documentos do programa. E, por fim, são feitos alguns apontamentos sobre as interpretações de sujeitos que desempenharam a função de “docentes” no programa. Essa denominação de docentes é arbitrária e leva em consideração o fato desses sujeitos terem desenvolvido atividades de ensino, embora seu vínculo empregatício tivesse outras denominações.

Aspectos teórico-metodológicos

A ideia de ciclo advém dos estudos das políticas (BAPTISTA; REZENDE, 2015) no campo pós-funcionalista e ganhou força nos Estados Unidos, sobretudo na década de 1940, no período “pós-guerra”. Esses estudos tinham a preocupação de subsidiar as administrações públicas na tomada de decisões. Assim, foram sendo desenvolvidos “modelos” de análise dos processos de formulação das políticas e avaliações de sua “efetividade” na prática. A análise apresentada inicialmente no texto de Jefferson Mainardes (2006) e compilada nas publicações seguintes (BALL; MAINARDES, 2011; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), demarca uma contribuição para a análise das políticas educacionais, considerando as contribuições da análise de discurso de Foucault e Fairclough.

Nesse sentido, o conceito de discurso desenvolvido na obra de Foucault (2014) e sua preocupação em descobrir “como as relações de sujeição efetivas fabricam sujeitos” e ressaltam as relações de dominação, seus instrumentos e efeitos de sujeição (FOUCAULT, 2005, p. 51). Compreender que, mesmo na multiplicidade de sujeitos, existe um “aparelho global”, “estruturas de poder como estratégias globais que perpassam e utilizam táticas locais de dominação” (idem, p. 52).

A junção dessas duas perspectivas e de outras leituras marcam a obra de Stephen Ball que oferece a noção de contexto como forma de nomear a análise da multiplicidade de forças e suas disputas na construção das políticas e na sua implementação, fugindo, assim, dos modelos positivistas que estavam centrados apenas na “eficiência” ou “eficácia” da implementação.

Seguindo a proposta descrita por Mainardes (2006) iniciamos este artigo com uma breve análise do contexto da influência, considerando as disputas políticas e as concepções que influenciam a definição

das finalidades sociais da educação no governo ilegítimo de Michel Temer.

Para nos atermos diretamente ao que foi enunciado no Programa, passamos à análise do contexto da produção de textos. Nesse caso, vamos restringir “textos” aos documentos do Ministério da Educação que são “textos oficiais”, ou como defende Foucault na arqueologia, verdadeiros “monumentos” que expressam, em certo sentido, a vontade de verdade que se deseja impor e submeter os sujeitos. A compreensão de tais textos inclui perceber as nuances das diretrizes globais que perpassam suas “prescrições”. E ainda compreender que emergem a partir das condições e regras estabelecidas no contexto anterior como tentativa do “poder central” direcionar as ações dos sujeitos em suas práticas pedagógicas.

Como etapa seguinte da pesquisa (e do presente artigo), procedeu-se a análise dos textos oficiais do Programa Novo Mais Educação que estavam disponíveis para o público em geral, quais sejam, Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017) e a Resolução (de 05 de outubro de 2016), ambos divulgados na página virtual do Ministério da Educação (MEC).

Esses dois momentos foram cruciais para a análise posterior das falas das pessoas entrevistadas. Não foi possível observar as práticas na escola escolhida porque, no momento de ida ao campo, as atividades do programa foram suspensas por falta de repasse dos recursos.

Foram entrevistados o gestor, o articulador do programa e as mediadoras de Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo foi compreender como os sujeitos envolvidos com o programa o interpretavam. A entrevista com o gestor/articulador foi realizada ainda em 2017, em meses diferentes. A mesma pessoa foi entrevistada enquanto gestor em maio, e enquanto articulador em agosto daquele ano. As entrevistas foram realizadas em 2018 com as mediadoras das atividades de Língua Portuguesa e Matemática referentes à atuação delas em 2017, pois naquele ano o programa estava suspenso na escola (conforme descrito no quadro que se segue). Os autores seguiram as orientações de Bogdan e Biklen (1994) em relação às questões éticas de garantia de anonimato e de sigilo das informações dos entrevistados.

Quadro 1: Relação dos (as) entrevistados (as), função, formação, experiência profissional, quantitativo de escolas e turmas que atuou no PNME em 2017

| Função | Formação | Experiência profissional | Quant. de turmas que atuou em 2017 | Quant. de escolas que atuou em 2017 |
|--------------------------------|--|--|---|--|
| Gestor e Articulador | Pedagogo | Professor do Paulista há 11 anos. | - | 01 escola |
| Mediadora de Língua Portuguesa | Licenciatura em Letras com habilitação em inglês | Sac (atendimento ao cliente em alto atrito) durante 4 anos; Vendas em ramo alimentício durante 3 anos. | 04 turmas | 01 escola |
| Mediadora de Matemática | Licenciatura em Ciências com habilitação em biologia | Call center; armazém de construção e lanchonete | 08 turmas | 02 escolas |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas entrevistas, identificamos cada sujeito de acordo com sua função e na sequência que cada um foi entrevistado: gestor (entrevista 1. G), articulador (entrevista 2. Art), mediadora de língua portuguesa (entrevista 3. MLP) e mediadora de matemática (entrevista 4. MM).

O articulador do programa exercia a função parecida com a do coordenador pedagógico, organizando a formação das turmas, realizando as reuniões de planejamento com mediadores e facilitadores e acompanhando o desenvolvimento das atividades. Depois se tornou gestor da escola e as mediadoras exerciam a função de professoras (nas atividades de Português e Matemática) no contraturno dos estudantes. Esses vínculos eram temporários e precarizados. A ideia era ampliar a jornada escolar com mais atividades de ensino, seguindo o mesmo “modelo”, em certo sentido, do Programa Mais Educação.

O contexto do Programa Mais Educação (PME)

Essa ideia de ampliação da jornada escolar que esteve presente no Programa Mais Educação e no Ensino Médio Inovador não teve força para se tornar uma política universal, sobretudo para o Ensino Funda-

mental, conquanto no Ensino Médio esteja se mantendo. Essa forma de jornada escolar em tempo integral é uma realidade em diversos países, a exemplo da França. No Brasil, esse debate, segundo Cavaliere (2009; 2010), aparece claramente na obra de Anísio Teixeira enquanto Secretário de Educação da Bahia, nos idos de 1950, ao criar a Escola Parque. Essa proposta se encarna também na Escola Parque de Brasília e no Rio de Janeiro, com a participação de intelectuais como Darcy Ribeiro. Depois de um aparente hiato dessa discussão, emerge novamente na gestão de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro. Tendo Darcy Ribeiro como secretário, Brizola criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). A partir deles, surgem os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIA-Cs), construídos na década de 1990. No entanto, poucas unidades foram construídas e um pequeno número conseguiu sobreviver após a gestão Collor (1990-1992). Na gestão de Itamar Franco foram denominados de CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança), mas sem mudanças substanciais; estavam dentro de um discurso também de assistência aos mais pobres.

Essas propostas possuíam uma concepção de educação que foi se modificando com o tempo. De uma forma geral, tinham como discurso a formulação de uma educação integral que incluía: alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. Cidadania que foi mais retórica do que prática, porque fazia parte da ideia original que se baseava na pedagogia de John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano (TEIXEIRA, 1959), que tratava de uma formação moral para a cidadania semelhante ao que propõe Platão na República (1999) para formação do rei-filósofo, atualizada para uma perspectiva da democracia liberal. Também se pode afirmar que Anísio Teixeira fez sua interpretação de Dewey a partir da sua idiosincrasia, como afirma Nunes (2010, p.54):

Dewey forneceu a Anísio instrumentos para pensar criticamente, pela ótica liberal, a sociedade capitalista, a Escola Tradicional e a Escola Nova. Dele Anísio herdou também o respeito ao pluralismo e a um pragmatismo, que temperou com sua formação jesuítica e sua experiência na política regional.

Nas versões de Collor e Itamar (como presidentes), as propostas privilegiaram a estrutura dos prédios com uma arquitetura que possibi-

litasse a permanência na escola, mas não se tinha clareza da proposta curricular a ser desenvolvida, sobretudo nos casos dos CAICs e CIACs.

Esse debate vai ressurgir nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), especificamente no contexto do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), orquestrado pelo ministro Fernando Haddad. O seu lançamento, embora tenha sido criticado por alguns autores (SAVIANI, 2009) por não propor um sistema de educação articulado, entrou para a história por ser a primeira vez que um governo propôs ações que abrangiam da educação infantil à pós-graduação. Ele se deu em um contexto político; em linhas gerais, está relacionado com o que se convencionou chamar de desenvolvimento social (neodesenvolvimento), uma proposta que se assemelha ao modelo social-democrata (AZEVEDO, 2008) em configuração com o discurso neoliberal dominante. Uma gestão que prioriza os direitos sociais, o desenvolvimento social e uma política econômica neoliberal.

No campo educacional, a cultura da performatividade e a chamada nova gestão pública já estavam instaladas desde os anos 1990 e parte dessa lógica permaneceu como continuidade (OLIVEIRA et al, 2017). Essa cultura teve repercussão na política curricular na instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, a partir da exigência de organismos multilaterais, pregava a aferição da “qualidade” na educação por meio de avaliações (BONAMINO; FRANCO, 1999). Esse Sistema foi aperfeiçoado no governo Lula, gerando o famoso Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), também criado no âmbito do supracitado PDE. O índice tem como principais indicadores os resultados de provas nacionais (padronizadas) em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações externas, além de acompanhamento de fluxo.

Esse preâmbulo é importante porque vai ter consequências diretas na concepção do Novo Mais Educação. Não será possível aprofundar a discussão em torno dessa lógica, mas nos posicionamos no esteio das críticas a esse processo de controle que contribui para o empobrecimento curricular e não considera a formação humana em sua integridade, como afirma Vitor Paro (1988), e ainda se contrapõe ao processo de humanização, contribuindo para a reprodução da educação bancária no sentido usado por Paulo Freire (1996).

Nesse íterim, concordamos com Michael Apple (2006, p.242) quando define esse pensamento neoliberal como proveniente de “um grupo de modernizadores econômicos que querem centrar a política edu-

cacional na economia, em objetivos de desempenho com base em uma conexão mais íntima entre a escola e o trabalho remunerado”, ou seja, esse grupo vê a escola como local que precisa dar retorno financeiro rápido ao investidor e para isso desenvolve currículos centrados na aprendizagem de habilidades que serão necessárias no mundo capitalista.

Concordamos com Ball (2001) sobre a relação às influências globais dessas políticas e as suas interpretações locais que podem aprofundar essa governamentabilidade como políticas de controle de produção de subjetividades a partir da competição estabelecida e das diversas formas de poder disciplinar. Não deixando de citar que essas formas de opressão também geram resistências e alternativas, construídas por educadores/as em suas organizações sindicais, movimentos sociais e associações profissionais/acadêmicas.

O governo Lula não modifica totalmente essas concepções em relação às avaliações, mas promove uma verdadeira mudança em relação à política educacional, sobretudo porque estabelece um diálogo com movimentos sociais e tenta incorporar suas demandas históricas na agenda política. Por outro lado, dialoga com os “capitalistas” para convencê-los de que era possível ganhar com a ampliação do investimento em medidas para reduzir as desigualdades.

No âmbito das ações do governo Lula e do ministro Fernando Haddad, cabe-nos uma breve reflexão sobre o Programa Mais Educação (que surgiu dentro do PDE) como parte fundamental do contexto de influência para nosso objeto de estudo. Como analisou Ana Emília Castro (2016), o Mais Educação tem suas origens nos programas Escola Aberta e Escola que Protege com um discurso inicial de combate à violência nas escolas pela ocupação do tempo “ocioso”. Entretanto, a equipe que gerenciou o Programa buscou ressignificar essa proposição inicial para uma retomada do discurso de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro com a ampliação da jornada escolar e abriu a discussão sobre o currículo da formação integral (MOLL, 2012).

O referido programa estava inserido em uma ação mais ampla que se chamava Compromisso Todos pela Educação. Nesse documento estava previsto que municípios e estados elaborassem um Plano de Ações Articuladas (PAR), ou seja, uma espécie de planejamento estatal para a educação com ênfase inicial para os que tivessem piores resultados nas avaliações padronizadas, especificamente no IDEB, que foram também instituídas no citado documento. Essa era a previsão inicial ao

instituir as avaliações, mas, em pouco tempo, essa lógica foi substituída pela competição e performatividade (BALL, 2006).

Mesmo em meio a essa pressão das avaliações, o Programa Mais Educação (PME) tentou instituir novos olhares sobre o currículo com uma indicação de formação integral para os(as) estudantes. Porém, estabeleceu-se uma ambiguidade entre esse discurso e as avaliações. Por outro lado, o programa, mesmo tendo sido ampliado em número de escolas, ainda era pontual, embora em seus objetivos colocasse como finalidade induzir uma política de educação em tempo integral. Ainda não era o Programa ideal, mas foi responsável pela maior abrangência de uma ampliação da jornada escolar e pela circulação desse discurso entre os diversos governos municipais e estaduais. Iniciou em 2008 com 1.380 escolas e em sua última edição, em 2014, havia 57.452 escolas (MOLL, 2012). Apesar de ter sido o maior programa criado com esse intuito, possuía diversas contradições e não conseguiu se consolidar enquanto uma política nem atingiu um amplo consenso da sua necessidade.

O Programa oferecia uma gama de atividades às escolas públicas no campo pedagógico, por exemplo: Português e Matemática e em outros campos práticas educativas como artes, esportes, comunicação e etc. O governo federal, por meio dele, oferecia equipamentos (os mais diversos) para essas práticas, mas também recursos para pequenas reformas e para ressarcimento de monitores. Esse modelo era baseado no trabalho de “monitores voluntários” que exerciam prática docente advinda de outras experiências similares, sobretudo do Programa Escola Aberta. Por essa razão, sofreu muitas críticas por se tratar de uma precarização do trabalho docente. Além disso, o programa era focalizado e atendia a um número limitado de alunos por escola.

Em seu desenho inicial, o mesmo foi pensando como atividades no contraturno, na lógica do aluno em tempo integral, conforme aponta Cavaliere (2009). No entanto, a equipe que assumiu a gestão do Programa buscou direcionar sua prática e sua atuação para a discussão curricular da formação “integral” e de um “currículo integrado”. Para tanto, produziu diversos documentos que tinham por objetivo orientar as escolas no sentido de difundir esse discurso. A criação de comitês nos estados também era uma forma de gestão e de difusão e ampliação desses “parâmetros”.

O ideal perseguido era de uma integração entre o Programa e o projeto pedagógico da escola, no entanto, pesquisas mostraram a di-

ficuldade dessa articulação devido ao caráter ainda focalizado do programa que não era, necessariamente, para todos os alunos da escola (CASTRO *et al.*, 2017). Toda a produção de textos do Programa apontava para os múltiplos direitos de aprendizagens e a formação integral dos estudantes, como afirma Moll (2012, p.133):

Um aspecto estruturante da identidade do Programa Mais Educação é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo, sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para a educação integral. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada rígida dos tempos na vida da escola [...]

A intencionalidade do programa incluía formar os estudantes para além da aprendizagem dos conteúdos do ensino regular. Essa concepção estava expressa no Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, na intenção de se “formular política nacional de educação básica em tempo integral”, convergindo “políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral”. Também há que se considerar que sempre existem interpretações e traduções nos contextos escolares (BALL *et al.*, 2012, p. 20).

Em seu tempo de existência, a equipe inicial do Programa conseguiu ampliar essa discussão e inserir no Plano Nacional de Educação como meta de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental. No entanto, a meta é atingir a metade dos alunos. Isso significa em termos discursivos que, mesmo tendo ampliado a adesão ao ideal da escola de tempo integral, não obteve êxito em convencer da importância da sua universalização. Também na meta 6 do Plano se apontam os desafios relativos à infraestrutura das escolas para o funcionamento da jornada ampliada.

A relevância do Programa Mais Educação foi levantar todas essas controvérsias que fizeram com que se (re)colocasse no horizonte simbólico da agenda política a ideia de ampliação do tempo. Também se pode avaliar o quanto as escolas receberam de recursos para compra de equipamentos, instrumentos musicais que, em muitos casos, ampliaram

também as práticas curriculares e os horizontes simbólicos de docentes e alunos.

E o Programa Novo Mais Educação (PMNE)?

Embora muitas críticas existissem em relação ao Programa Mais Educação (PME), uma versão bastante “piorada” foi a criação do chamado Novo Mais Educação (PNME). E agora nem isso temos para analisar. Ele emerge a partir dos postulados que orientaram o governo (ilegítimo) do Presidente Michel Temer. O golpe no Brasil fez parte de um cenário mais amplo de hegemonia de uma Nova Direita, um novo conservadorismo. Como mostra Márcio Pochmann (2017, p.325), as medidas tomadas pelo governo Temer demonstraram o distanciamento do projeto de sociedade includente com viés “conservador, classista e autoritário”, voltando aos princípios neoliberais nos mesmos moldes dos anos 1990 (GENTILI, 1996). As elites que resolveram não apostarem mais no modelo neodesenvolvimentista pressionaram pelo retrocesso.

Essa concepção pode ser conferida no documento lançado pelo partido político do Presidente da República, na época o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), ainda em outubro de 2015, intitulado *A Travessia Social: uma ponte para o futuro*. Nesse documento está o cerne de uma análise conservadora e neoliberal que usa como álibi uma suposta “má gestão dos recursos públicos” sob o comando do PT (Partido dos Trabalhadores). Defende os pressupostos neoliberais de reduzir os gastos públicos e assumir medidas austeras em favor do crescimento econômico - o mesmo discurso adotado por Fernando Henrique Cardoso para justificar o ajuste neoliberal. Esse falso liberalismo que coloca os interesses econômicos como superiores aos direitos sociais, mas que não impede que empresários recorram ao Estado para pagar suas dívidas.

O “crescimento econômico” se torna a matriz discursiva que esconde o interesse no aumento das taxas de acumulação (*A Travessia para o Futuro: uma ponte para o futuro*, p. 10). Não há proposta de taxação das grandes riquezas para suprir o déficit estatal. Especificamente nos textos que tratam da educação, é notada a ausência do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, como documento orientador para se pensar na construção das políticas educacionais do Governo Federal

atual. O documento aponta alguns avanços históricos da educação, mas centra sua crítica na educação a partir dos resultados das avaliações em larga escala. Como afirma o documento:

Infelizmente, estas avaliações revelam que, apesar dos grandes progressos na matrícula, os resultados de nossa educação ainda são muito insatisfatórios em todo o ciclo básico. Estamos sempre nos últimos lugares quando comparados aos melhores países do mundo, mesmo alguns com renda inferior à nossa. Os testes mostram que nossa maior deficiência está no ensino inicial: mais da metade dos alunos da quarta série não estão funcionalmente alfabetizados. Por isso, **a principal prioridade da educação brasileira deve ser a melhoria do ensino nas séries iniciais.** É aqui que se define o lugar que a criança vai ocupar na sociedade quando tornar-se adulta. As maiores deficiências das etapas posteriores da educação têm aqui a sua origem. (PMDB, 2015, p.15, grifo nosso)

Assim, sob a égide do discurso das avaliações padronizadas, volta o discurso da prioridade nas séries iniciais que caracterizou o governo de Fernando Henrique Cardoso, destituindo a visão sistêmica. E continua o discurso de medição da qualidade da educação pública a partir dos resultados das avaliações em larga escala (iniciado no governo de FHC e que se ampliou nos governos de Lula e Dilma). Toda essa matriz discursiva conservadora e neoliberal pode ser verificada na Emenda Constitucional nº 95 que congelou os recursos públicos, na Reforma Trabalhista, bem como na Reforma do Ensino Médio, todos levados a cabo no governo Temer. E, em nosso caso, esse discurso está presente nos documentos do Programa Novo Mais Educação.

Ao analisar a Portaria que o instituiu (nº 1.144 de 10 de outubro de 2016) se pode observar a ênfase no reforço escolar das disciplinas de Português e Matemática, retirando outras aprendizagens que a escola ofertava no antigo Mais Educação. Aumentou o tempo de duração das atividades de Português e Matemática de 10 horas mensais, que eram do Acompanhamento Pedagógico, para 20 horas de “reforço”. O Acompanhamento Pedagógico no programa anterior poderia incluir Ciências, Estudos Sociais e Línguas.

Existe um elemento de continuidade que é justamente o que tinha de pior - a relação com o trabalho voluntário (precarizado) que já tinha sido instituído pelo Programa anterior. Também se mantém a

figura de um professor coordenador na escola, sendo agora chamado de articulador (antes professor comunitário).

No *Novo Mais Educação* existiam dois tipos de funcionamento que a escola podia escolher entre 5 ou 15 horas semanais, no turno ou no contraturno escolar. Somente tinham outras atividades diversificadas as escolas que optavam por 15 horas. Nesse caso, as atividades eram semelhantes ao antigo programa, mas restrito aos campos das artes, da cultura, do esporte e do lazer. Houve uma diminuição porque a proposta anterior era de 35 horas semanais e as opções abrangiam: Acompanhamento Pedagógico; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação em Direitos Humanos; Esporte e Lazer; Iniciação Científica; Memórias e Histórias das comunidades tradicionais; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica; Promoção da Saúde.

Mantém-se a ideia do diálogo com o currículo do ensino regular, mas apenas para preparar os estudantes com baixo desempenho nessas disciplinas para uma melhor participação nas avaliações externas como a Prova Brasil e, conseqüentemente, melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) conforme consta no *Caderno de Orientações Pedagógicas*:

O Programa Novo Mais Educação (...) é uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2017 p.4).

A concepção estava centrada apenas nesse aspecto da aprendizagem, sem considerar uma formação integral. Tal mudança não teve como parâmetro nenhuma avaliação ou consulta aos profissionais que estavam atuando nas escolas. Esse processo tem semelhanças com o que afirma Ball et al. (2012, p. 23) sobre o fato de que a elaboração das políticas se dá sem consultas aos profissionais da educação que as desempenham.

A finalidade está exposta no documento *Programa Novo Mais Educação: caderno de orientações pedagógicas* (BRASIL, 2017): I. alfabe-

tização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II. redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III. melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e, IV. ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2017, p. 05).

A melhoria da aprendizagem também aparecia como central no Programa anterior, bem como a diminuição da reprovação, distorção, abandono. No entanto, o caminho para se atingir essa “melhoria” estava baseado em princípios bem distintos, como se poderia notar nos diversos documentos e no próprio Decreto que instituiu o anterior (Programa Mais Educação), em 2010. O documento do programa anterior apontava para: articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral; a integração entre as políticas educacionais e sociais; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis; a afirmação da cultura de direitos humanos e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas (BRASIL, 2010). Enquanto no Novo, o foco estava na melhoria dos resultados nas avaliações externas.

Nessa perspectiva, os alunos do Novo Programa foram submetidos a uma “prova” inicial para “mapear o nível do seu conhecimento (naturalmente, em Português e Matemática) e foram novamente submetidos a novo exame para avaliar a eficiência e eficácia do programa. Ball *et al* (2012, p. 24) ressaltam que “essa versão da eficácia funciona dentro de uma infraestrutura disciplinar de metas, de referências, de tabelas de classificação, e médias e de inspeções que trabalham para oprimir ou deslocar valores e princípios e para subverter as relações”. Essa lógica é expressa no texto normativo do Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017, p.33):

A Portaria do MEC nº1.144/2016 estabeleceu que uma das diretrizes do programa Novo Mais Educação é “monitorar e avaliar periodicamente a execução e os resultados do programa”. Na mesma direção, a Resolução CD/FNDE nº5/2016 estabeleceu que o MEC,

por meio da Secretaria de Educação Básica-SEB, pactuará metas de aprendizagens a serem alcançadas pelas escolas e pelas secretarias estaduais, municipais e distrital da educação, para balizar a avaliação dos resultados do Programa e possivelmente condicionar a participação no Programa em exercícios seguintes.

Ou seja, a cultura da performatividade espalhada na escola, e com punições, pois, se não atendessem as metas gerenciais que estavam preconizadas no texto normativo do MEC, as secretarias de educação ou escolas poderiam ser eliminadas da lista, como um programa *Big Brother*. Não havia uma preocupação em buscar apoio para melhoria de quem não atingiu os resultados. Esse discurso aparece na posse de Mercadante como ministro quando cita a necessidade do Programa Mais Educação fornecer resultados de aprendizagem (MERCADANTE, 2011). Naquela gestão, o Programa sofreu um claro desgaste. Estava à frente da Secretaria de Educação Básica, desde o início da segunda gestão de Dilma, Manuel Palácios, conhecido por ser coordenador de um dos centros que mais difundiu e lucrou com as avaliações padronizadas, qual seja, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF). Curiosamente o mesmo centro (CAED) assumiu o processo de avaliação e monitoramento dos resultados do programa com vistas a cultura da *performatividade*, mesmo na gestão de Temer (com o ministro Mendonça Filho). Aquele “Novo Mais Educação” fazia uma clara alusão às avaliações, o que já é empobrecimento curricular. Pior situação está no governo atual, onde não existe mais nenhuma iniciativa de ampliação da jornada no Ensino Fundamental.

A interpretação do Programa Novo Mais Educação na escola

Existia uma multiplicidade de discursos colocados pelo Programa Mais Educação e pelo Novo Mais Educação no chão das escolas. Nesse ínterim, nosso objetivo foi buscar as interpretações por meio de entrevistas em uma escola, considerando que o texto da política que os discursos são interpretados, e reinterpretados, de acordo com as práticas sociais, subjetivações, contextos e posições de cada um (FAIRCLOUGH, 2008).

Dentro do nosso cronograma, o período de ida a campo para realizar as entrevistas terminou por coincidir com a suspensão do Programa, mesmo ainda no governo Temer. Restando apenas em escolas que tinham um saldo restante do ano anterior. Assim, na escola que havia sido escolhida, não havia atividades a serem observadas, mas foi possível localizar os sujeitos que participaram do programa desempenhando as funções de mediadores de Língua Portuguesa e Matemática, atuando como docentes, e o “articulador” que desempenhava a função de coordenador pedagógico do programa, além do gestor escolar. Coincidentemente, um único respondeu duas entrevistas, como coordenador e como gestor. Nesse cenário, buscamos compreender como era organizado o planejamento das atividades, em quais espaços era desenvolvido o trabalho pedagógico, incluindo a avaliação.

Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas, o Ministério da Educação disponibilizou material para formação dos articuladores e mediadores de aprendizagem, conforme consta no texto normativo (BRASIL, 2017, p.19), contendo roteiros de aprendizagem e prevendo a avaliação de diagnóstico de Língua Portuguesa e Matemática:

O MEC disponibilizará material para a formação de articuladores e mediadores da aprendizagem que tem como principal objetivo apoiá-los na organização da aprendizagem e nas intervenções com estudantes do 4º ao 9º ano. Esse material é constituído de roteiros de aprendizagem e prevê a superação de obstáculos apontados pela avaliação diagnóstica de Língua portuguesa e Matemática.

Diante do exposto, iniciamos nossa entrevista com o gestor procurando compreender a execução das atividades de português e matemática na escola: “sendo trabalhada de forma que é pra ser”. A resposta demonstra o assujeitamento à forma estabelecida no programa sem questionamentos, como aponta Foucault (2005).

Segundo as orientações do Programa, os mediadores deveriam planejar suas atividades em parceria com o “articulador do programa” que, supostamente, propiciaria uma organização sistemática do trabalho desenvolvido. Nesse item, o articulador nos informou que para planejar as atividades era utilizado o currículo oficial da rede municipal de ensino: “utilizamos a proposta curricular do município do Paulista” (Entrevista 2. Art.). Constatamos nessa fala que, parcialmente, as orien-

tações curriculares oficiais do programa não eram levadas em consideração no ato do planejamento das atividades. Aqui se mostra a multiplicidade de forças que atuam sobre as subjetividades e constatamos que, nesse caso, a interpretação está no assujeitamento ao poder local que está mais próximo e é o vínculo profissional. No entanto, quando o Programa propõe “reforço escolar” abre a possibilidade dessa interpretação. No primeiro momento não parece que os sujeitos estavam somente preocupados com os resultados da Prova Brasil, como enfatizavam os documentos do Programa.

Por outro lado, não se tratava de um planejamento articulado entre os dois mediadores, visto que o articulador deixou claro que as reuniões para planejar com todos os mediadores eram difíceis de acontecer: “foi um pouco complicado porque os mediadores possuíam outros vínculos[...] então acabava atendendo cada um individualmente [...] organizando as necessidades de cada um” (Entrevista 2. Art.). Essa constatação é corroborada pelas mediadoras: “nunca ocorreu nenhuma reunião sobre planejamento pedagógico ou qualquer outro assunto relacionado ao programa” (Entrevista 3. MLP). “Quando havia [...] na própria escola” (Entrevista 4. MM).

O discurso da Mediadora de Língua Portuguesa (MLP) é enfático na negação, “nunca ocorreu nenhuma reunião sobre planejamento”. Já a fala da Mediadora de Matemática (MM) é mais comedida: “não lembro que teve reunião pedagógica”. Não havia encontros coletivos para planejar as atividades que seriam desenvolvidas no âmbito do Programa na escola. Não fica claro se acontecia um momento individual para planejamento.

Na fala da mediadora de Língua Portuguesa, há uma brecha para considerar as “necessidades” dos alunos, consentindo com o significado expresso no Programa. Isso significa seguir a diretriz do Programa que se refere ao “reforço escolar”. De alguma forma reforça o currículo escolar do município como já havia postulado o gestor, mas não fica claro que diretriz curricular segue. Segundo o depoimento dela, houve planejamento: “sim [...] o planejamento foi contínuo, ao longo do ano [...] pois foi sendo elaborado conforme a necessidade de cada aluno” (Entrevista 3. MLP).

Essa visão está presente na fala da mediadora de Matemática: “o objetivo era que os alunos superassem as dificuldades em que se encontravam” (Entrevista 4. MM). Por outro lado, a ação se tornou mais

complexa, quando ela declarou, no planejamento das atividades, que usou “pesquisa na internet [...] livros [...] material matemático que havia na escola” (Entrevista 4. MM). E ainda se referiu ao cotidiano das atividades e à tecnologia de poder do Ministério da Educação: “existia reunião de planejamento [...] além de uma ata na qual registrávamos horário de entrada, horário de saída [...] as atividades e como desenvolvíamos na sala de aula [...] essa ata era encaminhada ao MEC, registrada no nosso sistema do CAED, na aba do mediador do programa” (Entrevista 4. MM). Essa fala demonstra o nível e forma de monitoramento realizada pelo CAED. Mas a entrevistada não problematiza, não questiona esse fato.

Esse processo de avaliação e monitoramento está também na entrevista com o articulador. O controle se dava pelo sistema: “registrava [...] porque tínhamos que lançar isso no sistema do CAED [...] alimentando com as atividades que os mediadores executavam e as minhas [...] além da evolução dos alunos” (Entrevista 2. Art.).

Esse “processo” se desdobra também no controle da frequência dos estudantes e ainda ressalta a punição anunciada, que atua como tecnologia de vigilância e poder.

Nós somos avaliados mais nas questões burocráticas[...] quando estamos alimentando o sistema do programa[...] com as frequências dos estudantes[...] planejamento e com os resultados das avaliações que os estudantes fazem[...] porque se os estudantes não atingirem o nível desejado[...] a escola e a rede correm o risco de não participar no ano seguinte (Entrevista 2. Articulador do PNME).

O processo histórico de assujeitamento a essa lógica de controle, inclusive de participação de atores privados na educação pública, está presente na concepção neoliberal de eficiência e eficácia em disciplinas específicas nos termos que Nardi (2014, p.283) ressalta como ênfase na prestação de contas e que pode ter consequências negativas e estigmatizantes para docentes (ou aqueles que desenvolvem atividades de ensino) que podem se sentir “culpados” pelos resultados negativos. Essa culpabilização se apresenta na narrativa individualista que desconhece os problemas históricos e contextuais, as contradições sociais nos quais se inserem as práticas.

A avaliação do “sucesso” dos (as) estudantes no PNME com reflexo no ensino regular foi medido/monitorado por avaliações específicas

realizadas no início e no final do Programa, tanto pelos (as) estudantes quanto pelos (as) mediadores (as) e facilitadores (as) das aprendizagens, por meio do Sistema de Monitoramento, fruto “da parceria entre o Ministério da Educação e o CAED” (BRASIL, MEC/SEB, p. 34). Para ampliar o controle, o/a professor (a) responsável pela turma no ensino regular precisava rubricar as atividades organizadas pelas mediadoras antes de colocar no sistema.

A outra dimensão da avaliação era a obrigatoriedade de os estudantes fazerem uma avaliação antes e depois do programa, seguindo a lógica das “avaliações” de política públicas, de viés positivista e funcionalista que aludimos no início deste artigo. O problema dessas avaliações é não considerar os contextos de aprendizagem, visto que as mediadoras entrevistadas apontaram as dificuldades da infraestrutura de uma das salas da escola que não tinha condições adequadas. Esse último ponto se refere aos espaços físicos sua qualidade é sempre uma questão posta nas pesquisas que tratam da ampliação da jornada (CASTRO et al., 2017).

Isso posto, tratava-se de verificar se as avaliações tinham efeitos nas práticas curriculares. Constatamos que os alunos tiveram que realizar essas avaliações específicas do Programa, segundo o articulador: “sim. No início do programa e no final[...] as provas já vêm prontas organizadas pelo CAED” (Entrevista 2. Art). Segundo as informações, foram aplicados os testes padronizados que o CAED encaminhou à escola.

Nesse processo de monitoramento e testes padronizados, o Programa Novo criou ainda avaliações para os articuladores e mediadores que atuavam no programa. Segundo a MLP, ela não passou por nenhuma avaliação (Entrevista 3 MLP), sem dizer o porquê. No entanto, o mediador de Matemática fez: “Sim[...] Nós fazíamos prova. O articulador do programa mandava para nosso e-mail. Respondíamos e mandávamos de volta[...] essa avaliação aconteceu duas vezes no ano[...] no início e no final do programa” (Entrevista 4 MM).

Essa diretriz está no *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2017, p.36):

Como parte do sistema de monitoramento, o CAED elaborou uma proposta de avaliação constituída por testes e relatórios que visam balizar não apenas as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, como também a formação dos articuladores e mediadores e, também o acompanhamento da execução do programa, com base em indicadores confiáveis.

O sistema também disponibilizará de testes periódicos, sendo que o primeiro deles foi a avaliação de entrada finalizada, em 31/07/2017, que possibilitará o diagnóstico de aprendizagem do estudante.

Ainda existe alusão a um teste de seleção realizado pela secretaria: “sim[...] houve apenas uma avaliação no início do programa[...] feita pela Secretaria de Educação através de prova escrita[...] mas seus resultados nunca foram repassados ou enviados para a escola” (Entrevista 2 Art). Essa avaliação inicial teria por finalidade selecionar os “mais fracos” para ingressarem no programa: “a avaliação inicial serviu para selecionarmos os que estavam mais fracos em Português e Matemática[...] para participarem do programa”.

Conforme revelam suas falas, existe um consenso em torno da necessidade do processo de avaliação proposto pelo Programa. Eles acreditavam que avaliar os estudantes é um processo salutar ao programa, uma vez que contribui para o bom desenvolvimento das atividades na escola e intervenção pedagógica. No entanto, eles também percebiam as contradições ao constatarem que os resultados não foram repassados para a escola. Como afirma a mediadora: “[...] e as avaliações no meio do ano e no final[...] para ver se eles estavam avançando[...] se o Programa estava dando certo[...] Eu particularmente acho bom esse processo[...] porque identifica os níveis dos alunos” (Entrevista 4 MM). Os trechos dos depoimentos expõem o discurso ideológico de controle e monitoramento da política da educação de resultados, também expresso nos documentos normativos. Segundo Fairclough (2008), “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum”.

Desta forma, vimos que a compreensão de currículo estava atrelada aos trabalhos com disciplinas e conteúdos, ao processo específico de ensino-aprendizagem. As práticas curriculares também estavam atreladas à realização de diversas atividades que auxiliassem os estudantes em português e matemática, sendo trabalhadas na perspectiva do reforço escolar para que os estudantes tivessem bom desempenho.

Nos contextos discursivos observamos o entrecruzamento de diversas concepções de educação, mas predomina a busca de resultados imediatos e de melhoria da aprendizagem. Esses objetivos se confundem e são colocados como se fossem sinônimos. Os discursos ter-

minaram sendo reproduzidos devido às relações de poder e privilégios de determinados grupos sobre outros que possibilitam a hegemonia (FAIRCLOUGH, 2008). Isso significa, na prática, a naturalização de um discurso específico como se fosse o único caminho possível. Em meio a esse contexto, também alguns sujeitos da pesquisa apresentaram concepções críticas, uma vez que compreendiam os benefícios e limitações do Programa. Eles utilizavam o Programa como possibilidade de melhoria da aprendizagem dos seus alunos, com práticas de educação contextualizada (como no caso da Matemática).

Considerações finais

Afinal, o que tem de novo nesse Programa e quais as continuidades?

O que ele possui de continuidade é a ideia de ampliação da jornada escolar, a menção à “melhoria da aprendizagem”, bem como a precarização do trabalho docente (já presente no anterior). Embora o Programa Mais Educação também estivesse no bojo de um discurso que prezava por resultados, existia uma clara alusão à formação integral, numa perspectiva curricular mais “intercultural”, em linhas gerais. O *Novo Mais Educação* aponta somente para as avaliações, numa concepção que empobrece o currículo por ser limitada. A nossa pesquisa mostra que essa concepção está sendo incorporada como “senso comum”. Essa agenda da chamada cultura da *performatividade* (busca de resultados por si mesmos) está se espalhando no cotidiano escolar. Sendo assim, a chegada do Novo Programa encontrou um terreno fértil para difusão dos seus postulados curriculares em torno dos resultados.

Assim, ao longo das entrevistas, percebemos os sentidos dados ao currículo do programa em total consonância com a concepção das avaliações que também está presente nos documentos do Programa Novo Mais Educação, e que privilegia a aprendizagem das “primeiras letras e dos cálculos matemáticos”.

O Novo Mais Educação foi criado em um contexto no qual as avaliações já estavam, em certa medida, naturalizadas na prática. Assim, nas entrevistas, pudemos ratificar essa conclusão, pois o discurso da *performatividade* está incorporado como substantivo para as práticas. Nas palavras dos entrevistados, o programa aparece como um instrumento poderoso para melhorar “a aprendizagem das crianças com baixo rendi-

mento escolar”, tendo em vista a existência de avaliações antes de sua implementação na fase intermediária e ao final do ano letivo para verificar a suposta evolução deles. Tais avaliações eram consideradas positivas. Nessa perspectiva de controle e da *performance*, existia ainda uma avaliação específica para selecionar quem entraria no programa.

O ponto a ser ressaltado é a extinção também do *Programa Novo Mais Educação*. Enquanto se fazia críticas ao *Programa Mais Educação*, reconhecendo sua importância e seus limites, o *Novo Mais Educação* restringia ainda mais a atuação, porém, ainda estava na pauta a ampliação da jornada no Ensino Fundamental. No momento atual, essa discussão desapareceu por completo da agenda política deixando uma grande lacuna nas políticas educacionais. Esse processo se dá em um contexto de drástica diminuição dos recursos na educação. Para esses governos, os investimentos em educação são considerados gastos porque não há a concepção de educação como direito humano.

Observamos nesse panorama de mudanças que, como afirma Ball *et al* (2012, p. 20), “as políticas são reescritas ou reajustadas, conforme os objetivos do governo”. E o que se configura na atualidade é o que Apple e outros autores denominam de governo neoconservador. Nos dias atuais, junto aos neoliberais, estão também os neoconservadores. “Esses são grupos que geralmente concordam com a ênfase dada pelos neoliberais à economia, mas seu principal objetivo é a restauração cultural” (APPLE, 2006, p. 243). Segundo ele, governos assim pregam a moral e os bons costumes da elite branca, de um tipo de organização que tivemos durante séculos no Brasil. E nos últimos anos, temos visto o crescimento desses grupos no mundo em contraposição aos movimentos de emancipação e afirmação dos grupos historicamente excluídos e marginalizados por causa da classe social, etnia, raça, gênero ou orientação sexual.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez 2001

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 10-32, jul/dez 2006.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

BALL, S.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, T.W.F.; REZENDE, M. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In MATTOS, R.A.; BAPTISTA, T.W.F. (Org). **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 1.ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.221-272. Disponível em <http://ccaps.ims.uerj.br/?p=432> Acesso em: 22 jun. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132 nov. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 27 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº05 de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União:** seção 1, p. 14, Brasília, DF, 26 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada:** como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral/ Educação Integrada e(m) tempo integral:**

concepções e práticas na educação brasileira- Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação** - Documento Orientador - Adesão-Versão I. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação** - Caderno de orientações pedagógicas – Versão I. Brasília, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 abr. 2014..

BRASIL. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 23, Brasília, DF, 211 OUT. 2016.

CASTRO, A. E. *et al.* (Org). **Educação em tempo integral: ampliação de tempos, espaços e horizontes**. Recife: Editora da UFPE, 2017.

CASTRO, A. E.. **O programa mais educação**: sentidos produzidos no processo de formulação. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco., Recife, 2016.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M.; Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v.27,n.94, p.47-69, jan/abr. 2006.

MERCADANTE, A. **Discurso de posse no Ministério da Educação**. Portal do MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&d=12224&Itemid=380 Acesso em: 05 jan. 2018.

MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NARDI, E. L. Políticas de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Retratos da Escola**, v.8, n.15, p.281-292.jul/dez. 2014.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, D.; BARBOSA, A. W. D.; CLEMENTINO, A. M. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as)**. RBPAE, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/79303/46239> Acesso em: 30 de out. 2018.

PARO, V. H.; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. de. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.

PLATÃO. **Diálogos IIII. A República**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

PMDB. **Travessia Social: uma ponte para o futuro**. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/blog/acervo/a->

travessia-social/travessia-social-pmdb_livreto_pnte_para_o_futuro/
Acesso em: 28 maio 2020.

POCHMANN, M. Estado e Capitalismo no Brasil: A inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova República. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr./jun., 2017.

SAVIANI, D. **PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação**. São Paulo, Editores associados, 2009.

TEIXEIRA, A. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n. 85, p.1-2, dez. 1959..Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/dewey2.html>. Acesso em: 1 ago. 2012.

Recebido em: Fevereiro/2020

Aceito em: Junho/2020