

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE



**FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES**

ZENILDO JOSÉ BARBOSA

**O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO: UM
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO PAULISTA/PE.**

**RECIFE
2019**

ZENILDO JOSÉ BARBOSA

**O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO: UM
ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO PAULISTA/PE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cíbele Maria Lima Rodrigues

RECIFE
2019

ZENILDO JOSÉ BARBOSA

**"O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO: UM ESTUDO
DE CASO NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO PAULISTA/PE"**

Dissertação apresentada como
requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades Associado
Universidade Federal Rural de
Pernambuco e Fundação Joaquim
Nabuco

Aprovado em 31.05.19

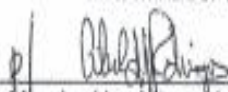
BANCA EXAMINADORA



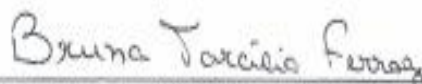
Dr^a. Cibele Maria Lima Rodrigues – Fundação Joaquim Nabuco –
Orientadora e Presidente



Dr. Edson Francisco de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco -
Examinador Externo



Dr. Alvaro Luiz Moreira Hypólito – Universidade Federal de Pelotas-
Examinador Externo



Dr^a. Bruna Tarcília Ferraz - Universidade Federal Rural de Pernambuco -

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B238p Barbosa, Zenildo Jose

O programa novo mais educação e o currículo: um estudo de caso numa escola municipal do Paulista, PE / Zenildo Jose Barbosa. – 2019.

176 f. : il.

Orientador(a): Cibele Maria Lima Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade, Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Escola de tempo integral 2. Parâmetros Curriculares 3. Programa Novo Mais Educação (Brasil) 4. Paulista (PE) – Educação 5. Educação Integral 6. Política Pública I. Rodrigues, Cibele Maria Lima, orient. II. Título

CDD 370

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar minhas palavras fazendo referência àquele que fez e faz tudo em nossa vida ter sentido, que nos mostra o caminho certo nas adversidades: o nosso criador, Deus, que em sua santa Trindade tem me presenteado com o dom da vida, de pensar e agir. Serei sempre grato a Ele por todos os feitos que, durante os caminhos que tenho percorrido neste mundo tão efêmero, têm me permitido amadurecer em todos os âmbitos. Desejo expressar minha eterna gratidão, alegria e satisfação a todos aqueles que me apoiaram neste trabalho de pesquisa: os profissionais da educação, meus familiares e amigos. De 2017 a 2019, estive ligado ao Curso de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades do Programa de Pós-Graduação (PPGECI), vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco, realizando minha pesquisa na linha das Políticas Educacionais e Gestão da Educação. Compreendendo-me como ser inacabado, me construindo a partir das experiências com o outro e com o mundo, numa perspectiva freiriana, estou sempre na busca das múltiplas aprendizagens e investigações que possam culminar numa concepção de vida emancipatória, autônoma e crítica para meu crescimento humano e profissional. Questionar as relações sociais faz parte desse nosso processo de crescimento e formação. A curiosidade que me intriga diante dos problemas surgidos em minha trajetória e o prazer por pesquisá-los me fez compreender a importância de fortalecer os laços com aqueles que comungam do mesmo pensamento, qual seja, de que nossa formação é um processo contínuo e inacabado. Desta forma, agradeço aos meus colegas de curso, meus maravilhosos professores, aos funcionários da UFRPE e FUNDAJ, às secretárias do PPGECI. Em especial, gostaria de referenciar o nome da competente Professora **Dr^a Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)** que, com maestria e humanidade, tem uma séria dedicação às pesquisas sociais, com produções que contribuem significativamente com o universo acadêmico e à sociedade brasileira. Aqui externo minha imensa admiração como profissional e mais ainda como pessoa. Muito obrigado pela paciência prestada nas idas e vindas dos meus rascunhos e pela confiança depositada em todo meu percurso acadêmico, motivando sempre, encorajando e mostrando que o espaço e o processo acadêmico podem coexistir com a leveza, seriedade e comprometimento com a pesquisa. Agradeço à Banca examinadora, a Professora **Dr^a Bruna Tarcília Ferraz (UFRPE)**, ao Professor **Dr^o Álvaro Luiz Moreira Hypólito (UFPEL)**, especialmente ao Professor **Dr^o Edson Francisco de Andrade (UFPE)**, pelas aulas sobre análise crítica do discurso e aos demais pela disponibilidade e seriedade com a qual julgam uma produção acadêmica, dando suas contribuições. Agradeço também ao gestor/articulador,

às mediadoras de Língua Portuguesa e Matemática e aos demais funcionários da Escola Municipal campo de pesquisa na cidade do Paulista/PE. À minha mãe, **Vera Lúcia Gomes Barbosa**, que em todos os momentos da minha vida esteve ao meu lado, como companheira, que sempre me apoiou, todas as dificuldades comigo. Enfim agradeço a todos que me apoiaram de alguma maneira, em especial ao meu amigo e Professor de língua portuguesa, **Mário Antunes da Silva Júnior** pela correção. Ao meu companheiro, **José Anderson de Brito** que me apoiou nos momentos que precisei, compreendendo a importância do meu estudo e os momentos de privação, que muitas vezes, tivemos que passar. Muito obrigado pela credibilidade em minha pesquisa, pois sem essa, meu trabalho não teria sido concluído com êxito e comprometimento.

Muito obrigado!

“Em toda sociedade, o poder social está distribuído segundo linhagens históricas, segundo a montagem das divisões e alianças de classes e grupos sociais e, também, pela configuração do Estado; mas é preciso entender que tal distribuição de poder social pode ser alterada, transformada ou conservada pelas políticas públicas”.

Alfredo Macedo Gomes

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa realizada durante o curso de mestrado entre 2017/2019, acerca do Programa Novo Mais Educação (PNME), criado pelo Ministério da Educação, doravante MEC, em 2016. Pesquisamos sua proposta, prática curricular e a possível contribuição desse programa à formação dos estudantes de uma escola pertencente a rede municipal de ensino do Paulista/PE. A pesquisa constituiu revisão bibliográfica dos componentes que formaram nossas categorias teóricas de pesquisa: **Política Pública, Educação Integral e Currículo**. A metodologia se amparou numa abordagem qualitativa integrada ao método de Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2008), dialogando com a abordagem tridimensional do discurso como texto, como prática discursiva e como prática social. A coleta de dados envolveu entrevistas semiestruturadas com os sujeitos executores do programa na escola. A análise das políticas educacionais, a partir do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e de outros textos de Stephen Ball (2006, 2011 e 2012), contribuíram ampliando as discussões atuais acerca do viés gerencialista da educação. Desse modo, permitiu a nós pesquisadores compreender os movimentos existentes nos contextos da influência, da produção do texto e da prática da política. Analisamos os contextos da política de educação integral em tempo integral, a partir de um levantamento histórico do seu surgimento no Brasil, com o Movimento da Escola Nova. O currículo aqui foi compreendido como a corporificação dos interesses sociais e reflexão acerca de como a luta cultural se processa na sociedade, a partir dos discursos e relações de ideologia, hegemonia e poder. Para compreendermos a política e a prática curricular dialogamos com Apple (2006), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2004, 2006). Em linhas gerais, pudemos perceber contradições entre a política de currículo contida nos textos oficiais do PNME e a concepção de formação integral. Encontramos contradições e semelhanças entre os textos do PNME e a prática curricular no chão da escola. Compreendemos que o “Novo” estabelece prioridade no ensino de Língua portuguesa e Matemática em detrimento dos outros conhecimentos, sob o pretexto da “melhoria da aprendizagem”. O PNME se insere na lógica da performatividade, que instrumentaliza as avaliações padronizadas, e que passaram a ser sinônimo de qualidade, não buscando um contexto educacional favorável à formação integral dos estudantes, mas apenas aos resultados dos indicadores de desempenho.

Palavras-chave: Programa Novo Mais Educação, Educação de Tempo Integral, Prática Curricular, Formação Integral, Performatividade.

ABSTRACT

The present work has the objective of presenting the results of the research carried out during the master's course between 2017/2019, about the New Education Program (PNME), created by the Ministry of Education, from now on MEC, in 2016. We researched its proposal, practice curricular and the possible contribution of this program to the training of students of a school belonging to the municipal network of education of Paulista / PE. The research constituted a bibliographical review of the components that formed our theoretical categories of research: Public Policy, Integral Education and Curriculum. The methodology was based on a qualitative approach integrated to the method of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2008), dialoguing with the three-dimensional approach of discourse as a text, as a discursive practice and as a social practice. Data collection involved semi-structured interviews with the subjects executing the program at the school. The analysis of educational policies, from Ball and Bowe's (1992) policy cycle and other texts by Stephen Ball (2006, 2011 and 2012), have contributed to broadening current discussions about the managerialist view of education. In this way, it allowed us researchers to understand the movements existing in the contexts of influence, the production of the text and the practice of politics. We analyze the contexts of the policy of integral education full time, based on a historical survey of its emergence in Brazil, with the Movement of the New School. The curriculum here was understood as the embodiment of social interests and reflection on how the cultural struggle takes place in society, from the discourses and relations of ideology, hegemony and power. In order to understand policy and curricular practice, we have dialogues with Apple (2006), Lopes and Macedo (2011), Lopes (2004, 2006). In general, we could perceive contradictions between the curriculum policy contained in the official texts of the PNME and the conception of integral formation. We find contradictions and similarities between the PNME texts and the curricular practice on the school floor. We understand that the "New" establishes priority in teaching Portuguese and Mathematics to the detriment of other knowledge, under the pretext of "improving learning". The PNME is part of the performativity logic, which instrumentalizes the standardized assessments, which have become synonymous with quality, not seeking an educational context favorable to the integral formation of students, but only to the results of the performance indicators.

Keywords: New Further Education Program, Integral Education, Curricular Practice, Integral Training, Performativity

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADTO	Análise de Discurso Textualmente Orientada
ADC	Análise do Discurso Crítico
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ART.	Articulador do programa na escola
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BM	Banco Mundial
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CONAE	Conferência nacional de Educação
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LC	Linguística Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSF	Linguística Sistêmica Funcional
MLP	Mediadora de Língua Portuguesa
MM	Mediadora de Matemática
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MBL	Movimento Brasil Livre

MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
NSE	Nova Sociologia da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Direção de Assuntos Sociais da Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAR	Plano de Ações Articuladas
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROAV	Programa de Apoio à Avaliação Educacional
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de avaliação educacional de Pernambuco
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TSD	Teoria Social do Discurso
UEx	Unidade Executora da Escola
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS DA PESQUISA E MÉTODO. Error! Indicador Não Definido .	
1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO DISCURSOError! Indicador Não Definido .	
1.2 AS POLÍTICAS CURRICULARES: ARENAS DE SIGNIFICAÇÕES Error! Indicador Não Definido .	
1.3 OS DISCURSOS IDEOLÓGICOS E AS RELAÇÕES DE PODER NO CURRÍCULO.....Error! Indicador Não Definido .	
1.4 O CICLO DE POLÍTICAS PROPOSTO POR STEPHEN BALL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....Error! Indicador Não Definido .	
1.5 A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO A PARTIR DA CONCEPÇÃO FAIRCLOUGHIANA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....Error! Indicador Não Definido .	
1.6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....Error! Indicador Não Definido .	
CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (EM TEMPO INTEGRAL) NO BRASIL.....Error! Indicador Não Definido .	
2.1 PROCESSOS HISTÓRICOS E SENTIDOS.....Error! Indicador Não Definido .	
2.1.1 Do Manifesto dos Pioneiros à gestão de Anísio TeixeiraError! Indicador Não Definido .	
2.1.2 A educação no período da Ditadura Militar (1964-1985).....Error! Indicador Não Definido .	
2.1.3 O período da Redemocratização do Brasil nos anos 1980 e 1990.....Error! Indicador Não Definido .	
2.1.4 A educação no início do século XXI.....Error! Indicador Não Definido .	
2.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME).....Error! Indicador Não Definido .	
2.3 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME): TRAJETÓRIAS E PERPLEXIDADES.....Error! Indicador Não Definido .	
CAPÍTULO 3 - O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: ANÁLISES DOS EVENTOS DISCURSIVOS.....Error! Indicador Não Definido .	
3.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PNME NO MUNICÍPIO DE PAULISTA/PE.....Error! Indicador Não Definido .	
3.2 A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA, AVALIAÇÃO, ESPAÇOS E SUJEITOSError! Indicador Não Definido .	
3.3 ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS QUE ATUARAM NO CONTEXTO ESCOLAR.....Error! Indicador Não Definido .	
3.3.1 O Contexto de Surgimento do PNME.....Error! Indicador Não Definido .	
3.3.2 Os sentidos do currículo no PNME de acordo com os entrevistados.....Error! Indicador Não Definido .	
3.3.3 A materialização do PNME no contexto escolar.....Error! Indicador Não Definido .	
3.3.4. As contribuições do PNME à formação integral.....Error! Indicador Não Definido .	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....Error! Indicador Não Definido .	

REFERENCIAS..... Error! Indicador Não Definido .
APÊNDICES.....Error! Indicador Não Definido .
ANEXOS..... Error! Indicador Não Definido .

INTRODUÇÃO

“Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões, punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber da pura experiência feita, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.”

Paulo Freire (1991, p.16)

Iniciamos nossa pesquisa com um trecho de um texto de Paulo Freire (1991), que corrobora com o nosso pensamento acerca da proposta de educação e escola que esteja pautada na construção do conhecimento para “além do saber da pura experiência feita”. Uma escola que, mediante práticas curriculares emancipatórias, se construa e se torne democrática, que se preocupe com a formação integral dos sujeitos (seres humanos) e suas transformações sociais. Formação essa que seja integral cujo princípio esteja pautado na humanização e na autonomia (FREIRE,1991).

O nosso anseio foi se constituindo durante nossa trajetória profissional, a partir das vivências em diferentes lugares, praticando educação, observando, se angustiado e lendo, até chegar ao lugar de onde estamos falando.

Iniciamos o curso de pedagogia na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), em Recife/PE, em 2002. Durante o curso, questionávamos muito porque tantas teorias não condiziam com a prática na nossa sala de aula. Mas, ao longo do processo de formação, passamos a compreender que discutir, refletir e analisar as políticas educacionais e curriculares faz parte da compreensão acerca das práticas pedagógicas e dos discursos que circulam nas propostas curriculares.

Por esse motivo, não aceitávamos mais a forma como as orientações curriculares da escola privada na qual trabalhávamos, era imposta a nós professores. Tínhamos que organizar as nossas atividades, segundo a proposta dessa escola, pautada na “transmissão” dos conteúdos aos estudantes da educação infantil.

Não aceitávamos mais essa educação “bancária”, na qual os (as) estudantes eram vistos como tábulas rasas, aptos (as) a receberem conteúdos e receitas prontas, reproduzindo assim os discursos dominantes (FREIRE, 1991).

Em 2006 e 2007, respectivamente, fomos aprovados nos concursos públicos das Prefeituras de Paulista/PE e Olinda/PE. Trabalhando na Rede Municipal de Ensino de

Olinda/PE, tivemos a oportunidade de perceber que já havia um movimento na prática educativa da Rede Municipal de Ensino, que buscava trabalhar um currículo para além dos conteúdos programáticos.

Esse movimento, partia dos (as) professores (as) e dos (as) técnicos (as) da Secretaria de Educação dos municípios de Olinda e Paulista, para construir um currículo que envolvesse a multiculturalidade e o letramento, trabalhando as diferenças regionais e sociais, despertando o sentimento de pertencimento e de busca pela transformação social, exercício da cidadania e da garantia dos direitos constitucionais de forma significativa para os (as) estudantes.

No ano de 2007, trabalhamos com nossos (as) estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, em Olinda, a proposta curricular da época, na qual discutíamos política, religião, identidade cultural, social entre outros temas, além dos conteúdos do livro didático. Em Paulista, seguíamos no mesmo caminho.

Em 2008, a escola municipal na qual trabalhávamos em Olinda, passou a fazer parte do Programa Mais Educação (PME), programa este, instituído pela Portaria Interministerial nº17 de 24 de abril de 2007, no Governo Lula¹. O referido programa buscava atender a demanda da jornada ampliada da escola, na perspectiva da política de educação integral e melhoria da qualidade do ensino, segundo essa mesma Portaria. Nos angustiava ver algumas crianças desmotivadas com o programa, alguns monitores (bolsistas) despreparados para executar algumas oficinas (atividades), e trabalhando desarticulados com a proposta curricular dos documentos oficiais daquele programa.

Faltava harmonia entre as vivências dos (as) estudantes no PME e o ensino regular. Era como se existissem duas escolas dentro da mesma, com atividades que não dialogavam com a perspectiva da educação integral em tempo integral.

Em 2009, cursamos uma especialização *lato sensu* em Educação Integral, Cidadania e Inclusão Social, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e a partir dessa especialização começamos a compreender melhor o PME, a proposta de Educação Integral do governo Lula (2007), que constava no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹.

A Secretaria Municipal de Educação de São Lourenço da Mata/PE nos convidou em 2011, através do Secretário de Educação, Amaro Barbosa a assumir a coordenação municipal do PME. Estávamos diante de um grande desafio, coordenar naquele período, vinte e seis

¹ O Plano de Metas Compromisso todos pela Educação foi lançado em 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 6.094/2007. Deste plano faz parte o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) que tinha como uma de suas ações o Programa Mais Educação como fomento a educação integral em jornada ampliada.

escolas municipais que aderiram ao programa, participando dessa forma da implantação da política que se apresentava como educação integral de jornada ampliada no município.

Organizamos encontros periódicos com os (as) monitores (as), coordenadores (as) escolares e os (as) gestores (as) envolvidos (as) no Programa. Discutíamos a metodologia, o planejamento das atividades, as problemáticas das escolas, as ações bem-sucedidas e as ações que não tinham êxito junto aos (as) estudantes.

Desse modo, ao trocarmos experiências, passamos a refletir mais sobre o currículo, a prática pedagógica e a finalidade do PME. Participamos em 2014 das reuniões do Comitê Territorial de Educação Integral de Pernambuco, que tinha a finalidade de discutir estratégias das diversas instituições públicas para a promoção da educação integral com qualidade social.

Iniciamos em 2017, o Mestrado em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Em 2016 o PME foi encerrado e substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME). Desse modo, nossa pesquisa migrou para esse “novo” programa.

A partir da criação do PNME surgiu a seguinte questão: Como tem se materializado o PNME, a partir das práticas curriculares nas atividades de língua portuguesa e matemática na cidade do Paulista/PE?

O município do Paulista surgiu como local da problematização porque em 2017 e 2018 estávamos numa escola municipal, na função de professor do ensino regular e observamos a implantação do PNME. Por isso, escolhemos uma escola especificamente para realizar a pesquisa.

O termo “materializado” está relacionado ao contexto da prática da política no chão da escola, pois, no contexto escolar, também podemos analisar como os textos das políticas são interpretados. Quando a política educacional se materializa na escola, através das práticas pedagógicas, muitas vezes conseguimos ampliar nosso entendimento acerca do seu objetivo.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi Analisar a prática curricular do PNME em uma escola municipal na cidade do Paulista/PE. Os objetivos específicos foram: I- Compreender o contexto do surgimento do PNME; II- Identificar a concepção de currículo nos documentos oficiais do PNME; III- Compreender como o PNME se materializou no contexto escolar nas atividades obrigatórias de Língua Portuguesa e Matemática; IV- Avaliar as possíveis contribuições do PNME à formação dos sujeitos.

Realizamos leituras que julgamos pertinentes à pesquisa, entre elas acerca da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992); Mainardes (2006, 2011); Ball et al. (2012). Sendo eles: o contexto da influência, o contexto dos textos oficiais da política, o

contexto da prática e o contexto da interpretação, que segundo Mainardes (2007, p.18), “oferecem elementos para analisar a trajetória da política implementada desde os seus estágios iniciais até o contexto da prática (escolas e salas de aula), bem como os seus resultados”. Nesse sentido, Azevedo (2008) pontua as discussões acerca da educação enquanto política pública e espaço de disputa, luta e resistência contra hegemônica e ideológica.

Dialogamos também com Hermida (2008) e Saviani (2010), entre outros, para compreendermos o contexto da influência política e econômica que permearam as construções dos textos das políticas educacionais, desde o período do golpe militar de 1964, até os dias atuais, após o golpe institucional de 2016. Este último, teve impacto nas políticas públicas, e, sobretudo, nas políticas educacionais que vinham sendo desenvolvidas nos governos do Partido de Trabalhadores. Dialogamos com Moreira (1990) e Saviani (2010), acerca da trajetória da política curricular no Brasil.

Ao tratarmos da política de educação integral e da concepção de formação integral, inserimos as perspectivas de Jaqueline Moll et al. (2012), Teixeira (2007), entre outros autores que discutiram acerca das temáticas.

A partir das postulações de Apple (2006), Ball et al. (2012) e Fairclough (2008), buscamos compreender as relações hegemônicas, ideológicas e de poder, bem como as intencionalidades do Estado e as disputas que estão inseridas nos contextos do PNME e nos documentos oficiais do MEC.

Essa análise incluiu reflexão sobre as disputas e interesses das classes dominantes em controlar, através do Estado, as políticas educacionais. Essa disputa, origina os processos de lutas e de resistências travadas por diferentes sujeitos, nos diversos espaços, permitindo as mudanças discursivas que podem culminar nas transformações sociais, inclusive no campo do currículo. Nessa mesma perspectiva, as contribuições de Moreira e Tadeu (2011), Lopes e Macedo (2011) e Lopes (2004, 2006), acerca da política do currículo foram referências importantes, sobretudo, as que estão articuladas com pensamento de Stephen Ball, no que se refere ao discurso da performatividade e ao ciclo das políticas.

Do ponto de vista metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa, na tentativa de aprofundarmos nossa investigação a partir das práticas que envolvem as atividades obrigatórias do campo pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática do PNME, considerando as teorias já elencadas.

As entrevistas com os participantes do PNME foram analisadas a partir da Teoria da Análise do Discurso textualmente orientada (ADTO) em Fairclough (2008), que desenvolveu

sua abordagem a partir das análises críticas acerca das teorias de Foucault, Althusser e outros teóricos. Na ADTO Fairclough desenvolveu o processo de análise tridimensional da produção do discurso, sendo essas dimensões, o texto, a prática discursiva e a prática social. Acrescentamos a nossa compreensão em Foucault (1997), de que determinados discursos se consolidam como vontades de verdade e se naturalizam, tornando-se assim dominantes, as contribuições de Fairclough (2008), que vai além desse pensamento, quando ele nos mostra que podem haver mudanças discursivas, que transformam a lógica imposta pelos dominantes.

Procuramos teóricos que de algum modo dialogassem entre si e com nossa pesquisa, na perspectiva de obtermos respostas para nossa problematização.

Partimos da hipótese de que a proposta do PNME surgiu para dialogar com a agenda econômica do governo Temer. Embora a estrutura desse programa já estivesse sendo organizada.

A relevância dessa pesquisa se dá pela necessidade de uma análise crítica da política de educação de tempo integral, proposta pelo governo de Michel Temer (2016/2018), que se apresentou como “novo”, mas que no seu bojo não traz novas perspectivas. Isso porque, essa como outras políticas, surgem de concepções que estão em curso no campo político ideológico e tem mudado o sentido e dado um tom de “novo”, aos programas que já existiam antes de 2016.

Em certa medida foi o que aconteceu com o Programa Mais Educação, que foi reajustado com o nome de Novo Mais Educação (PNME). É obvio que isso não significa dizer que o antigo Mais Educação era perfeito, porém, cabe à pesquisa observar o que tem acontecido nos dias atuais, naquilo que está sendo chamando de “novo”. Por essa razão, nós pesquisadores precisamos compreender os avanços ou retrocessos do PNME, que surge na atual conjuntura dos rumos da política educacional. Podemos também, contribuir com essa pesquisa no município do Paulista/PE, auxiliando na análise dos discursos produzidos no campo do currículo e da prática curricular do programa, seus avanços e retrocessos, no contexto escolar.

Alinhado com Mainardes (2011, p.151), concordamos que “os pesquisadores, de modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que podem ser úteis na formulação ou reorientação de políticas”.

Considerando que este programa foi criado no final de 2016 e executado em 2017, encontramos apenas quatro publicações sobre ele, até agosto de 2018². Por essa razão, o presente estudo adquire grande importância para a reflexão sobre o programa e sua prática no município de Paulista. A partir da revisão da literatura existente³ durante o período desta pesquisa, justificamos nosso trabalho pela possível contribuição ao universo acadêmico e à reflexão política do tempo presente, sobre o PNME e as práticas curriculares, numa possível contribuição à formação dos sujeitos.

Nos artigos analisados, os autores consideram que o PNME está construído sob orientações neoliberais, modificando as finalidades da política de educação integral, anteriormente instituída. Essa política, segundo os trabalhos levantados, precisa ser analisada e avaliada tanto no contexto da influência, quanto no contexto do texto, da prática e dos resultados.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo esboçamos o referencial teórico-metodológico citado anteriormente, bem como a metodologia que foi utilizada.

No segundo capítulo, trazemos reflexões acerca da política de educação integral no Brasil, Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, considerando os contextos da influência e da produção do texto, amparados em Ball (1992, 1994, 2004, 2006 e 2011). Para tanto, contextualizaremos historicamente a educação integral, desde o primeiro documento do início do século XX, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, passando pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/14.

No terceiro capítulo, analisamos os discursos dos textos normativos do PNME e os discursos dos sujeitos participantes do programa na escola municipal do Paulista/PE. Utilizamos a análise crítica do discurso em Fairclough (2008), como metodologia da pesquisa, que nos permitiu chegar as conclusões que nos propusemos investigar. Por fim, trataremos as discussões finais nas considerações da pesquisa

² Encontramos um artigo publicado no final de 2016, outro publicado em 2017 e duas matérias também publicadas em 2017 sobre o PNME. Em 2016 foi publicado um artigo na VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas (SETEPE), em 2017, encontramos Publicações na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), outra publicada na Revista Eletrônica Gestão Escolar, e outra na Revista Eletrônica Educação Integral.

³ Realizamos levantamentos dos seguintes artigos² existentes até 2017. - Por que o Novo Mais Educação não dialoga com a educação integral; - O que muda no Novo Mais Educação; -Educação Integral e (em) tempo integral, o Programa “Novo” Mais Educação e sua concepção de formação humana e -Reformulação do Programa Mais Educação: o novo para mais ou para menos?

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DA PESQUISA E MÉTODO

1.1 As políticas educacionais como discurso.

Os estudos acerca das políticas públicas, no âmbito das ciências sociais, se difundiram após a Segunda Guerra Mundial, através do enfrentamento dos problemas sociais que surgiram nos centros urbanos na Europa e nos Estados Unidos. O crescimento urbano advindo do “progresso” industrial foi importante para o aumento dos estudos sobre as modificações nas diversas formas das relações das sociedades (econômica, política e social). As discussões acerca das políticas públicas voltavam-se para as explicações dos grandes problemas que as sociedades pós-guerra estavam enfrentando, bem como, formulavam recomendações para seus enfrentamentos articulando essas recomendações aos planejamentos dessas políticas.

Na América Latina, segundo Mainardes et al. (2011, p. 144), “o campo das políticas públicas educacionais surgiu entre as décadas de 1950 e 1960 no currículo das instituições de ensino superior”. Os estudos das políticas educacionais estão ligados ao campo da Ciência Política, bem como da Sociologia.

Segundo Gomes (2011, p.22), “as políticas públicas se constituem em arenas de disputas de poderes, ideologias e locais de garantias ou não de direitos, que envolvem múltiplos atores sociais e envolvem diversos interesses”. Ou seja, elas estão inseridas num processo de disputas por significados. Desse modo, uma política está sujeita a diversas interpretações discursivas a que se atribuem modificações, simplificações, acréscimos e/ou associações ideológicas de diferentes grupos, sobretudo dos grupos dominantes, os que detêm o poder de convencimento por meio das suas “verdades”.

Acerca desse tema, Gomes (2011) corrobora dizendo que as políticas públicas se constituem como espaços de disputas, de diversos interesses e atores. Acrescentamos aí o entendimento de Azevedo (1997), quando a autora aponta a atuação do Estado como *locus* das disputas e criação das políticas ao afirmar que as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o Estado em ação. Ball (2001, p.102) também define política como “produto de um nexo de influencias e interdependências que resultou

numa interconexão, multiplicidade e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais”. Por isso, compreendemos que analisar políticas públicas é estudar o Estado em ação e todos os atores que estão envolvidos nas suas construções e execuções.

Essas ações podem ser compreendidas como discursos, a partir da abordagem do discurso em Fairclough (2008). Para o autor “o discurso é um modo de ação”, é o sujeito em movimento nas diversas relações humana em sociedade. Fairclough (2008, p.91) ressalta que:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.
Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

Desse modo, o autor compreende o discurso como uso da linguagem socialmente construída, que vai além do uso da língua apenas, das palavras articuladas, mas a vê como prática social. Explicita a forma como as pessoas agem no mundo e sobre ele, por isso é socialmente constitutivo. Vai se constituindo, se formando e se transformando, carregado de significados que expõem o lugar de cada sujeito nos eventos discursivos. É também um conjunto de enunciados, sob uma dada formação discursiva, praticados ao longo do tempo. Essa regularidade, por sua vez, é feita por regras. As chamadas regras de formação, pois são as orientações que os enunciados se enquadram para pertencer a uma dada formação discursiva (e ao discurso, consequentemente).

O discurso constrói o conhecimento, portanto, regula através da produção de categorias de conhecimento e conjuntos de textos o que é possível de ser falado e o que não é (como regras concedidas de inclusão/exclusão). Assim ele re-produz poder e conhecimento simultaneamente.

Nesse sentido, os elementos que constituem o texto devem ser analisados de acordo com a historicidade, o contexto, o processo de institucionalização, que envolvem relações de poder ideologicamente e hegemonicamente marcadas.

Esse mesmo processo, também acontece nos textos das políticas educacionais que expressam a escolha de uma determinada concepção entrelaçadas por diversos discursos, que precisam ser analisados e interpretados.

Recorremos a Foucault (1997), principalmente no que se refere aos discursos de vontades de verdades que aparecem nos diversos discursos, sobretudo naqueles que através dos sujeitos produtores buscam se afirmar sobre outros sujeitos. Pois, o discurso reúne enunciados no sentido de estabelecer uma vontade de verdade que se apresenta como se fosse

inexorável. Essa vontade de verdade, muitas vezes, é imposta pelas relações de poder que circulam pela sociedade. É possível examinar regimes de poder através da desconstrução histórica de sistemas ou regimes como geradores de opiniões, significados e como discurso. Isso faz com que possamos ver como e por que algumas categorias do pensamento e linhas de argumentação se tornam geralmente verdades enquanto outras maneiras de pensar, ser e agir são marginalizadas.

A análise do discurso em Foucault é realizada sob uma prática discursiva, no fato dos enunciados ditos, não na possibilidade abstrata de um enunciado se realizar. Porém, Fairclough (2008, p.91) faz uma releitura do conceito foucaultiano e o apresenta como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Portanto, as verdades que em algum momento se estabelecem como universais, podem sofrer rupturas, transformações e ressignificações, por causa das mudanças discursivas ocasionadas por disputas ideológicas e hegemônicas.

Para o autor, o discurso contribui para construção das identidades sociais e as posições dos sujeitos nas relações entre as pessoas. Fairclough (2008, p.22) ressalta que “os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem”. Definindo e /ou moldando quem são os sujeitos dentro dessas relações e que são capazes de fazer.

Dessa forma, buscamos utilizar essa abordagem para compreender os processos de construção e implementação da política do Programa Novo Mais Educação, como discursos produzidos no âmbito dos textos e das práticas discursivas e sociais, que marcam as disputas de interesses de diferentes segmentos. Blackmore et al. (2015, p. 253) ressalta que:

As políticas são mais do que textos “oficiais” produzidos pela autoridade do poder executivo ou governamental. Elas têm múltiplas dimensões em qualquer campo de atividade, quer se trate de educação, saúde ou educação para o bem-estar. Quer seja no nível estatal ou institucional, política é “alocação impositiva de valores”.

Enquanto textos produzidos com finalidades preestabelecidas, as políticas educacionais fazem ecoar as intencionalidades dos sujeitos que as produziram nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas. No entanto, tais textos podem ser reinterpretados, a partir dos contextos culturais e das posições dos sujeitos que as executam (MAINARDES, 2006).

Esses textos são complexos, uma vez que envolvem diversos discursos em disputa que muitas vezes também se reeditam em novas roupagens sob o pretexto de estar buscando o “melhor” para a população. Devemos prestar atenção nos discursos não falados, submersos

que estão imbricados em determinadas políticas, mas que orientam as ações do Estado (BURTON, 2014).

1.2 As políticas curriculares: arenas de significações

Em nosso trabalho, compreendemos política curricular como uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares (LOPES, 2006). Também compreendemos a política curricular como discurso, dotada de regra, jogos semânticos, constituídas por objetos dos que falam. Ball e Bowe (1992), ao afirmarem que a política como discurso precisa ser compreendida simultaneamente como política e como discurso. Desse modo, compreendemos que ela exercita o poder pela produção de “verdades” na concepção foucaultiana.

A política curricular, a partir do entendimento de Ball e Bowe (1992), está permeada por diversos discursos. Discursos que trazem sentidos de verdades de determinados grupos. Que são traduzidas em poder. Desse modo, muitos conceitos, estratégias de comportamento, conteúdos escolares que possivelmente não atendem as necessidades das camadas mais pobres da sociedade, chegam através da escola, como discursos verdadeiros.

Esses discursos “verdadeiros”, fazem parte do controle do conhecimento que segundo (APPLE, 2006) preserva, produz e amplia os espaços de dominação de determinada classe social ou grupo de pessoas sobre as outras, sendo sempre os grupos dos poderosos, os dominadores, que estão dentro das decisões do Estado capitalista neoliberal. O que não implica em um papel exclusivamente de submissão dos dominados, pois no seio das relações encontramos lutas e disputas que podem incorporar outros sentidos aos discursos “verdadeiros”.

Apple (2006, p.242) define os neoliberais como “um grupo de modernizadores econômicos que querem centrar a política educacional 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, desenvolver currículos centrados na aprendizagem de habilidades que serão necessárias no mundo capitalista globalizado.

São contabilizados os ganhos por produtividade para os (as) gestores (as) escolares, para os(as) professores (as) e para Secretarias de Educação baseados na meritocracia. Porém, Apple (2006, p.243) nos lembra que 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”.

Os neoconservadores, 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.

Desde a década de 1990, no Brasil, temos observado reformulações e criações de currículos, práticas curriculares e projetos para atender o discurso da performatividade. A política curricular tem se voltado a atender os interesses neoliberais no sentido de garantir qualidade na educação através dos bons resultados das escolas em língua portuguesa e matemática, especificamente.

Em 2011, o ministro da Fazenda Guido Mantega incluiu a reforma da educação entre as condições necessárias para que o Brasil pudesse crescer acima de 4,5% ao ano (Mantega, 2011). Esse mesmo discurso foi incorporado pelo ministro da Educação Aloísio Mercadante, em seu ato de posse. Ele revelava uma preocupação com o papel da educação tanto para alavancar processos de inovação como para permitir melhorar a competitividade do Brasil nas disputas internacionais por Mercado (Mercadante, 2011).

Novos agentes institucionalizados estão se construindo, entre eles, movimentos organizados e financiados por empresários, fundações privadas, institutos, organizações não governamentais (ONGs) e uma indústria educacional que tem procurado se firmar em meio a este cenário.

Essas instituições, alegam terem soluções mais diretas e objetivas para os problemas da educação pública, elas se colocam mais competentes do que os educadores profissionais, e isso tem levado a uma disputa de agendas entre estes e os reformadores empresariais da educação. Para os últimos, a lógica do mercado e seus princípios constituem-se em uma “teoria da organização” que acumula resultados positivos na gerência da iniciativa privada e, portanto, deveriam ser a base das reformas educacionais no Brasil. O Instituto Ayrton Sena e Fundação Lemann tem representado este grupo de reformadores.

Também podemos identificar essa tendência no documento lançado pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido do Presidente da República Michel Temer (2016/2018). O documento intitulado de Travessia Social: uma ponte para o futuro lançado no final de 2015. Traz uma pesquisa desde 2011, apontando, segundo ele, que o país “havia afundado” numa crise graças ao modelo de social democracia dos governos anteriores. Ele

justifica a saída do país dessa “crise”, colocando os interesses econômicos acima das questões sociais.

Os discursos de verdade impressos no Travessia social passam a nortear, desde então, as políticas do governo Temer. Incluindo aí as políticas educacionais fazendo parte dos reajustamentos que o governo vinha fazendo em âmbito nacional e local.

O movimento de direita neoliberal denominado Movimento Brasil Livre⁴ (MBL), influenciou até certa medida, os discursos neoconservadores do governo Temer. Esse movimento nasceu em 2014, com o objetivo de mobilizar as ruas a favor do impeachment da ex presidenta Dilma Rousseff (PT). É um movimento controverso que se diz a favor do combate a corrupção, no entanto, apoiou as ações do governo Temer (MDB) que teve e tem na atualidade graves acusações de corrupção.

O MBL apresenta entre outras propostas o projeto de lei da “Escola sem Partido”. Um discurso extremamente contraditório, que nasce de um grupo que tem ideais político-partidários. Seu principal representante é o atual deputado federal Kim Kataguirí (DEM), que fez sua campanha em 2018, a partir do discurso neoconservador dos costumes, do combate a corrupção e do neoliberalismo na economia.

Esse grupo tem rejeitado os partidos de esquerda e seus programas sociais. Defende interesses burgueses na condução da educação, incluindo a privatização do ensino público, a parceria pública privada e o empoderamento da rede privada de ensino.

O MBL reforça o discurso hegemônico do Estado Mínimo, no qual a iniciativa privada passa a deter o maior controle sobre a economia. Neste sentido a política educacional e a política curricular têm incorporado compromissos com a agenda dominante, como aconteceu com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica, aprovada em dezembro de 2017. Embora o MEC tenha dito naquela época que houve grande consulta pública, encontramos muitas resistências à forma como foram organizados seus conteúdos, o forte apelo a padronização e a necessidade de atender os grupos conservadores.

Nesse formato, a BNCC deixou de discutir temas pertinentes a formação humana integral, como diversidade e gênero. Ela está alinhada a lógica da avaliação em larga escala.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁵ e outras instituições de educação do país lançaram, em 06 de março de 2018, uma nota repudiando ao novo Programa de Residência Pedagógica (PRP) e as novas diretrizes do Programa

⁴ <http://mbl.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/propostas-mbl.pdf> Acesso em 14 de Dezembro de 2017.

⁵ <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia> Acesso em 05 de maio de 2018.

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) por estarem alinhados a BNCC, sem uma discussão democrática com as entidades responsáveis, conforme nota da ANPED (2018):

As entidades abaixo relacionadas contestam o conteúdo dos editais Capes n. 6 e 7/2018, que tratam do novo Programa de Residência Pedagógica (PRP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), respectivamente. As propostas para os dois programas articulam-se à atual política de formação docente do MEC, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Repudiamos qualquer associação desses programas à BNCC, caracterizada pelo estreitamento curricular e cujo processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas contundentes das entidades acadêmicas e científicas desde 2015. Nosso repúdio e preocupação se dão por diversas razões, das quais destacamos primeiramente duas: a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, haja vista a estrutura codificada que marca a escrita desse documento, já voltada para a quantificação e padronização dos futuros testes; e a indução, no caso do Ensino Médio, ao privilegiamento de apenas duas disciplinas, conforme anunciado recentemente, com vistas à adequação da BNCC a exames como o PISA.

Outro programa lançado pelo governo Temer, além do PRP, e que está sendo analisado por nós foi o PNME. Buscaremos compreender os discursos que dão sentido ao currículo do PNME, uma vez que “novos” sujeitos chegaram ao poder. O documento do MDB e do MBL, são exemplos das vozes desses “novos” sujeitos. De certo modo, esses sujeitos faziam/fazem parte do grupo dos “reformadores” do país, incluindo a educação. Atendem orientações das iniciativas privadas nacionais e internacionais, como as do Banco Mundial (BM). Todos defendendo a economia como principal meio de desenvolvimento do país e incluindo o discurso conservador de resgate dos valores culturais e religiosos oligárquico-branco-europeu.

Por isso, quando percebemos que estamos numa luta constante dentro e fora da escola, nas diversas instituições que envolvem educação, em relação às intencionalidades das ações voltadas ao processo educativo, temos que ter discernimento teórico nos nossos posicionamentos enquanto educadores.

Diante do rumo que as políticas educacionais têm tomado nos últimos anos no Brasil, precisamos estar atentos aos diferentes contextos e discursos que estão sendo produzidos, inclusive no campo curricular.

O discurso hegemônico dominante da cultura da performatividade, da eficiência e eficácia tem estado presente nas políticas curriculares nas últimas décadas, sob o pretexto de garantir uma educação de “qualidade”. Por essa razão, compreender as intencionalidades ideológicas faz parte da nossa pesquisa.

Perceber como as políticas curriculares estão se configurando no Estado neoliberal, torna nossa investigação em relação a prática curricular do PNME relevante. Porque os discursos produzidos pelos sujeitos que estão inseridos nesse programa, bem como a

concepção de formação integral que está por traz da atual política de educação integral do MEC, nos permitirá apresentar os resultados dessa pesquisa, bem como o contexto da atual conjectura da política nacional.

1.3 Os discursos ideológicos e as relações de poder no currículo

A discussão acerca do currículo tem origem ainda no século XVII, na Universidade de Glasgow, quando o termo foi utilizado inicialmente para designar o “curso inteiro seguido pelos estudantes” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 20). Ainda que não explicitamente, o currículo já remetia a uma ideia de seleção, organização e sequenciação dos conteúdos ou experiências educacionais a serem vivenciadas pelos sujeitos. Tal situação não é o marco dos estudos curriculares, mas traz em si a ideia de se pensar sobre a tarefa de se discutir o que é importante ensinar e, conseqüentemente, aprender e formar.

A partir do século XX iniciaram as pesquisas sobre política curricular e currículo, os conceitos foram sendo organizados de acordo com as perspectivas de cada época.

No Brasil, o termo currículo foi introduzido durante as reformas educacionais, na década de 1920, influenciado pelas concepções do movimento Escola Nova, do qual John Dewey é o principal representante. De acordo com Lopes e Macedo (2011), Dewey situa os conceitos de inteligência social e mudança como princípios para a elaboração do currículo e afirma que a experiência direta da criança é o foco do currículo, e que sua centralidade se volta para a resolução de problemas sociais, numa concepção progressista que “encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta”(p.23).

No final da década de 1940, a abordagem de Tyler, propõe articular a concepção técnica com o pensamento progressista, na medida em que apresenta a racionalidade como concepção que se impõe no Brasil ao longo de mais de 20 anos. Tal teoria buscou produzir respostas que nos auxiliam a compreender questões sobre seleção e organização das experiências de aprendizagem. Lopes e Macedo (2011, p.25) ressaltam que:

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

De modo geral, as autoras apontam que as etapas da proposta de Tyler possuem características da racionalidade, como a formulação de objetivos, tendo em vista a relação

entre currículo e avaliação. Além disso, ao definir uma nova agenda no campo da teoria curricular, Tyler apresenta questões que, embora não pretenda respondê-las, sugere um método para o estudo que explica os procedimentos que tornam possível ser respondidas. Propõe, assim, uma base para examinar os problemas de currículo e de ensino de modo que “a eficiência do currículo seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos.” (LOPES e MACEDO, 2011, p.25).

Essa perspectiva pode ser percebida na elaboração dos currículos ainda hoje. Contrapondo-se às perspectivas tecnicistas, no limiar da década de 1970, o movimento chamado Nova Sociologia da Educação – NSE, propõe questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Para Lopes e Macedo (2011), esta concepção passa a compreender a escola enquanto meio para a legitimação de certos conhecimentos e dos grupos que os dominam e defende que a elaboração curricular assume um caráter social, em função das determinações de uma determinada sociedade.

De acordo com Moreira e Tadeu (2011), vale ressaltar que as mudanças ocorridas no campo do currículo durante esse período apontavam para uma reconceitualização e ressignificação não apenas do currículo, que se opõe à tendência instrumental do período anterior, mas também como uma tentativa de ressignificação da educação e transformação da escola. Nesse período, a questão que emerge é buscar compreender o currículo, e não apenas como o currículo é elaborado e desenvolvido.

Desse modo compreender como o currículo se materializa a partir das práticas, no contexto escolar, é considerar a complexidade da construção dos textos das políticas curriculares e seus ideais.

O currículo aqui, é compreendido como a corporificação dos interesses sociais e reflexão acerca de como a luta cultural se processa na sociedade, a partir dos discursos e relações de ideologia, hegemonia e poder. Moreira e Tadeu (2011) reforçam que o currículo é expressão das relações sociais de poder que se apresenta no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes fazendo que os grupos subjugados continuem subjugados.

Os autores ainda ressaltam que, as discussões acerca do currículo apresentam rupturas em função dos diferentes momentos analisados e pressupõe que a concepção de currículo abrange, por um lado, o projeto educativo que se pretende alcançar e as intenções presentes, e, por outro, a prática que busca efetivar tal concepção nas escolas. Além disso, os autores consideram a possibilidade de renovação que a reflexão sobre o currículo proporciona, tendo

em vista que nessa dinâmica novos modelos emergem como alternativas aos projetos hegemônicos.

Esses novos modelos, vão se consolidando como campos de lutas e resistências em relação aos discursos corporificados nos currículos tradicionais. Essas corporificações tradicionais, são entendidas como conjunto de ações dotadas de ideologias hegemônicas sobre que tipo de sociedade se pretende formar. São esses interesses que invadem e transitam na escola a partir do currículo, e concretizam-se muitas vezes nas práticas pedagógicas (FREIRE, 1997).

Os discursos do currículo nacional, muitas vezes trazem os interesses do Estado brasileiro neoliberal e dos organismos unilaterais, do tipo de educação e de escola que se pretendem formar. Lopes (2006, p.43) ressalta que:

Variados discursos atuam como instrumentos de homogeneização nas políticas, listagens de competências, práticas de avaliação centralizada nos resultados, modelos internacionais de avaliação, práticas de avaliação de livros didáticos e a própria concepção de livro didático como guia do trabalho docente- construindo, de diferentes formas, um discurso favorável à centralização curricular.

Buscamos compreender os diferentes discursos de verdades que permeiam a construção e efetivação no contexto escolar das políticas curriculares, através das práticas curriculares. Essas práticas são entendidas como a materialização dos textos oficiais do Estado na escola, através das práticas pedagógicas, subjugadas às relações de poder.

De acordo com Foucault (1988), o poder não existe em si próprio. O que existe são relações de poder que são difusas nas relações sociais. A sociedade é composta por instituições, que “ditam” comportamentos e regras de convívio, através das quais se constroem relações de poder e de verdades. O Estado se organiza a partir de diversas influencias em disputas e orchestra as regras na/para sociedade exercendo assim seu poder.

Para Foucault (1988), o poder não é algo que se possa pertencer a alguém. O poder não possui substância. O poder não é propriedade de alguém. Não é algo, coisa, que se adquire e que pode ser transferido. Logo, não se fala em essência, substância ou, até mesmo, em origem do poder. O autor ainda indica que o poder é circular e operatório. Circula e opera, produzindo efeitos de poder. Produz efeitos que interditam, que indicam uma proibição. Produz “verdades”. Acerca da produção da verdade, Foucault (1988, p.230-231) ressalta que:

Ora, meu problema sempre esteve do lado do outro polo: a verdade. (...) Não quero fazer uma história política da proibição, mas a história política de uma produção de ‘verdade’. (...) Que a história do Ocidente não seja dissociável da maneira pela qual a ‘verdade’ é produzida e assinala seus efeitos, eles [os historiadores] logo compreenderão. (...) A história da ‘verdade’ – do poder próprio aos discursos aceitos como verdadeiros – está totalmente por ser feita.

Para o autor, aquilo que denominamos “verdade” não possui um significado unívoco sendo, antes, um jogo histórico, uma enunciação dramática. A verdade, pode ser o mecanismo do qual dispomos para preencher o vazio que constitui nosso pensamento, ou até mesmo a justificação racional que elaboramos para compreender nossas práticas cotidianas, ou ainda o escudo protetor que adquirimos diante das adversidades que nos ameaçam.

Contudo, o que entendemos por “verdade” pode estar associado também a riscos que assumimos, a resistências que sustentamos, que incorporamos mediante a crítica de nosso ser histórico. Foucault (1988, p. 13) salienta que “é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de ‘ciência/ideologia’, mas em termos de ‘verdade/poder’.

Diversos discursos se fundamentam através da formulação de um discurso “verdadeiro”, fruto de nossa vontade histórica da verdade. No campo da política e da prática curricular, esses discursos se legitimam enquanto discursos de verdade. A partir de diversos fatores que influenciam essa legitimidade.

Esses fatores estão relacionados as concepções ideológicas e hegemônicas de poder. Esses fatores vão se consolidando, à medida que os discursos de “verdade” vão sendo aceitos por grupos na sociedade.

Essas verdades são dotadas de significações e ressignificações dependendo das formas como as leituras, releituras e interpretações vão sendo feitas pelas pessoas, de acordo com cada contexto social.

Em Fairclough (2008), observamos que esses discursos, que carregam certas “verdades”, não estão terminados em si. As posições dos sujeitos, as identidades sociais, os tipos de “eu” vão dando diferentes conotações às “verdades”, que vão se transformando de acordo com as relações de poder que são estabelecidas.

Dependendo das interpretações das “verdades”, elas podem contribuir com as lutas e resistências ou apenas reproduzir discursos ideológicos, hegemônicos, modificando a ordem do discurso. Fairclough (2008, p.97-98) ressalta que:

Se aplicarmos o conceito de investimento nesse caso, pode-se dizer que os elementos, as ordens de discurso locais e as ordens de discurso societárias são na prática potencialmente estruturadas de maneira contraditória e, desse modo, estão abertas para ter investimentos políticos e ideológicos como foco de disputa em lutas para desinvesti-los ou reinvesti-los.

Sendo assim podemos dizer que os discursos estabelecidos por determinadas instituições, como as que tratam das políticas curriculares, estão sujeitos a mudanças, sobre tudo no contexto local, nas práticas curriculares. Mas para isso, os sujeitos precisam estar atentos às ordens de discursos, manifestas nas relações intertextuais e interdiscursivas.

A prática curricular precisa ser analisada e interpretada por ser espaço dotado de discursos em disputas, tem haver com as relações de poder e ideologia. Nessas relações, discursos hegemônicos tentam se estabelecer. Por isso, torna-se urgente a necessidade da análise crítica da prática curricular. Lopes e Macedo (2011), argumentam que os textos das políticas curriculares, podem ter diversos efeitos, em diferentes escolas e ser ressignificados de acordo com a concepção de currículo que os sujeitos da escola tenham.

A análise da prática curricular permite compreender os diversos sentidos que os textos curriculares chegam à escola. Esses textos, quando postos em prática, geralmente são modificados, essas modificações podem acontecer por resistência, adequações ou busca por transformações que o currículo oficial não contempla ou contempla sob a ótica dominante.

As escolas fazem parte das instituições do Estado e tem recebido influências de organizações externas, como exemplo a Fundação Itaú e o Instituto Airton Senna. Por isso, são espaços que precisam ser bem conhecidos, por nos pesquisadores e pelos (as) sujeitos (as) que fazem parte delas. Conhecer bem a escola e as influências que estão orientando suas práticas, pode contribuir com as relações de poder que se estabelecer e com as tensões de força. Apple (2006, p.102) ressalta que:

As escolas têm história e estão conectadas, por meio de suas práticas diárias, a outras instituições poderosas de um modo que é frequentemente oculto e complexo. A história e essas conexões precisam ser entendidas para que saibamos das reais possibilidades de nossas ações sobre as escolas.

Na política do currículo, a dimensão controle, ora está implícita ora está explícita. Porém, não numa perspectiva de controle social, na qual a sociedade exerce sobre as instituições democráticas, mas na perspectiva de controlar as ações da sociedade pelo Estado (APPLE, 2006). O Estado assume um papel de controlador. Observamos esse movimento através dos conhecimentos selecionados para as disciplinas escolares, ditando as regras do comportamento, da concepção de mundo, das relações sociais, da forma como a escola e seus sujeitos devem se relacionar com tudo e todos e através também das avaliações e dos resultados. Desse modo, controlando o percurso das políticas educacionais.

Esse discurso, introduz conceitos de verdades, a partir das relações de poder implícitas ou explícitas, muitas vezes nas práticas curriculares. As escolas não apenas controlam as pessoas, elas também ajudam a controlar o significado (APPLE, 2006). Esse significado que muitas vezes é legitimado como verdade. Que termina auxiliando no “controle” da sociedade.

Segundo (BURTON, 2014), isso tem acontecido principalmente após a virada neoliberal na década de 1970, que trouxe no seu bojo a virada ideológica que passou a ver

com ceticismo o desempenho do Estado e favoreceu o crescimento de grupos econômicos que tem ditado as regras, inclusive nas políticas educacionais e nas políticas curriculares, verticalizando o currículo e diminuindo a participação dos sujeitos que os efetivam na prática da construção das suas propostas.

Os textos das políticas curriculares oficiais, têm sido produzidos e chegado às escolas brasileiras através do Ministério da Educação e Secretarias de Educação, instituições do Estado.

As propagandas nas mídias sociais, do currículo oficial das instituições do Estado, tem influenciado na reprodução da política nas práticas curriculares. São propagandas cercadas de enunciados de força que carregam “verdades” intencionais.

A mídia tem feito o papel muitas vezes errôneo de legitimar discursos de verdade sobre política educacional atrelada a agenda neoliberal (ESQUINSANI e DAMETO, 2014). Mas para Fairclough (2008) esses discursos, compreendidos, podem servir de molas propulsoras para as transformações, mediante as resistências e lutas contra a agenda neoliberal que atende as demandas ideológicas das classes dominantes.

A escola pode reforçar os discursos dominantes e reproduzir ideologias, elas podem fazer o caminho inverso quando compreendemos, segundo Fairclough (2008), as intencionalidades discursivas dos textos das políticas e sua interpretação, segundo Ball (2012) no contexto da prática, provocando fissuras importantes para as ressignificações e justiça sociais. E por isso, a escola também se constitui em espaço das disputas, lutas e resistências.

A relação entre hegemonia, ideologia e poder tem feito parte das arenas de disputas nas constituições das políticas curriculares em relações dialéticas desde as estruturas (instituições, organizações, comunidades, etc) e os eventos discursivos (textos, práticas discursivas, práticas sociais). Estão fortemente ligadas às intencionalidades, no campo curricular, às ordens de discursos, atendendo explícita ou implicitamente os interesses de determinados grupos, ao mesmo tempo que possibilita campos de lutas de equilíbrio contraditório e instável, promovendo articulação e rearticulação de ordens de discursos. Acerca do conceito de hegemonia Fairclough (2008, p.122) afirma que:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial ou temporariamente, como um “equilíbrio estável”. Hegemonia é construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas.

A educação tem sido alvo dos grupos hegemônicos dominantes que nos dias atuais no Brasil, tem ecoado a partir dos partidos políticos da direita conservadora e grupos sociais intolerantes que vem buscando legitimar seus conceitos ideológicos através das ações do Estado.

Ao atual crescente domínio da direita conservadora, acrescentamos as influências internacionais na construção das políticas públicas, somando-se aos interesses de diversos grupos. Porém, os grupos democráticos progressistas têm adotado uma agenda de luta e resistência.

Segundo (APPLE, 2006), os movimentos da política da nova direita perderam alguns espaços nas últimas décadas, o que tem fundamentado um forte movimento de luta para recuperar os poucos espaços perdidos, abalados pelos movimentos sociais, sobre as formas como o Estado conduz as políticas, trazendo para o centro das discussões a economia como mola propulsora do bem-estar social. Porém, conforme Fairclough (2008), esse movimento de dominação de determinado grupo político ou classe está longe de se dar por vencedor e perpétuo, as constantes lutas travadas podem romper alianças, ordens de discursos e movimentar os grupos.

Segundo Moreira (1990), atualmente tem se acentuado a pesquisa no campo do currículo pelo fato de que seu rumo tem sido influenciado por diversos contextos incluindo os debates e as disputas em torno dele pelos diferentes grupos sociais e como esse currículo influencia a política educacional.

Para Ball (2012) “nos diferentes contextos das políticas de currículo encontramos a hegemonia de determinados discursos”, porém nos dias atuais, os discursos neoliberais e neoconservadores, tem se fortalecido, de maneira autoritária, sobre tudo no campo das políticas e práticas curriculares.

Compreender como esses discursos estão impressos no campo do currículo, podendo perpetuar políticas hegemônicas, é uma forma de construir espaços democráticos de luta. Moreira (1990, p.62), ressalta que “o currículo tem sido visto como instrumento de dominação ideológica. O que nos permite ver como uma sociedade se reproduz e como perpetua suas condições de existência pela seleção e transmissão de certas formas de capital cultural” (APPLE, 2006).

Podemos encontrar em Stephen Ball, contribuições que tem aprofundado as análises acerca das intencionalidades que estão no contexto da influência da construção dos textos das

políticas curriculares e, conseqüentemente, dos conhecimentos selecionados nos currículos das escolas públicas e privadas que são levados para o contexto da prática

Desse modo, ao analisar o contexto da influência de uma política, podemos começar a entender as intencionalidades que nela estarão impressas ao longo da produção do contexto do texto. Quais serão as ideologias vencedoras na arena das disputas. Lopes e Macedo (2011, p.251) ressaltam que:

Ball (1985) salientava como a constituição e consolidação de disciplinas escolares no currículo envolvem disputas entre paradigmas disciplinares no âmbito de um mesmo paradigma, contribuindo significativamente para os estudos que questionam a noção de disciplina como vinculada a uma visão exclusivamente epistemológica.

Por isso, ao analisarmos a política de currículo de determinada área, precisamos levar em consideração o porquê de determinado conhecimento está sendo construído, pois os discursos não surgem por acaso, despretensiosos. De acordo com Lopes (2013), as políticas curriculares são constituídas por propostas, isto é, documentos escritos, mas também por práticas curriculares que são planejadas, vivenciadas e recriadas num movimento dinâmico e inter-relacional, envolvendo diversos espaços, tempos e sujeitos.

Determinadas políticas estão sendo implantadas na educação com finalidades que precisam ser analisadas, por isso, (BALL, 1994) reconhece a importância da análise do Estado, por ser ele o primeiro meio legitimador dessas políticas. Exercendo influência nas relações sociais, econômicas e políticas, nas vidas das pessoas, o Estado é uma das instituições analisadas no ciclo de política.

Cabe a nós pesquisadores, levantarmos questões acerca das finalidades das políticas. Os discursos neoliberais estão entrando nas escolas públicas através dos inúmeros programas e projetos que são criados a cada ano. Apple (2006, p.125), afirma que “precisamos enfatizar que a hegemonia é criada e recriada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, e também pelo currículo oculto que vem acontecendo e continua a acontecer”.

Os diferentes discursos produzidos e reproduzidos nas escolas a partir das políticas educacionais que chegam, precisam ser percebidos, analisados e refletidos criticamente. Todos os contextos, especialmente no contexto da prática, no “chão da escola”, pois é nesse contexto que pode ocorrer reprodução ou produção de bens culturais.

O campo da prática curricular tem tido um papel central no processo de produção, reprodução ou resistências aos valores hegemônicos e ideológicos dos discursos propostos pelos autores das políticas curriculares. Por este campo estar relacionado diretamente com a prática no contexto escolar. Lopes (2004, p.111) resalta que:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo

Desse modo, entendemos que as políticas curriculares fazem um movimento de mão dupla, ao mesmo tempo que são construídas para a escola é construída por ela. Apple (2006), chama atenção para compreendermos que o discurso hegemônico e ideológico define o papel da escola e da política curricular na sociedade capitalista. Ampliamos essa análise ao trazer Fairclough (2008), apontando às mudanças discursivas e sociais, pois o discurso hegemônico e ideológico não acontece de modo estático, exclusivamente de cima para baixo, apenas para ser reproduzido, esse autor nos mostra que no campo dos discursos hegemônicos e ideológicos ocorrem lutas que podem inverter as ordens discursivas e as práticas sociais.

1.4 O ciclo de políticas proposto por Stephen Ball: uma análise da política educacional

A proposta da nossa pesquisa é estabelecer relações entre a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). Analisamos os discursos da política do PNME em seus diferentes contextos, a partir da teoria crítica do discurso em Fairclough (2008), pois essa concepção tem grande pertinência na contribuição teórico-metodológica que nos propomos nesta pesquisa. Nos permite também compreender como os processos e os jogos de interesses e poder acontecem nas relações sociais bem como suas transformações.

Ball et al. (2012), em recente livro publicado no Brasil, aproxima sua análise da perspectiva de Fairclough, ao discutir discurso e as práticas discursivas como um dos principais elementos de pesquisa e análise no ciclo de políticas.

Segundo Ball (2006) o desenvolvimento de estudos epistemológicos na área da educação, e nas ciências humanas como um todo, está diretamente relacionado ao gerenciamento de problemas sociais e políticos. É um engano compreender que estudos educacionais estejam fora do contexto político e possam ser desenvolvidos sem nenhuma relação com este. Ball (2006, p.19-20) ressalta que:

É óbvio que um grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como uma ausência presente significativa. Ela é ignorada ou teorizada 'fora do quadro'. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. [...] Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como

exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público.

Ball (2006) se preocupa com as pesquisas sobre políticas educacionais que não possuem sentido de tempo, deslocadas do tempo histórico. Por isso, é importante a análise das práticas discursivas, por estas estarem situadas em tempos históricos e contextos.

A análise das práticas discursivas nas políticas educacionais permite a nós pesquisadores compreendermos os jogos de disputas. Marques et al. (2017, p.66) ressaltam que:

As práticas discursivas exercidas nos diferentes contextos se orientam por enunciados, que compõem formações discursivas a partir das quais grupos concorrentes fundamentam suas pretensões. O que se pretende afirmar é que o processo de proposição e materialização de políticas para o campo educacional não constitui movimento em que determinado grupo exerce de forma exclusiva o poder decisório, enquanto outra parte se encarrega de execução.

É nesse processo que percebemos como as disputas por diferentes grupos influenciam a construção da política educacional. Mas, também podemos ampliar nossa análise utilizando o ciclo de políticas em Ball (2006), uma vez que sua concepção de análise de discurso harmoniza com os demais autores. Segundo Rodrigues (2009) na perspectiva de Ball, os discursos incorporam significados e utilizam preposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas.

Para os investigadores das políticas, se faz necessário compreender historicamente os discursos que estão inseridos nos espaços das disputas de interesses. Na perspectiva do ciclo de políticas de Ball et al. (1992), se faz necessário levar em consideração os contextos da influência, do texto e da prática, que estão imbricados com a produção dos discursos.

A abordagem do ciclo de políticas é um método para a pesquisa de políticas educacionais formulado por Stephen J. Ball e colaboradores. A formulação inicial foi apresentada em um texto publicado em 1992, no qual Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992) discutem os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do Currículo Nacional na Inglaterra e País de Gales, a partir de 1981.

Em princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Ainda em 1992, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com a formulação inicial do ciclo de políticas porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas (MAINARDES e STREMEL, 2015).

Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político. Posteriormente Ball e Bowe apresentaram uma versão mais detalhada do ciclo de políticas, descrevendo um ciclo contínuo constituído por três principais contextos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática⁶.

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates Ball e Bowe (1992).

Os estudos no campo da política educação precisam estar amparados pelo compromisso com a justiça social. O conceito de justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça (BALL, 2009).

Pensar em justiça social nessa perspectiva permite a nós pesquisadores compreender as variadas maneiras em que a opressão pode funcionar em uma variedade de formas e pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras através de seu gênero, posição de classe, sexualidade ou seus graus de habilidade, bem como através de inter-relações complexas entre esses fatores.

A relação de poder e justiça social perpassam pelo modo como o Estado em ação conduz as políticas públicas e todos os enlaces que as envolvem.

O Estado em ação tem um papel importante nessa disputa uma vez que nas suas instituições, muitas vezes nascem as políticas e por isso é espaço de lutas e disputas hegemônicas e ideológicas. Em relação a compreensão do Estado em ação, Marques et.al (2017, p.58) ressaltam que:

A concepção de Estado em ação compreende campos discursivos em que o processo de definição e execução das políticas públicas perpassa a tensão inerente as relações entre instâncias de representação da sociedade civil e os representantes do Estado governista, ainda que muitas vezes se tenda a tomar “o governo” como única instância de formulação de políticas. Concebe-se, portanto, o Estado como campo de disputas.

Compreender a relação existente entre hegemonia e ideologia, no seio das disputas do Estado, a partir das práticas discursivas que estão intrinsecamente ligadas às políticas, nos

⁶ MAINARDES, J.; STREMEI, S. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 17 de julho de 2018.

permite enxergar as intencionalidades que estão submersas nas ações dos governos e nos permite articular discursos contra hegemônicos.

Os elementos que fundamentam o caráter das disputas e dos conflitos na construção dos projetos societários contemporâneos indicam qual é o tipo de sociedade que cada grupo ideologicamente está lutando para formar. Analisar, portanto, a política educacional em uma perspectiva discursiva, mais do que nos ajudar a desvelar os seus sentidos, pode contribuir para a compreensão das práticas que materializam a política, que podem ou não (re) significá-la (MARQUES et al. 2017, p.57).

Sendo assim, pesquisar uma política requer toda atenção, tanto no que refere ao contexto histórico da construção da política quanto aos discursos produzidos pelo governo e os possíveis benefícios e malefícios que eles podem trazer à sociedade, a curto, médio ou longo prazo.

Analizamos as políticas a partir dos discursos de poder e lutas que são travadas nas arenas dos diversos contextos. Essas políticas muitas vezes são legitimadas ou não pelos governos, uma vez que os discursos de lutas e resistências dos diferentes grupos se fazem presentes, em todos os contextos, e podem provocar profundas rupturas com os modelos dominantes, trazendo assim mudanças significativas. Marques et al. (2017, p.57) ressaltam que:

A intenção de realçar potenciais caminhos discursivos nas/das instancias de interlocução entre sociedade civil organizada e o Estado governista, como movimento pelo qual os sujeitos sociais disputam a hegemonia nas relações de poder, em virtude das quais, nas mesmas condições em que as lutas podem resultar em manutenção de velhas práticas de dominação, há possibilidades de mudança social, em função, sobretudo, da ocupação do espaço discursivo.

Atualmente estamos vivendo reajustamentos de várias políticas educacionais, sob o pretexto de ajustar os índices econômicos, sob influência da política neoliberal. Essa política traz a maximização do bem-estar social, justificando o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, à medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individual. A máxima que sintetiza essa abordagem é menos Estado e mais Mercado, (AZEVEDO, 2008).

As lutas ideológicas, hegemônicas e de classes ficam mais acentuadas nesse processo. Com vistas a consolidação de políticas que incluam justiça sociais de um lado e do outro as políticas excludentes e autoritárias.

O atual cenário das políticas educacionais está sendo reconfigurado para atender a Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 15 de dezembro de 2016 pelo Congresso Nacional,

que trata do congelamento dos gastos públicos durante 20 anos. Essa emenda aprovada no governo Temer, traz os investimentos em educação sob o discurso de gasto público, que para eles também precisa ser cortado.

Os pressupostos teóricos nos ajudam a compreender esse processo, com o objetivo de contribuirmos para a análise da política educacional, ao mesmo tempo que historicizamos seus contextos, proporcionando possíveis mudanças discursivas na política, no futuro.

Diversas políticas educacionais chegam às escolas, dotadas de discursos de “verdades”, mascarando ideologias dominantes que chegam e se enraízam na sociedade. Retomando a concepção de verdade em Foucault (1997), sabemos que no processo de formulação dos discursos de políticas construídas de maneira autoritária, apenas algumas vozes são investidas de autoridade e podem se tornar regimes de verdade. Segundo Rodrigues et al. (2009), muitas vezes os profissionais nas escolas são excluídos dos processos de formulação, mas participam diretamente da implementação de políticas. O que pode ocasionar reproduções ou resistências.

Os discursos ideológicos e hegemônicos fazem parte das “verdades” impregnadas na estrutura de uma política. O que demandam um entendimento minucioso dos papéis de cada um na pesquisa sobre política. Acerca do discurso ideológico, Apple (2006, p.55-56) ressalta que:

A ideologia foi avaliada historicamente como uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade. Em outras palavras, a ideologia foi também tratada como criações inevitáveis que são essenciais e funcionam como convenções compartilhadas de significado, afim de tornar compreensível uma realidade social complexa.

A abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) nos permite analisar o PNME, observando-o cincreticamente nos contextos da influência, produção do texto e da prática. Mainardes et al. (2011, p.157), ressaltam que:

Stephen J. Ball propôs também a abordagem do ciclo de políticas, que pode ser considerada como um método de pesquisa de políticas. O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática.

A análise das políticas educacionais, a partir do ciclo de políticas permite ao pesquisador compreender os movimentos que acontecem nos contextos da influência, da produção do texto e da prática, concomitantemente.

Os textos das políticas são organizados a partir das necessidades históricas dos governos de resolver questões sociais, que, sob o cunho do atual modelo econômico neoliberal, têm

construído suas políticas de acordo com as orientações dos organismos multilaterais que tem o desenvolvimento econômico como prioridade.

Os três principais movimentos dos contextos da política estão sempre interligados. Por isso, se faz necessário analisa-los conjuntamente. Ball (2011) ainda propõe que as políticas sejam analisadas como texto e como discurso. Que são dotadas de interesses, lutas ideológicas, na maioria das vezes envolvendo os interesses das classes sociais predominantes dentro do Estado.

As influências exercidas por diversos grupos, culminam na criação dos textos das políticas que circularão na sociedade, nas diversas práticas discursivas. Porém esses textos sofrem inúmeras influências durante o processo de construção.

Assumindo a agenda neoliberal, o Estado absorve também a influência dos organismos internacionais, das instituições não governamentais, além das demandas da sociedade civil organizada. Todos travam disputas no campo do discurso para que a produção do texto de determinada política favoreça seus interesses.

O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p.51).

Quando os textos da política estão prontos, são transformados em programas, projetos e currículos que trazem implícitos ou explícitos interesses ideológicos de determinados grupos, podendo perpetuar discursos hegemônicos ou contra hegemônicos que se refletem nas ações do Estado. Rodrigues (2009, p.08) ressalta que:

Os diferentes textos podem ser contraditórios, as palavras podem ser as mesmas e os sentidos diferenciados para confundir ou pela própria ambiguidade da ideia (termos como qualidade da educação e justiça social são usados por diferentes grupos políticos com diversos sentidos).

Mainardes (2006) nos lembra que os textos políticos representam a política. Essa representação pode ser de diferentes formas, através de textos oficiais do governo para determinados programas e projetos, legislações gerais, pronunciamentos oficiais através de carta aberta, vídeos, notas em jornais, revistas, resoluções, documentos orientadores etc.

O contexto da produção do texto se refere as decisões e formulações do “poder central”, exercido pelo Estado (RODRIGUES et al. 2009). O texto produzido tem a finalidade de legitimar os discursos ideológicos de determinados grupos, nas disputas e acordos realizados no contexto da influência. Pois, os grupos que atuam dentro de diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política (BALL et al., 1992).

Os textos produzidos (políticas) chegam as instituições, no caso as escolas. Para execução pelos sujeitos que dela fazem parte. Porém as respostas a esses textos aparecem no contexto da prática. Ball et. al (1992, p.22) ressaltam que:

Os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Dessa forma compreendemos que as instituições da educação (as pessoas que as compõem) terminam sendo reprodutoras dos interesses dos textos políticos, questionadoras ou agentes que podem contribuir para transformações das políticas que chegam. As políticas podem ser encaixadas sem precipitar quaisquer alterações principais (ou reais) e/ou podem produzir mudanças radicais e, por vezes, inesperadas (BALL, 2012).

Nos contextos das políticas os discursos se materializam de várias maneiras e com várias interpretações. Para Fairclough (2008, p.91), o “discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”.

Muitos discursos podem apenas ser interpretados, na prática social, para mostrar numa possível inspeção dos órgãos de governo que esses documentos existem. Cumprindo as metas pré-estabelecidas, como Ball chama, num processo de resistência. Na maioria das vezes, porque ao chegar no contexto da prática, determinadas políticas não atendem os anseios reais dos educadores e nem das escolas.

Portanto, enquanto pesquisadores, buscamos compreender os processos de elaboração, distribuição e consumo dos discursos e das práticas sociais que permeiam as políticas educacionais, nos contextos propostos por Ball e Bowe (1992). Estaremos analisando os textos que permeiam as práticas curriculares do PNME. Ball (2012) nos lembra que o movimento das políticas públicas pode provocar mudanças no entendimento da política e na vida dos sujeitos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupadas e analisadas (BALL, 2012). Corroborando com a análise do discurso e mudança social em Fairclough (2008).

1.5 A análise crítica do discurso a partir da concepção faircloughiana: pressupostos teóricos

Neste subcapítulo, buscaremos justificar nossa escolha pela análise crítica do discurso em Norman Fairclough, como um dos elementos que compõem nosso quadro teórico de análise da pesquisa em relação a prática curricular do Programa Novo Mais Educação (PNME), sua concepção de educação integral e formação integral.

Escolhemos a Análise do Discurso Crítico (ADC), por ser uma abordagem que permite ao investigador utilizá-la como instrumento de análise da realidade, podendo assim compreender como os discursos de poder, ideologia e hegemonia estão inseridos nas políticas, e como elas estão sendo traduzidas nos diferentes contextos das práticas sociais. No nosso caso, analisamos os discursos produzidos nos textos oficiais e por alguns participantes do PNME. Dijk (1999, p.23) ressalta que:

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primeramente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político.

A partir da análise crítica do discurso, podemos refletir acerca das relações de poder que permeiam os textos, as práticas discursivas e as práticas sociais, que têm muitas vezes reproduzido discursos ideológicos, hegemônicos de determinados grupos. A partir da análise crítica, é possível construir mudanças discursivas que possibilitam as transformações sociais e as rupturas dos paradigmas impostos. Conforme Ferreira (2015), a Análise do Discurso Crítico (ADC) emergiu de uma corrente linguística desenvolvida na Universidade de East Anglia em 1970, intitulada de Linguística Crítica (LC). A LC procurou um método de relacionar a análise linguística textual com uma teoria social que fundamentasse o uso da linguagem nos textos orais e escritos, a partir dos processos sociais e políticos.

Segundo Dijk (1999), os linguistas críticos fizeram uso do aporte teórico desenvolvido por Halliday em sua Linguística Sistêmica Funcional (LSF). Os estudos da LSF contribuíram com o desenvolvimento dos fundamentos da ADC. Para Dijk (1999), muitos investigadores críticos estão envolvidos com diferentes grupos e agentes socialmente dominados no mundo, porque preferem trabalhar com as classes dominadas, com vistas às transformações e às rupturas dessas classes em diversos campos como, ideológico, cultural, religioso e político.

Norman Fairclough é linguista britânico e desenvolveu a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), situada na abordagem crítica do discurso. Segundo Ferreira

(2015, p.35), Fairclough busca analisar “como o discurso é moldado pelas relações de poder e pelas ideologias, bem como os efeitos constitutivos que ele exerce nas identidades e relações sociais”. Essas características mostram que uma análise baseada em sua teoria pode trazer aos resultados a compreensão das dinâmicas da mudança social.

O autor resgata o conceito de interdiscurso do teórico francês Michel Pêcheux, refletindo acerca da configuração das práticas discursivas e a relação entre elas. A partir de aspectos das teorias de Michel Foucault, Fairclough construiu sua própria teoria, a qual ele denominou de Teoria Social do Discurso (TSD).

A TSD torna-se uma importante ferramenta metodológica à análise do discurso, ao passo que leva em consideração a análise crítica do papel da linguagem e das práticas discursivas, com vistas às transformações das práticas sociais, rompendo a lógica hegemônica de determinados grupos sociais sobre os demais em diversos campos, como o político, cultural, econômico entre outros.

Segundo Fairclough (2008), a principal diferença entre as abordagens “críticas” e “não críticas” ocorre pela forma de descrição das práticas discursivas e como elas conceituam o discurso e seus efeitos constitutivos nos sistemas de conhecimento e de crença.

A abordagem de Fairclough se difere da abordagem sociolinguística porque a sociolinguística faz a separação entre linguagem e sociedade como se fossem dois fenômenos relacionados, porém distintos (FERREIRA, 2015). Segundo ele, a sociolinguística não considera os efeitos da ideologia em suas análises, por isso, procura analisar apenas o contexto, na tentativa de se aproximar do que é dito, escrito ou como é interpretado, e isso não se coloca como procedimento interessante para o autor.

Para Fairclough, é necessário que ocorra a análise das articulações entre as formações discursivas dentro das ordens de determinado discurso e suas relações de poder, pois o texto é dimensão do discurso e, portanto, produto escrito ou falado num processo de produção textual, ligado a diversas áreas do conhecimento e das práticas sociais. Seu diferencial na análise do texto está em reunir a análise linguística e a teoria social, elementos que propiciam a pesquisa, sendo eles: a força do enunciado, a coerência dos textos e a intertextualidade.

A força do enunciado está relacionada às intencionalidades que ditam as ordens de certos discursos, aparecendo com prioridades nos atos de fala, para convencer o leitor da importância do seu texto falado ou escrito e até certa medida, convencê-lo daquilo que o escritor/falante traz como discurso de “verdade”.

A coerência está relacionada à maneira como o escritor/falante organiza suas ideias na produção do texto, nas orações, nas quais sua identidade se faz presente. “Toda oração é

multifuncional e, assim, toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais” (FAIRCLOUGH, 2008, p.104). Ainda para o autor, um texto coerente é texto cuja as partes estão relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo faça sentido.

O conceito de intertextualidade relaciona os textos historicamente construídos e como eles se misturam às construções de textos no presente. Também diz respeito aos conhecimentos prévios que o falante tem sobre determinado assunto, fazendo ligações coerentes entre textos que geralmente se complementam. Desse modo, podemos afirmar que não existe um texto cem por cento de autoria, uma vez que em suas construções sempre haverá influências dos incontáveis textos com os quais seu autor teve contato durante sua vida letrada.

Para Fairclough (2008, p. 114), “a intertextualidade é a propriedade dos textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Por isso, é importante levar em consideração o lugar de fala (posição), de cada sujeito da pesquisa, pois este fato influencia seu ponto de vista sobre determinado assunto.

Essa intertextualidade pode ser manifesta, na qual elementos de outros textos estão explicitamente presentes, na superfície, dando embasamento à construção ideacional e ideológica do texto. Ou pode ser constitutiva, na qual elementos discursivos de outros textos entram na produção de novos textos, também para embasar ou endossar determinada produção, mas sem estar explicitamente marcado.

O autor procura reunir a análise de discurso linguisticamente orientada ao pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, em forma de um quadro teórico que será adequado para o uso na pesquisa científica social, especificamente no estudo da mudança social.

Fairclough (2008, p.91), afirma que “o discurso contribui para a construção do que variavelmente é referido como identidades sociais e posições do sujeito para os sujeitos sociais e os tipos de eu”. Sendo assim, analisando diferentes discursos podemos compreender as construções das identidades sociais, a partir das influências e com quais objetivos são constituídas as políticas públicas que também irão influenciar nessa construção, formando os diferentes tipos de sujeitos e posições ideológicas.

O modelo tridimensional de análise do discurso de Fairclough possibilita ao pesquisador uma tradução dos fatores que envolvem o discurso a partir do texto, da prática discursiva e da prática social. Fairclough (2008, p.100) ressalta que:

Assim, seus procedimentos e suas práticas podem ser investidos política e ideologicamente, podendo ser posicionados por eles como sujeitos (e membros). Argumentaria também que a prática dos membros tem resultados e efeitos sobre as estruturas sociais, as relações sociais e as lutas sociais, dos quais outra vez eles geralmente não têm consciência. E, finalmente, argumentaria que os próprios procedimentos que os membros usam são heterogêneos e contraditórios e contestados em lutas de natureza parcialmente discursiva.

O procedimento que trata da dimensão da análise textual, segundo Fairclough, pode ser chamado de descrição e as partes que tratam das dimensões da análise da prática discursiva e da prática social da qual o discurso faz parte podem ser chamadas de interpretações.

Nosso corpus teórico-analítico esteve focado nas categorias: Política Pública, Educação Integral e Currículo. Para delimitar nosso corpus utilizamos a entrevista semiestruturada dividida em quatro blocos que foram sendo respondidos à medida que avançava a pesquisa de campo.

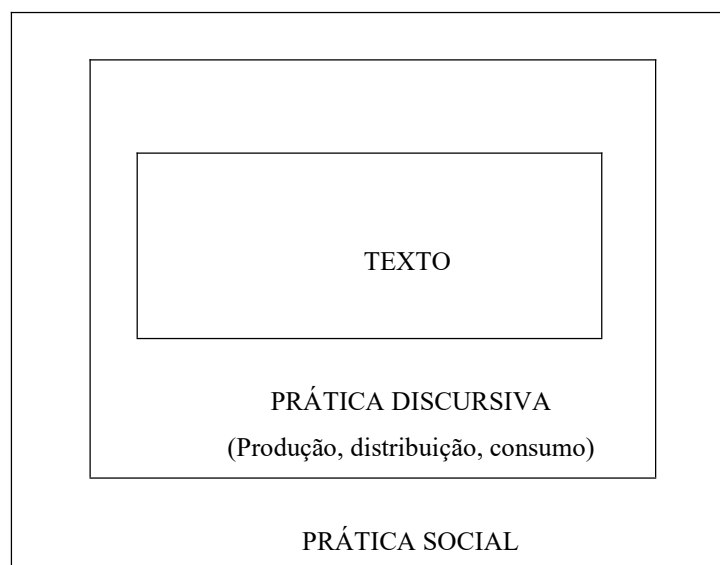
Levamos em consideração no ato da entrevista, o *ethos* que diz respeito a construção do “eu” (identidades sociais), os efeitos ideológicos e políticos, presentes nos discursos dos entrevistados, de modo reproduzido ou emancipatório, que poderia provocar mudanças discursivas.

A concepção tridimensional do discurso é representada diagramaticamente, reunindo as três dimensões tradicionais analíticas que fazem parte da produção de discurso. Fairclough (2008, p.100) ainda ressalta que:

Essas são a tradição de análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação as estruturas sociais e a tradição interpretativa ou macrossociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados.

O autor procura compreender como os membros das comunidades sociais produzem seus mundos ordenados ou explicáveis. Na medida que produzem seus mundos, as práticas dos seus membros são moldadas, de forma inconsciente por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos delimitadores vão além dos sentidos produzidos.

Figura 01 - Modelo tridimensional de análise do discurso



Fonte: Baseado em Fairclough (2008, p. 101).

Os textos produzidos, trazem explícitos e muitas vezes implícitos como seus autores se posicionam no mundo e constroem seus pensamentos ideológicos, culturais e suas identidades sociais. Fairclough (2008) afirma que “as pessoas fazem escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais, conhecimento e crença”.

Muitas vezes, conceitos são reproduzidos, principalmente quando caem no senso comum. Muitos sujeitos, as vezes, não refletem quanto aos objetivos ideológicos e político, graças as “verdades” presente nesses conceitos, causando apenas reproduções. Porém, em outros casos pode acontecer o contrário, e causar rupturas, resistências e mudanças sociais, uma vez que as construções históricas dos sujeitos terminam se misturando a política no contexto da prática. Interpretando os demais contextos, Fairclough (2008, p.117) compreende ideologia do seguinte modo:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou transformação das relações de dominação.

A partir desse entendimento, buscamos compreender através das entrevistas semiestruturadas como os sujeitos compreendiam o PNME, a Educação Integral e como estava sendo a prática curricular das atividades de português e matemática.

As práticas discursivas estão relacionadas às práticas sociais. Segundo Fairclough (2008), elas estão enraizadas nas estruturas sociais. Por isso, o discurso como modo de prática social política pode manter ou transformar as relações de poder nas diferentes relações sociais.

Para Fairclough (2008, p. 122), hegemonia “é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômicos, político, cultural e ideológico de uma sociedade”, mas como essa categoria aparece nos discursos dos participantes? E nos textos oficiais do programa? Procuramos responder no percurso da pesquisa em cada capítulo.

Segundo o autor, é na hegemonia que encontramos um foco constante de lutas das classes, numa busca pela afirmação ou rompimento com o ciclo de dominação/subordinação, cuja interpretação nos permitirá observar aspectos da prática curricular e as possíveis mudanças sociais. Essa observação vai ser compreendida no contexto político histórico, social numa determinada concepção ideológica. Fairclough (2008, p.111) ressalta que “é, nesse sentido, que as diferenças entre os tipos de discurso são socialmente interessantes porque apontam assunções e regras de base implícitas que têm frequentemente caráter ideológico”.

Analisar as práticas discursivas, implícitas ou explícitas nos textos que tratam da política de educação integral, do PNME e do currículo, nos permitiu compreender a concepção de formação integral que está sendo apresentada pelo atual Governo Federal, como esta concepção está sendo materializada no contexto escolar, a partir da prática curricular do programa.

A terceira dimensão está baseada no discurso como prática social, que segundo o autor, é uma dimensão permeada pelos discursos hegemônicos e ideológicos. Nessa dimensão as relações de poder e disputas se materializam nos movimentos, nas posições, nas regras, nas interpretações dos textos que circulam na sociedade e que podem provocar, reproduções, rupturas ou mudanças discursivas.

Acreditamos que foi possível compreender nossos objetivos, mesmo que o PNME seja um programa relativamente novo, em seu segundo ano de edição em 2018. Podemos obter repostas quanto a sua aplicabilidade, prática curricular e formação integral, a partir dos discursos produzidos pelos textos oficiais e seus participantes.

Utilizar essas dimensões como suportes teóricos/metodológicos nos permitiu ampliar nossas concepções acerca do PNME, além de contribuir para modificar discursos hegemônicos existentes.

Segundo Fairclough (2008, p.107), “Os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”, dessa forma a produção dos textos sobre PNME e Educação integral foram construídos em um contexto histórico político econômico que precisam ser levados em consideração na hora de analisar a produção do texto da política e seu consumo a partir dos textos/ intertextos orais produzidos pelos participantes da pesquisa.

Analisar os discursos dos sujeitos da pesquisa, como prática social, requer o entendimento de ideologia e hegemonia. A hegemonia pode fornecer um modelo de determinada ação coletiva de acordo com os interesses do grupo dominante, enfraquecendo as construções sociais, plurais e igualitárias.

As práticas discursivas trazem, como pano de fundo, conceitos ideológicos que ficam claros na tradução das políticas nas transmissões orais e nas práticas sociais dos sujeitos que delas participam, pois, os sujeitos são posicionados ideologicamente, muitas vezes sem compreenderem quais são os objetivos reais de determinada política e à quais interesses elas estão servindo.

Existem também os sujeitos que são capazes de agir diferentemente, com criticidade a determinadas políticas, realizando conexões entre diversos discursos ideológicos, buscando romper a lógica hegemônica reestruturando as relações sociais e invertendo algumas lógicas dominantes. Por isso, entendemos que construções históricas e de intertextualidade dos indivíduos terminam se misturando as suas concepções sobre as políticas, nesse caso da educação integral e do PNME).

A ideologia investe a linguagem de várias maneiras, em vários níveis, e que não temos de escolher entre possíveis localizações diferentes da ideologia que parecem todas parcialmente justificadas e nenhuma das quais parece inteiramente satisfatória (FAIRCLOUGH, 2008).

A partir desse entendimento, buscamos compreender através das entrevistas e dos textos oficiais como o PNME e a concepção de formação integral dos (as) estudantes estavam postos e como estava sendo organizado no âmbito escolar.

Buscamos compreender na prática discursiva os sentidos da política do currículo, formação integral e prática curricular, tanto na proposta do PNME quanto na interpretação dessa dimensão pelos entrevistados.

Compreendendo o discurso hegemônico podemos identificar as relações de poder e controle social, que vivem em constante disputa e lutas das classes na busca da afirmação ou rompimento com o ciclo de dominação/subordinação, podendo promover as mudanças sociais

1.6 Procedimentos metodológicos

Compreendemos educação como uma caminhada de aperfeiçoamento, emancipação e formação humana, com base na ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987). Esse aperfeiçoamento não é apenas individual, mas coletivo, construídos através das interações sociais que envolvem aspectos emocionais, políticos e culturais. Com a finalidade de chegarmos ao melhor que podemos ser conosco e com os outros.

Utilizamos na nossa pesquisa teorias críticas e pós-críticas em educação, em especial as pós críticas que no Brasil, têm se configurado nas últimas décadas como campo de múltiplas investigações pelos (as) pesquisadores, influenciados pelas correntes teóricas pós-estruturalistas e pós-modernistas, marcadas pela virada linguística na década de 1970. Esse campo está sendo mapeado, não se encontra fechado, acabado (PARAISO, 2004). O que significa dizer que estamos em processo de construção e descobertas, incorporando elementos teóricos que auxiliam nas investigações e explicações das relações políticas, econômicas e sociais contemporâneas.

Segundo Paraíso (2004, p.284), “as teorias pós-críticas realizam no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação as pesquisas críticas”. Neste sentido, o *modus operandi* de realizar uma pesquisa também tem sido reinterpretado. A exemplo das escolhas das metodologias aplicadas e teorias utilizadas que podem seguir por caminhos diversos, com seriedade, embasamento, questionamentos e reflexões que vão se consolidando, construindo ou desconstruindo durante e após a pesquisa.

Nas pesquisas pós-críticas, segundo Silva (1999), o entendimento de sujeito também se reconfigura: nós somos considerados um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história e dos processos de subjetivação. Desse modo somos historicamente construídos e construtores das relações que envolvem os seres humanos de poder, ideologia, hegemonia, culturais, entre outras.

Em relação as explicações, essas pesquisas não costumam seguir pelo caminho da universalização e totalidades. Para Paraíso (2004, p.286), “as pesquisas pós-críticas optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular”. Mas, isso não significa que não recorremos algumas vezes alguns teóricos críticos. Recorremos sempre que necessário. Isso não se configura um problema porque as teorias pós-críticas constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas, elas também compõem linhas, tomam emprestado algumas e criam outras (PARAISO, 2004).

Dito isto, reforçamos o porquê do estudo de caso em uma única escola como campo de pesquisa e sujeitos específicos, numa quantidade razoável, porém com a qualidade da pesquisa preservada. Fizemos assim, por considerar neste momento, esses sujeitos

importantes para o recorte da nossa problematização, e que puderam contribuir com nossas análises para a construção da pesquisa.

Nosso trabalho seguiu o cunho da pesquisa em ciência social, que entende a sociedade como uma construção coletiva, formada num determinado espaço e organizada de forma particular e diferente uma das outras (MINAYO, 2009). Por isso, identificamos a metodologia qualitativa como a mais adequada a nossa proposta, uma vez que serão levantados dados a partir das experiências vividas nas relações e práticas sociais interpretadas desde a política do PNME.

Concordamos com Minayo (2009), quando ela diz que a metodologia é o caminho percorrido no processo de pesquisa que vai desde sua construção abstrata e teórica até a prática exercida na abordagem da realidade. A partir da abordagem qualitativa, nosso objeto de estudo foi a prática curricular do Programa Novo Mais Educação (PNME) e a concepção de formação integral, a partir do planejamento pedagógico das atividades de português e matemática, ofertadas aos estudantes no contra turno, atendendo a política nacional de educação integral em tempo integral.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa, os investigadores não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar as hipóteses que foram construídas previamente, e sim buscam as abstrações que são construídas à medida em que os dados particulares vão sendo recolhidos e agrupados, ou seja, são os dados agrupados da pesquisa que vão construindo o resultado e não fatores isoladamente. No caso da análise do discurso esses dados vão ser compreendidos a partir da relação com os intertextos.

Compreendemos que o currículo, como elemento importante na prática pedagógica e na formação do sujeito, deve ser o ponto de partida para compreendermos inicialmente a finalidade do PNME.

O currículo nacional, como espaço de disseminação das ideologias, é campo das intencionalidades da formação do sujeito, neste caso do modelo de sujeito/cidadão idealizado pelo Estado, através do PNME, que centra sua finalidade na melhoria da qualidade do ensino, no que se refere a obtenção de boas notas, porém, outros aspectos precisam ser observados na análise dessa política e dos seus discursos. O currículo, em nossa pesquisa, foi considerado a partir dos documentos e falas que envolvem o objeto de estudo.

Os documentos normativos do PNME analisados foram: O Caderno de Orientações Pedagógicas 2017 e a Resolução de 05 de outubro de 2016. É importante destacar que, ao longo da pesquisa analisamos os contextos da influência, do texto, e da prática da política. A análise de tais documentos parte do pressuposto que a política é um texto e contém discursos,

mas também que seu “conteúdo” depende de um contexto de relações de poder. Além disso, também se ressalta, no referencial teórico utilizado que, na prática, ou seja, na atuação nas escolas, os/as profissionais podem ter diferentes interpretações (do texto) da política.

Sendo assim, utilizamos a entrevista por ser espaço privilegiado de interação social, na qual existe a possibilidade de compreender as interpretações pessoais atrelados aos conhecimentos formais que as pessoas têm sobre determinado assunto, permitindo ao pesquisador ir além dos conceitos pré-estabelecidos sobre determinado tema, uma fonte de informação. Minayo (2009, p.65) ressalta que:

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: A- Os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas...
... B- Os segundos que são objetos principais da investigação qualitativa, referem-se as informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

A entrevista semiestruturada, segundo MINAYO (2009), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Realizamos entrevistas gravadas com o gestor/articulador e em seguida fizemos as transcrições de acordo com as normas para análises de textos orais em Dino Preti (1999). A entrevista com o gestor/articulador foi realizada ainda em 2017, em meses diferentes, enquanto gestor em maio e enquanto articulador em agosto. Com as mediadoras realizamos a entrevista em 2018, referente a 2017 e como elas não tinham vínculo com a escola não se encontravam mais nela. Por isso, o melhor modo de alcançá-las foi através de um questionário que elas responderam e encaminharam via a rede social: whatsapp.

O momento da transcrição, segundo Fairclough (2008), é aquele no qual o discurso falado vai para o papel. O pesquisador precisa levar em consideração características da fala, representando-as com sinais quando necessário, por exemplo, pausa, ênfase, alterações no tom da voz, suspiro, entre outros. A transcrição é um processo difícil que consome muito tempo. Dependendo do sistema de transcrição usado pode-se precisar de seis a vinte horas ou mais para transcrever uma hora de fala gravada (FAIRCLOUGH, 2008, p. 280).

Seguimos as orientações de (MINAYO, 2009), quanto a organização das entrevistas, precisamos levar em consideração: “a apresentação, a menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial institucional, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado, garantia de anonimato e de sigilo e conversa inicial ou aquecimento.

Para chegarmos às conclusões quanto à prática curricular do PNME, sua aplicabilidade a partir do planejamento pedagógico e sua metodologia de trabalho com seus possíveis resultados, realizamos quatro entrevistas semiestruturadas.

Analizamos as respostas dos entrevistados utilizando as dimensões da análise do discurso de Fairclough (2008), buscando a partir das respostas apresentadas e dos textos oficiais compreender o desenvolvimento da prática curricular no contexto escolar e compreender as possíveis contribuições do programa para as transformações sociais a partir da possível formação integral dos estudantes.

Para compreendermos os discursos, elaboramos perguntas que foram realizadas nas entrevistas semiestruturadas. Essas perguntas nortearam nossa análise dos discursos e foram divididas em quatro blocos, cada um com um tema de acordo com nossos objetivos específicos. Esses blocos estavam relacionados à formação profissional dos entrevistados; à concepção de currículo no PNME que eles compreendiam; à materialização do PNME no contexto escolar; e às contribuições do PNME para a formação integral.

Analizamos também a proposta de currículo presente nos textos oficiais do programa e a prática curricular através do planejamento pedagógico das mediadoras de português e matemática. Esse processo nos possibilitou registrar como se materializou o PNME nos diferentes contextos, segundo o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992).

Cada sujeito exercia uma função específica, o articulador do programa exercia a função parecida com a do coordenador pedagógico, ele organizou a enturmação, realizava as reuniões de planejamento com mediadores e facilitadores e acompanhava o desenvolvimento das atividades.

Os mediadores exerciam a função, nas atividades de português e matemática, de dar aula de reforço no contraturno dos estudantes, de acordo com o currículo do ensino regular, procurando reforçar os conteúdos que proporcionavam o desenvolvimento das aprendizagens.

Os facilitadores trabalhavam exclusivamente com as atividades de esporte, lazer e cultura. Todos esses sujeitos envolvidos no programa recebiam bolsas como voluntários e não possuíam vínculo empregatício.

Entrevistamos o gestor da escola para conhecermos melhor a dinâmica de adesão ao PNME, seu entendimento acerca da educação integral e os impactos reais que o PNME causou na escola e na formação dos estudantes. Essa entrevista foi gravada sob sua autorização. Ainda conversamos sobre a organização do planejamento pedagógico e currículo.

O articulador e o gestor eram a mesma pessoa. Na função de articulador, ele foi entrevistado para compreendermos seu entendimento em relação a educação integral, seu

entendimento acerca do PNME. Em relação ao currículo buscamos compreender de que modo ele estava sendo praticado, como estava a organização do planejamento pedagógico e sua materialização no programa. Essa materialização se centrava muito nas voluntárias mediadoras das aprendizagens de Língua portuguesa e Matemática, a partir das práticas pedagógicas.

Para as mediadoras do Campo Pedagógico Obrigatório de Língua Portuguesa e Matemática realizamos entrevistas com as perguntas na mesma lógica da entrevista realizada com o articulador, porém para elas foram acrescentadas questões no bloco da materialização do currículo do PNME relacionadas à prática pedagógica.

Nosso objetivo foi compreender se existe uma articulação entre a proposta de currículo expresso no planejamento pedagógico e a prática efetiva no desenvolvimento das atividades, buscando compreender também qual é a concepção de formação integral que os mediadores tinham.

O campo de pesquisa foi uma escola pública municipal situada no bairro de Jardim Paulista, no Paulista/PE que participou do PNME em 2017. Essa escola foi escolhida por trabalharmos nela em 2017 e 2018 e como trabalhamos em duas redes de ensino, apenas Paulista fez a adesão ao programa.

Focamos nossa pesquisa qualitativa no contexto escolar, local das ressignificações ou não, das políticas públicas, das lutas/resistências e das múltiplas práticas pedagógicas e interpretações.

Diante das nossas leituras, pesquisas e análises, compreendemos que investigar em educação geralmente não se dá do mesmo modo como investigar numa outra área de conhecimento. A educação possui especificidades próprias do ato educativo, envolto num emaranhado múltiplo de ações que envolvem diferentes sujeitos com formações históricas e concepções distintas.

Compreendemos que pesquisar educação requer outras sensibilidades diferentes das que necessitam outras áreas da atividade humana. E isso é intrigante e interessante para nós pesquisadores da área de educação, bem como possibilita outras leituras e interpretações que podem contribuir com as mudanças discursivas.

CAPÍTULO 2.

TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (EM TEMPO INTEGRAL) NO BRASIL: PROCESSOS HISTÓRICOS E SENTIDOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória histórico-política da educação em tempo integral, que em diferentes momentos da história da educação brasileira difundiu a proposta da educação integral. A proposta de educação integral em tempo integral, como parte dessas políticas, também fazem parte dessas discussões, sendo apresentadas como jornada escolar ampliada.

Nosso percurso se inicia revisando literaturas que tratam da trajetória e concepções de educação integral no Brasil, a partir do movimento da Escola Nova em 1932, que se contrapõe, em certa medida, a atual política de educação em tempo integral.

Visitamos literaturas e documentos oficiais dos processos históricos dos textos jurídicos-normativos, que sustentaram ao longo desses anos o ideário da educação integral nos diversos governos no Brasil. Compreender o contexto da influência nacional e internacional na produção dos textos, nos permite ampliar as análises discursivas em relação aos sentidos.

Quadro 01 - Percurso histórico dos textos jurídicos-normativos que tratam da Educação Integral em tempo integral no Brasil (1932 /2014).

	Ano	DOCUMENTO
01	1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.
02	1988	Constituição Federal.
03	1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90.
04	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96
05	2001	Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.
06	2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
07	2007	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Lei nº 11.494/07.
08	2014	Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/14.

Fonte: Elaborado pelo autor

Desde o início do século XX as primeiras décadas do século XXI, o Estado brasileiro tem tentado implantar, a partir das ações de intelectuais como Anísio Teixeira, uma proposta de educação integral, articulada às vivências da educação de tempo integral. Em todas as propostas observamos nas políticas curriculares a preocupação com a formação integral voltada à vida, à democracia e ao mundo do trabalho, com vistas à transformação social das classes sociais populares.

Cumprе ressaltar que no Brasil, as políticas recentes de ampliação da jornada escolar têm sido denominadas pelo termo “integral”, que pode se referir à ampliação da jornada, mas que também remete a concepção de formação integral.

Gabriel e Cavaliere (2012, p.280) definem a educação integral, “como uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos”. Nesse sentido, as autoras também fazem referência a educação integral, no que se refere à formação global (cognitivo, social, emocional) do estudante, envolvendo o conjunto completo de sua tradição, proporcionando uma formação que vai além das propostas de caráter enciclopédico, oferecidas pelas escolas aos (as) estudantes. Coelho (2004, p.04) ressalta que:

É importante destacar que tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania participe e responsável.

Ao se referir à educação escolar, o conceito de educação integral procura fazer uma ligação, integrando o currículo do ensino regular à vida em sentido amplo, nos aspectos emocionais, nos valores morais, éticos, espirituais e na formação cidadã, buscando reforçar esses vínculos. Gabriel e Cavaliere (2012, p.280) ressaltam que:

Diversas correntes do pensamento educacional representam tentativas de recuperar alguns desses vínculos, fortalecendo determinado tipo de formação. É caso de movimentos filosóficos-educacionais tais como o naturalismo de Rousseau, o filantropismo de Basedow, a educação política de Condorcet, o neo-humanismo social de Pestalozzi, a pedagogia da ação de Dewey, a pedagogia do trabalho de Blonski, ou ainda a politécnica na tradição marxista, que buscavam a reunificação entre a escola e aquilo que cada um deles considerava fundamental para o fundamento da vida em sociedade.

As experiências de educação integral em outros países datam desde o século XIX com inúmeros experimentos, sobretudo na Europa, em diferentes contextos históricos (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p.280).

Moll (2012) ressalta que, os princípios de uma educação integral precisam estar pautados numa proposta de múltiplas aprendizagens e ações educativas, em um currículo complexo, conforme consta no Decreto nº 6.253, de 13 de novembro 2007:

Entre os princípios apontados no Decreto, destacam-se: a 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.

O currículo de algumas iniciativas de educação em tempo integral, com vistas a formação integral, foi construído para oferecer aos estudantes uma educação que pudesse ir além das práticas pedagógicas tradicionais, centradas apenas no conteúdos. Esse currículo, surgia com propostas de atividades e conhecimentos integrados às diversas áreas da vida cotidiana, permitia a escola ultrapassar os limites dos seus “muros”, interagindo com a comunidade e a cidade.

Apresentamos no quadro a seguir, as experiências das propostas de educação integral em tempo integral no Brasil, que serão revisadas no decorrer deste capítulo.

Quadro 02 - Experiências de Educação Integral em tempo integral no Brasil

	Ano	Experiência
01	1950	Escola-parque Salvador
02	1960	Escola-Parque em Brasília.
03	1980	CIEPS no Rio de Janeiro
04	1990	CAICS e CIACS
05	2007	Programa Mais Educação
06	2016	Programa Novo Mais Educação.

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da década de 1950, o governo brasileiro iniciou o processo de construção de escolas voltadas a educação em tempo integral, porém não obteve muito sucesso. Esse tipo de jornada é comum em muitos países, mas no Brasil e na maioria dos países da América Latina é ainda um devir (VELEDA, 2013).

Na educação brasileira, a perspectiva da educação integral reconhecia que sua constituição não estava centrada apenas na escola ou nos setores do governo ligados a educação. A educação integral acontecia em diversos espaços educativos, envolvendo diferentes sujeitos e setores, numa proposta de intersetorialidade.

Segundo Gabriel e Cavaliere (2012), a intersetorialidade foi definida como corresponsabilidade, viabilizada pelo planejamento do território de forma a promover sua articulação no âmbito local, através da constituição das parcerias entre setores públicos e privados em pró da educação pública.

Quando a intersetorialidade era colocada em prática, formava uma comunidade educativa que ultrapassava a ideia de colaboração, assumindo aspectos de partilhamento das responsabilidades pelo ato de educar.

Neste sentido, contribuir com a educação integral implicava em não pautar o currículo exclusivamente nos conteúdos programáticos, significava ampliar as possibilidades de aprendizagens, espaços e tempos. Uma vez que se multiplicava o sentido do ato de educar, no qual o fazer pedagógico se resignificava, abrindo-se para as dimensões sociais, ética, política, cultural e emocional.

Numa perspectiva de formação/transformação do educando, é importante que os sujeitos envolvidos apontem outras possibilidades de práticas pedagógicas. Sendo assim, a escola a assume e busca inserir no seu currículo uma posição crítico-reflexiva, diante das orientações hegemônicas neoliberais. “O desafio é olhar para essa realidade e tomar consciência do papel pedagógico-político (ou político-pedagógico) para com essa sociedade e com esses seres humanos concretos, que são o foco central da nossa razão de ser enquanto professores e professoras” (HENZ, 2012, p.84).

As propostas de educação pautadas em modelos revolucionários foram se constituindo e assumindo cada vez mais perfil desafiador, pois passava a ser compreendida como espaço de luta, de transformação social ou manutenção do poder. Os teóricos que tiveram a oportunidade de fazer parte da esfera governamental ocupando cargos públicos como, Anísio Teixeira e Paulo Freire encontraram muitos entraves e resistência na consolidação e continuidade das políticas educacionais voltadas as classes populares. Pois, eles traziam nas suas concepções, abordagens que transcendiam a proposta tradicional de educação que predominava na educação de suas épocas. Para Chagas et al. (2012, p. 80) “o estudo do pensamento de Anísio Teixeira é sempre profícuo, trazendo elementos para problematizar questões que ainda permanecem na trajetória da educação brasileira”. Os estudos em Paulo Freire também trazem grandes contribuições aos estudos em educação.

O sistema capitalista e o processo desenfreado de globalização no qual vivemos têm modificado a vida das pessoas. A pressa global de acumular capital tem trazido também modificações nas relações econômicas, políticas e sociais, inclusive na escola, que em várias dela, tem sido espaço de reprodução do ideário dominante.

As desigualdades sociais, legado que acompanha o sistema capitalista, tem contribuído para a formação/deformação das pessoas, a partir do modo como grupos hegemônicos conduzem as políticas sociais. Por esse motivo, cabe a nós, pesquisadores e educadores, refletir acerca das intencionalidades das políticas públicas, nos posicionando inclusive no campo da luta e resistência.

Considerar a experiência histórica, política, social e cultural das pessoas rumo à construção de uma sociedade solidária e politicamente crítica, precisa ser a proposta de uma

educação pautada nos princípios emancipatórios. Neste sentido, Freire (1996, p.19) diz que é importante “a solidariedade social e política para construirmos uma sociedade menos feia e menos áspera, para que possamos ser nós mesmos”. Por isso, a educação assume um importante papel.

Compreendemos que é um desafio à escola contemporânea, principalmente a que assume a política de educação integral, construir práticas pedagógicas que apontem para o caminho da formação humana.

Acreditamos ser conveniente repensar a educação, principalmente na escola pública, no atual cenário político, econômico e social que vivemos, para além do capital econômico e da reprodução social, na qual os grupos hegemônicos perpetuam suas ideologias sobre outras classes.

A política de educação integral em tempo integral, a nosso ver, deveria ser assumida como direito subjetivo ao ser humano, com continuidade e aperfeiçoamento para contribuir com a formação de cidadãos críticos, reflexivos que atuam para o bem pessoal e comum. Como política de Estado, também iria contribuir para resolver problemas inerentes à efetivação da sua prática no contexto da escola e da comunidade na qual ela está inserida. Enquanto pesquisadores e leitores, precisamos compreender a história da política de educação integral no Brasil e seus marcos legais.

2.1.1 Do Manifesto dos Pioneiros à gestão de Anísio Teixeira

No Brasil, o documento denominado Manifesto dos Pioneiros de 1932, trazia elementos, até certa medida, que apontava para o novo rumo que a educação nacional deveria tomar, trazendo um projeto educacional que contemplava alargamentos na concepção de indivíduo e do fazer pedagógico da época. Encontramos no Manifesto dos Pioneiros (BRASIL, MEC, 2010, p.40) a seguinte afirmação:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir” o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo.

Ao tratar da finalidade da Educação Nova, o documento apontava como norte, o papel humanizador da educação, de modo que estivesse voltada às questões sociais, políticas e

econômicas. Entre tantos aspectos inovadores para a época, o que também nos chamou atenção foi surgir a ideia de educação universal que atendesse todas as classes sociais. Teixeira (2007, p.49) ressalta que:

Ao lado da organização escolar, diretamente endereçada ao preparo econômico e social dos homens, se deveriam entreabrir caminhos especiais, que se definiriam desde o período secundário, para os que se destinassem ao ensino, à cultura desinteressada, puramente científica ou literária.

Observamos na prática discursiva de Teixeira (2007), o interesse em abrir a escola para outras práticas além do ensino das disciplinas seculares. Disciplinas essas que requeriam uma rigidez na execução do currículo. Teixeira (2007) apontava para a flexibilização da organização e do currículo escolar.

“O Manifesto se apresenta como instrumento político” (SAVIANI, 2010, p.254). Enquanto instrumento político, sua elaboração e execução foi palco de disputas ideológicas, pois trazia escola pública de oferta obrigatória do Estado e laica, com princípios progressistas o que despertou a reação dos defensores do ensino tradicional confessional católico.

Os discursos que envolviam as transformações das classes sociais começaram a despontar no cenário educacional brasileiro no início do século XX, trazendo diversas questões no seu bojo que precisavam ser discutidas e revistas pela educação nova. Quanto a definição dessa educação, o Manifesto dos Pioneiros (BRASIL, MEC/SEB, 2010, p.40) traz o seguinte discurso:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo...
A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo.

A Educação Nova aparece no documento com o objetivo de fomentar a formação, baseada na “hierarquia das capacidades”, numa concepção de caráter biológico do indivíduo, onde cada um deve ser educado de acordo com suas capacidades e aptidões biológicas, sem distinção de classe social. Saviani (2010, p.212) ainda ressalta que:

Assim considerando que a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a “educação física, moral e cívica”, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver.

Contextualizando a proposta dessa política, compreendemos que sua construção se deu no período em que o Brasil passava por diversas transformações, no campo político, econômico e social. No campo educacional, tínhamos fortemente a presença da educação tradicional sob o domínio da igreja católica, no entanto, Anísio Teixeira entre outros intelectuais da época, influenciados pelas transformações europeias, norte americana e em países como Chile e México, começaram a pensar nessa nova proposta de política educacional.

O ensino para os escolanovistas, expresso no Manifesto dos Pioneiros, passaria a ser público, gratuito para todos e laico, sendo de obrigatoriedade do Estado. Esses e outros pontos do Manifesto, levou a uma disputa político-ideológica entre católicos e renovadores. “Assim, conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo” (SAVIANI, 2010, p.257)

Segundo Saviani (2010), a disputa pelo espaço educacional entre católicos e renovadores se dissiparam após o governo de Getúlio Vargas tratar das duas concepções como questão política, que poderiam conviver em equilíbrio mediante leis que contemplavam alguns aspectos de uma e/ou de outra concepção. Sendo assim, as tensões foram minimizadas até meados de 1947 no governo Dutra.

O educador Anísio Teixeira desponta como precursor da educação integral em tempo integral no Brasil. Ele defendia uma educação que atendessem as transformações educacionais que o país estava atravessando.

Alguns teóricos consideram o discurso de Teixeira ideológico, pautado na perspectiva técnico-burocrata¹. Ele lutava por uma educação que fosse laica e que chegasse às classes populares. Para Chagas et al. (2012, p.73) ,“Anísio Teixeira foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido, e, para que o seu sonho se materializasse, só via um caminho -a educação”. Ele foi um dos intelectuais que influenciou a construção do Manifesto de 1932.

O teórico defendia uma escola que para dar conta de uma educação integral estivesse organizada numa jornada ampliada, com um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimento à criança.

A partir do Movimento da Escola Nova, percebemos uma crescente necessidade e experiências de educação em tempo integral no Brasil. Muitas dessas propostas, baseadas em Anísio Teixeira, buscam uma educação que ultrapasse os tradicionais muros da escola e que

permita ao (a) estudante o desenvolvimento de suas potencialidades, que vão além da aprendizagem dos conteúdos programáticos formais.

Segundo (SAVIANI, 2010, p. 244), “assim procedendo, a Educação Nova assume sua verdadeira feição social”. Embora o Manifesto não tenha sido um documento normativo implementado pelo governo federal na íntegra, sua organização e concepção de educação influenciaram muitos documentos oficiais, até os dias atuais.

Em 1950, quando esteve à frente da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, Teixeira criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque. Uma escola que buscava ofertar educação integral em tempo integral, de acordo com a concepção que começava a se desenhar naquele contexto histórico. “A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania”(Fávero e Brito, 2002, p.72),

A concepção de formação integral em Teixeira estava pautada na pedagogia de John Dewey, Filósofo e pedagogo norte americano, que defendeu o pragmatismo, corrente filosófica que prega que uma doutrina é válida quando tem êxito na prática, como no processo de ensino-aprendizagem significativo, que privilegia o desenvolvimento global da criança, pois ela passa a ser o centro do fazer pedagógico. Nunes (2010, p.54) afirma que:

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.

Teixeira conseguiu de forma isolada, em relação a política nacional, implantar algumas escolas de jornada ampliada que ofertava formação para além dos conteúdos tradicionais, envolvendo no contraturno do ensino regular outras aprendizagens para o mundo do trabalho, da cultura, do esporte e lazer. Isso ocorreu primeiro em Salvador/BA, em seguida em Brasília, após a inauguração da capital Federal entre 1960-1964.

O Brasil vinha, desde o início dos anos de 1950, num ritmo proposto pelo presidente Juscelino Kubitschek, de crescimento e modernização de “50 anos em 5”. Dessa forma, os pensamentos modernistas de Teixeira em relação à educação encontraram assento no governo de Kubitschek e nos demais que vieram até o golpe de 1964. Em relação ao papel da escola naquele processo de modernização do Brasil, Teixeira (2007, p.66) afirma que:

A escola ampliou os seus deveres até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar à criança todas as condições que lhe asseguram ou lhe deviam assegurar, na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente.

É certo, porém, que a ênfase no desenvolvimento econômico do país, apresentou-se como mola propulsora para o desenvolvimento das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira e outros intelectuais da época. O desenvolvimento industrial e técnico passou a ser encarado, também, como condição para a afirmação tanto no plano da elevação do padrão de vida da população, como no âmbito da autonomia externa da nação. E o desenvolvimento das políticas educacionais tinha grande importância nesse projeto.

Tornou-se urgente na época outra proposta de escola, pois tratava-se de superar o subdesenvolvimento crônico do país, optando por uma política desenvolvimentista capaz de promover o arranque da industrialização, do desenvolvimento tecnológico e junto a estes, da implantação do controle racional obtido por meio de um planejamento da educação criterioso.

Anísio Teixeira teve também grande participação na educação brasileira de 1951 a 1964, esteve à frente da Promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB,) Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Essa LDB trazia muitos elementos do Movimento da Escola Nova de 1932. Esse ideário entra em crise durante a década de 1960, juntamente com as tensões políticas que o país atravessava.

É conveniente destacar que os ideais e a concepção de formação integral, nesse teórico, também sofreram com a histórica política de descontinuidade e interesses hegemônicos das classes dominantes capitalistas, que perpassam a história da política brasileira. No que se refere a educação, sua contribuição englobou a necessidade de repensar o papel da escola, dos tempos, espaços e currículo.

2.1.2 A educação no período da Ditadura Militar (1964-1985)

Trouxemos o recorte histórico da educação brasileira, relacionado ao período do regime militar para reflexão das transformações que ocorreram no âmbito da educação. Nesse período forças políticas e forças sociais estavam em constantes conflitos. No âmbito da educação, muitos educadores foram perseguidos, principalmente por causa dos posicionamentos ideológicos. As transformações nas políticas educacionais foram na contramão da proposta de educação progressista que antecedeu esse período, retrocedendo em vários aspectos.

Um dos aspectos do período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), foi a consolidação da atuação do Estado nos moldes do capitalismo, que segundo (SAVIANI, 2010) levou as políticas públicas a um (des)serviço à sociedade, uma vez que aumentava a

concentração de renda nas mãos de alguns e alargando o abismo econômico entre as classes sociais.

Em 1964, o governo militar organizou um Simpósio sobre a reforma educacional brasileira que tinha por objetivo tecer as linhas mestras de uma política educacional que permitisse o desenvolvimento econômico e social do país.

Esse simpósio teve influência do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) com recomendações da Conferência sobre educação, desenvolvimento econômico e social na América Latina, realizada em Santiago no Chile, com patrocínio conjunto da Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Direção de Assuntos Sociais da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO). O IPES, além de atender demandas dos empresários, desenvolvia uma guerra psicológica através dos meios de comunicação de massa. Essa guerra psicológica reforçava o discurso ideológico, social político militar (SAVIANI, 2010).

A partir das produções dos documentos da Conferência no Chile e do IPES, foi organizado um Documento Base, para orientar as discussões no Simpósio sobre a reforma educacional brasileira, que em linhas gerais trazia um estudo econômico sobre a educação, reforçando assim a pedagogia tecnicista. Essa pedagogia estava em ascensão no Brasil, ganhando espaço nos governos militares. Saviani (2010, p.343) ressalta que:

O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada.

A partir do estreitamento das relações do Brasil com as empresas internacionais, principalmente norte-americanas, num modelo chamado por Saviani (2010) de associado-dependente, a educação era colocada como centro de um perfil desenvolvimentista, privilegiando modelos adotados na administração das empresas para a organização escolar. Esses modelos faziam parte dos pressupostos da pedagogia tecnicista.

O Brasil precisava investir em educação, em profissionalizar os brasileiros, para poder ocupar as vagas de emprego nas indústrias e no mercado, que era ocupada por estrangeiros mais bem preparados. Essa era uma das justificativas do governo militar para investir na educação tecnicista.

As políticas educacionais orientadas pelo discurso da pedagogia tecnicista eram organizadas para chegar às escolas sob o modelo empresarial de Frederick Taylor e utilizavam práticas pedagógicas baseadas na teoria comportamentalista de Burhus Frederic Skinner.

Para a consolidação desse modelo de educação, o Brasil conseguiu investimento financeiro internacional, através da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), assinados pelo Ministério da Educação (MEC). Saviani (2010) ressalta que nesse período houve um grande crescimento econômico, chamado de “milagre brasileiro”, e sob esse discurso, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o antigo ensino primário.

Porém, ao longo dos anos, esse milagre brasileiro foi se transformando numa tragédia econômica. O que fez com que a concepção da pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, fosse cada vez mais questionada. Saviani (2010, p.395) ressalta que:

Boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do regime autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista.

Segundo Moreira (1991), no final da década de 1970, as discussões teóricas que se contrapunham a educação tecnicista, predominante na época, crescia. Porém, o discurso desenvolvimentista perdurou até a década de 1980, orientando dessa forma a política educacional oficial.

No período da Ditadura a educação básica foi reformulada sob interesses da economia, criou o ensino técnico, mas não se ouviu falar de propostas de educação integral em tempo integral. A pedagogia tecnicista norteou as políticas do governo militar, que estava focado na escola-empresa.

Diversos educadores da tendência crítico produtivista e da educação popular começavam a ganhar vozes no país, em prol de uma educação não excludente, que contemplasse os problemas sociais da população pobre brasileira. Esses educadores fizeram parte da luta de resistência ao regime militar, com denúncias, desmistificando o discurso tecnicista, reprodutivista que orientava as políticas educacionais.

2.1.3 O período da Redemocratização do Brasil nos anos 1980 e1990.

No campo dos movimentos sociais estavam se fortalecendo as lutas por um país democrático e um Estado de direito laico e equânime. Essas lutas aumentaram no final da década de 1970 e início da 1980. Para Azevedo (2008, p.02):

A realidade, ao apontar para a presença de uma intrincada e nebulosa teia de relações na definição e gestão das políticas estatais, suscitava a necessidade de se conhecer/desvelar as práticas subjacentes, na perspectiva da construção de novos padrões de política com vistas à democratização substantiva do Estado e da sociedade.

Em meio ao processo de redemocratização do país, na década de 1980, surgiram mapeamentos e questionamentos dos estudiosos quanto às políticas públicas existentes e quais as saídas necessárias para serem criadas novas políticas que fomentassem o desenvolvimento econômico sob a luz da democracia e da educação popular.

Segundo Azevedo (2008, p.01), nesse período, “os estudos sobre políticas públicas passaram a ganhar uma centralidade no Brasil, possibilitando a afirmação de um campo investigativo” reafirmando a importância desse campo para apontar ao mesmo tempo as negligências do Estado, quando negava os direitos sociais à maioria da população, bem como a criação de políticas que os garantissem.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal brasileira. Esse documento é o marco normativo com influência, até certa medida, da educação progressista. A partir do Artigo 205, ela trata a educação da seguinte maneira: “A educação, direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, Art.205, p.121).

Tratando do desenvolvimento pleno da pessoa, o Art. 206 da Constituição traz os princípios que devem nortear a educação brasileira, garantindo no item I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; no item II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e no item III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Neste sentido, percebemos que o Estado passa a ser garantidor do acesso e permanência das pessoas na escola até certa idade. Nos dias atuais dos quatro aos dezessete anos. Moll (2012, p.130-131) ressalta que:

A constituição de 1988, grito representado por décadas, expressa desejos que deveriam (devem) nos conduzir ao enfrentamento das desigualdades de raiz que ao longo do processo de colonização nos fizeram uma sociedade cindida, dividida, dilacerada pelo abandono com que foram tratados milhões de sujeitos nascidos aqui, por sua “condição de berço”.

Dito isto, compreendemos que a Constituição Federal abriu o caminho para a construção das políticas educacionais que buscasse ofertar um ensino que formasse o sujeito, levando em consideração os aspectos culturais, sociais e históricos, com vistas a tentar resolver as desigualdades sociais deste país, ampliando o processo de inclusão social. Moll (2012) aponta que essa concepção de educação reabriu o caminho à discussão acerca da educação em tempo integral.

Encontramos nos Artigos 205 e 206 da Constituição Federal, um discurso que traz a tentativa de enfrentar os problemas sociais da sociedade brasileira, dando à educação um papel importante nesse enfrentamento, garantindo o direito subjetivo a todos os cidadãos, com o intuito de promover a formação plena do indivíduo.

Encontramos nos artigos da Constituição que tratam da educação influência de outros textos de diferentes correntes teóricas. Esses elementos fazem parte dos elementos intertextuais que compõem muitos textos. “A intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos” (FAICLOUGH, 2008).

O conceito de intertextualidade, permite a produção de outros textos, ampliando compreensões e concepções acerca de determinados enunciados, contribuindo à reestruturação dos conceitos existentes. Fairclough (2008, p.136) afirma que:

Além de incorporar ou, por outro lado, responder a outros textos, a intertextualidade do texto pode ser considerada como incorporando as relações potencialmente complexas que tem com as convenções (gêneros, discursos estilos, tipos de atividades) que estão estruturadas juntas e constituem uma ordem de discurso.

Desse modo, encontramos fragmentos dos discursos de Freire, do Manifesto dos Pioneiros de 1932 e das correntes neoliberais. Existiram disputas na construção e consolidação da Constituição de 1988, o que é muito comum na construção de textos políticos. Gomes (2011, p.29) ressalta que:

Isto significa reconhecer que em muitas formações sociais, o Estado é a partir da relação que constrói com os movimentos sociais organizados, com os grupos de interesses, com interpretação que formula demandas sociais, políticas, econômicas e culturais e pelo lugar que ocupa na estrutura social, o núcleo imprescindível aos processos de concentração ou redistribuição do poder social, a partir das políticas públicas.

Diante disso, a fiscalização e a luta travada entre os interesses das classes dominantes e das classes populares, ou movimentos sociais organizados, estavam dando formas às políticas educacionais que se construíram a partir da Constituição Federal de 1988.

Em relação a política de educação integral, a Constituição Federal de 1988 não traz claramente a orientação para sua efetivação, porém orienta acerca da necessidade de se redefinir o papel e a função da escola, do currículo, do planejamento, do tempo escolar, sua relação com a comunidade e a finalidade da educação brasileira.

O contexto das disputas políticas que se configurou em torno da Constituição fez com que de um lado, ela atendesse a reivindicações dos movimentos sociais, e de outro, não significou uma mudança na “ordem capitalista”, deixando muitas lacunas no tocante aos direitos. Ao mesmo tempo o país se consolidava no ciclo dos países neoliberais.

O discurso hegemônico neoliberal começou a se fortalecer mundialmente a partir da década de 1970 e tem sua origem segundo Azevedo (2008), no liberalismo clássico do século XVII.

O modelo econômico neoliberal, questiona a organização social e política na qual o Estado é detentor de todo poder sobre tudo e todos. Nesse modelo, o Mercado precisa ter maior participação nas práticas econômicas, influenciando as práticas sociais, e o Estado precisa ter participação mínima nesses eventos, sendo instituição regulatória e não interventiva. O foco está na redução dos investimentos estatais nas políticas, que passam a ser chamados de “gastos”. Esse direcionamento é também chamado de “racionalização” do Estado.

Diante da abertura intelectual que o país vivia na década de 1980, as contribuições de Freire serviram como base para a implantação das políticas educacionais, quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, (1989/1992), na gestão da Prefeita Luiza Erundina do PT, (1989/1993). Neste sentido Freire (2000, p.27) ressaltava que:

Ao falarmos de sujeito humano, temos que compreender que não se trata de um sujeito passível de condicionamento, mas sim, de múltiplas determinações que derivam das mais diferentes instâncias: políticas, sociais, biológicas, econômicas, emocionais, etc. Nenhuma delas, porém, fora da materialidade histórica.

Paulo Freire constrói sua teoria acerca do homem e sociedade tratando-os como construção histórico-cultural, que passa pelo campo ideológico e político. Desse modo, a escola precisa ser um espaço no qual esse sujeito consiga, ser formado/se formar, seguindo o caminho da emancipação e construção em todos os aspectos. Acreditamos nessa concepção de formação do sujeito humano.

O teórico ainda aponta para a necessidade de compreender o “mundo-de-vida” dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Ele apresenta uma alternativa à concepção

técnica do currículo, na medida em que considera a integração entre “mundo-de-vida” dos sujeitos às decisões curriculares.

A proposta freiriana baseia-se no diálogo, na busca constante do fazer pedagógico pautado pela “ação-reflexão-ação” no qual considera o indivíduo como sujeito primordial no processo de ensino-aprendizagem. Contrapondo-se à “educação bancária”, que está ligada ao ato de depositar conteúdos, na qual os educandos são os depositários e o educador o depositante, em que a única margem de ação oferecida aos estudantes é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.33).

Neste sentido, a visão “bancária” de educação caracteriza o saber enquanto uma doação dos que julgam saber mais aos que são julgados saber menos que se opõe à pretensão de educar para a autonomia. A educação bancária foi muito utilizada durante as propostas tradicionais e tecnicistas.

A educação precisa ser emancipatória e o sujeito formado na sua totalidade para poder ver a vida criticamente, refletindo acerca do mundo que vive em todos os aspectos. Segundo Henz (2012, p.83):

Assumindo o ser humano como um ente que vai se constituindo sócio-histórico-culturalmente, em uma trama complexa de múltiplas dimensões, propomos que nós, educadores e educadoras, busquemos organizar e desenvolver, com os educandos, práxis educativas que entrelacem, no mínimo, cinco dimensões: a ético-política, a técnico - científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica. Acreditamos que trabalhando e educando assim, inspirando-nos na perspectiva freiriana, a serviço da aprendizagem de corpos conscientes em inacabado e permanente processo de humanização...

O processo de humanização do sujeito é contínuo, por isso, a aquisição do conhecimento é inacabado para Freire (2002). Conceber a educação e a escola apenas como local inerente à reprodução de saberes previamente estabelecidos, coloca o processo de formação do sujeito diante das falhas do processo educativo, fadado ao fracasso na contribuição ao processo de humanização.

Nas condições de uma aprendizagem significativa, na qual os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, o educador também tem papel importante, pois é igualmente sujeito desse processo (FREIRE,1995).

O sociólogo Darcy Ribeiro, inspirado em Anísio Teixeira, desenvolveu projetos educacionais com o propósito de fomentar a educação integral em tempo integral no Rio de Janeiro, no final da década de 1980 e início de 1990.

Um dos projetos mais importantes de Ribeiro foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com o objetivo de através da educação pública ofertar formação integral aos estudantes, principalmente das classes pobres para o exercício da cidadania. Segundo Chagas et al. (2012, p.80), para Darcy Ribeiro a educação “é um instrumento de revolução, tem como ideia-força a edificação do autoconhecimento nacional”, pois para se transformar um país e avançar nos aspectos políticos, sociais e econômicos, faz-se necessário investir numa educação pública, laica e democrática, que atenda a todos os sujeitos, como instrumento de luta pela transformação social.

No caderno *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral* em Jornada Ampliada (2013), consta que foram construídos mais de 500 (quinhentos) CIEPS, nas décadas de 1980 e 1990, baseados na formação integral do sujeito, a partir de um currículo que tentava trazer a aprendizagem dos (as) estudantes de forma significativa, numa integração escola-comunidade. Conforme aponta o caderno, Série Mais Educação, Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.20):

Sair da escola não significa aprender os conteúdos curriculares em outro lugar, com uma aparência mais atrativa e moderna. Significa ir mais longe e abrir possibilidades concretas para que os assuntos que interessam às crianças e aos jovens e aqueles assuntos que preocupam a comunidade passem a ser parte integrante, do trabalho sistemático da escola.

A partir dos CIEPS e dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), as iniciativas que tratavam da educação em tempo integral voltam ao cenário nacional. Os CIEPS atenderam alguns requisitos de uma escola integral em tempo integral, sendo eles: jornada ampliada, espaço para a convivência e múltiplas atividades sociais e educacionais durante todo o período de escolaridade dos (as) estudantes.

Os CIACs, também construídos na década de 1990, não obtiveram o mesmo sucesso dos CIEPS, pois poucas unidades foram construídas e um pequeno número conseguiu sobreviver após a gestão COLLOR (1990-1992).

Na década de 1990, o Brasil iniciou seu processo de reformas, incluindo a educação. Nas gestões dos Presidentes: Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a adoção da política neoliberal permitiu, naquele momento, que as estruturas sociais brasileiras comesçassem a serem repensadas a partir da lógica do Mercado e do processo de globalização.

No âmbito das políticas educacionais, existia uma grande inflexão quanto às ações coordenadas pelo Estado para resolver o problema do fracasso da escola pública. O que dava

margem para reforçar o discurso neoliberal de que a educação também deveria ser regida pelo princípio da privatização, sob as leis do mercado. “O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para melhor atingir o mercado de trabalho” (SAVIANI, 2010, p.430).

Para Hermida (2008), desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jontiem, na Tailândia, financiada por organismos internacionais ligados a economia, como o Banco Mundial, a educação dos países que assumiram o compromisso naquela Conferência, precisavam dar as devidas respostas. No caso do Brasil, todos os esforços do Governo Federal estavam centrados em responder bem as avaliações internacionais da educação, alimentando a cultura da performatividade, sob o discurso da “qualidade” da educação.

Seguindo orientações das agências multilaterais, o Brasil criou seu sistema de avaliação, o SAEB, em 1990, no governo Collor, atendendo a agenda neoliberal que estava sendo implantada. “A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial (BM), referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)” (BONAMINO e FRANCO, 1999, p.10).

O SAEB é um sistema composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA, ENEM). Seu objetivo, é realizar um diagnóstico a cada dois anos do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do (a) estudante.

Segundo o Ministério da Educação as informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Porém, o que não fica claro nesse processo de avaliação são os fatores de ordens governamentais que interferem no andamento dos programas, projetos e da própria escola, culminando na interrupção, no reajuste ou na construção de novas políticas, após os resultados de avaliações pontuais. Isso é típico da política de descontinuidade do processo educacional brasileiro (MOLL, 2012).

A reforma do SAEB fez parte da reforma educacional promovida no Governo FHC, mais uma vez seguindo as orientações do BM e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A partir de 1995, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados: a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Por meio desta metodologia estava iniciando

no Brasil um processo de avaliação dos resultados da educação, que tem servido nos últimos anos para balizar a extinção e criação de “novos” programas educacionais, acirrando, em vários casos, uma corrida individual pela meritocracia.

A educação na concepção neoliberal, é concebida como um direito do indivíduo, o indivíduo egoísta, que precisa ser formado para inserir-se num novo mundo competitivo, para poder participar na vida produtiva dele (HERMIDA, 2008).

A avaliação em larga escala foi muito significativa à reforma educacional nos anos 1990, e nos governos que vieram. Pois, o compromisso com a agenda de uma educação neoliberal voltada para os resultados da aprendizagem se faz necessária aos interesses do mercado, que preza pelos retornos do seu investimento.

Enquanto que, no período da Ditadura Militar, o Estado desenvolvimentista optava pela ampliação da máquina estatal, os neoliberais defendem a atuação do Estado mínimo. Porém, nem o modelo do regime militar, nem o modelo atual tem garantido políticas públicas que resolvam os problemas sociais e econômicos da população brasileira. Pochmann (2017, p.321) afirma que:

O resultado disso foi a maior internacionalização do parque produtivo nacional, com a privatização do setor público e a desindustrialização.
O agravamento econômico e social foi percebido pela população diante da ausência do crescimento da produção, com o elevado desemprego e a exclusão social, mesmo com a estabilidade monetária alcançada.

Diante desse quadro, em educação, o discurso do aprender a aprender propagado pelo movimento da escola nova na década de 1930, volta com significado acentuado, na década de 1990, sob a concepção de que a educação precisava ser vista como um investimento em capital humano (Saviani, 2010). Dessa forma, o investimento no desenvolvimento das competências individuais tornou-se prerrogativas para erradicar o fracasso da educação pública, segundo os dados das pesquisas do Governo Brasileiro em 1995.

Essas pesquisas resultaram no Relatório elaborado pelo Governo e apresentado na Conferência Internacional de Educação, organizada pelas Nações Unidas (ONU), na cidade de Genebra na Suíça, em 1996, e fez parte do Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO, para traçar os caminhos da educação mundial no século XXI. Segundo Hermida (2008), o objetivo do Brasil em fazer parte desse relatório era mostrar para os organismos internacionais que o país tinha problemas com a educação, mas que também tinha condição de honrar com metas estabelecidas para angariar empréstimos e investimentos.

Outro documento da legislação brasileira, construído após lutas e disputas ideológicas, mas que significou avanço à proteção da criança e do adolescente, foi o Estatuto da Criança e

do Adolescente (ECA), promulgado no dia 13 de julho de 1990, no governo Collor. Este documento nasceu de uma ampla mobilização social e política que envolveu diversos segmentos da sociedade.

Essa mobilização tinha o objetivo de discutir a proteção integral das crianças e dos adolescentes brasileiros, seguindo as orientações da Convenção Internacional dos Direitos da Criança aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989.

O ECA estava amparado na Constituição Federal, e trazia dispositivos legais que contribuíam à formação integral das crianças e adolescentes. Em relação a essa formação o ECA (BRASIL, MEC/SEB,1990a, CAP.IV, ART.53) ressalta que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – direito de ser respeitado por seus educadores;
- III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Desse modo, o ECA reconhece a necessidade da formação plena da criança e do adolescente para o exercício da cidadania, nos artigos que seguem após o artigo 53, nos quais aparecem o esporte, lazer e cultura como direitos da criança e do adolescente para sua formação, por isso o documento propõe ações articuladas e integradas entre os entes federados e organizações sociais, entre elas a escola, numa mobilização de toda sociedade e poder público para garantir a formação da criança e do adolescente.

Em 1996, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi aprovada a Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A aprovação dessa Lei fez parte da reforma do aparelho do Estado, promovida nesse governo. A LDB trazia traços reformistas desse período como, valorizar os mecanismos de mercado na educação; abrir espaço à iniciativa privada e às organizações não governamentais através de parcerias, a redução dos “custos” e do tamanho do Estado. Neste sentido Saviani (2010, p.439) ressalta que:

Redefine-se por tanto, o papel do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda-se o toyotismo. Estamos diante pois, de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados.

A LDB 9.394/96, começa a vigorar com inúmeros dispositivos que regulam e orientam as políticas educacionais sob o discurso de preparar o país para o século XXI, por isso era importante o desenvolvimento das competências. Desse modo buscando garantir uma educação eficiente que preparasse os (as) sujeitos (as) para o mercado de trabalho. Ao Estado estava incumbido do papel de regulador e fiscalizador do cumprimento do papel da educação através dos processos de avaliação do desempenho. Sobre esse assunto Beech (2009, p.42) afirma que:

Nesta nova perspectiva, o que se descentraliza é a execução das políticas, enquanto o governo central incrementa significativamente seu poder para conceber os objetivos gerais das mesmas e mantém o poder para avaliar seus resultados. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), organismo encarregado das avaliações dos distintos níveis, se converteu na maior agência dentro da estrutura do Ministério da Educação.

O Estado continua no centro, mas de outra maneira, através dos processos das avaliações nacionais, mensurando os resultados, através dos programas e projetos, sendo gerencialista. Segundo Hermida (2008, p.41):

As propostas para a educação nacional se inseriam estrategicamente no cronograma traçado pelos assessores de Fernando Henrique Cardoso para a reforma do Estado Brasileiro, em estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais desenhadas pelos grandes organismos financeiros internacionais: Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

A LDB foi organizada e promulgada em meio a muitas críticas dos intelectuais da época, diante do quadro das exigências que os organismos internacionais faziam, para cumprir uma agenda imposta. Para tanto, modelos educativos internacionais dos países desenvolvidos foram utilizados na construção da LDB, para que a reforma do Estado brasileiro e da educação brasileira de fato entrasse na agenda internacional. SAVIANI (2010) chamou de educação neotecnista, deslocando-se do processo para os resultados, na qual, avaliar passou a ser de suma importância. Os princípios e os fins da educação, expressos na LDB, (BRASIL, MEC/SEB, 1996a, p.02) são:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Os discursos que encontramos nos textos da LDB nos mostra que nesse documento há orientações para a construção de uma educação que possa dar conta da formação plena do educando, a partir de um sistema que consiga dar conta da gestão democrática, do respeito à liberdade de aprender, legitimando a arte, a cultura, o saber e o pensamento humano.

Segundo Gomes (2011,p.25), “Toda política pública, especialmente as do campo da educação, está revestida do imaginário do “bem público” de interesse público”. Desse modo, percebemos como muitos discursos que envolvem a construção de uma política traz consigo aspirações de bem comum à todos, portanto, deveria interessar à todos sua construção, por meio da participação na disputa pelas ideologias que delineiam os fins da educação.

É conveniente destacar que a LDB foi um marco para a construção posterior das políticas públicas que voltassem a tratar da questão da educação integral em tempo integral no Brasil, entre outros.

2.1.4 A educação no início do século XXI

No início do século XXI, no governo de FHC, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001- 2010), Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, criado com muitas metas e estratégias ousadas para educação. Seu texto final sofreu alguns vetos importantes, que impactaram negativamente como por exemplo, o percentual de financiamento da educação pública.

O PNE, determinava que a União, em articulação com os estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, deveria proceder a efetivação de avaliações periódicas relativas à implementação desse plano nacional, principiando-as no “quarto ano de vigência desta Lei” (BRASIL, 2001a, Art. 3º, §2º). Isso significava, a reiteração do acompanhamento e avaliação sistemática, constituindo-se em subsídio estratégico e indispensável ao monitoramento e regulação do desenvolvimento das políticas públicas associadas ao planejamento educacional.

O plano reforçava a LDB, no que se referia a ampliação da jornada escolar com o seguinte texto (BRASIL, MEC, 2001b, p.18):

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Devido à grande quantidade de metas e estratégias, e por falta de vontade política, esse plano pouco se efetivou na prática no âmbito federal. Porém, nos entes federados e na criação de políticas educacionais, programas e projetos, houve avanços significativos. Construir um documento coletivo que norteasse as metas para a educação brasileira, naquele período, também foi de grande valia (DOURADO, 2011).

Em 2002 ganhou as eleições um governo de esquerda, representado pelo presidente Lula (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT). Porém, o modelo econômico não se alterou muito, mas as políticas educacionais e sociais ganharam mais investimentos. Esse aumento de recursos foi decisivo para mudanças nas políticas educacionais, sobretudo após 2007.

Em 2005, no governo Lula, o SAEB, criado no governo FHC foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil.

A medição do SAEB é realizada nas seguintes etapas da educação básica: 2º, 3º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e último ano do ensino médio. A partir de 2019 o último ano da educação infantil também será avaliada pelo Sistema⁷ e a ANRESC E ANEB criadas em 2005, deixaram de existir com esses nomes, voltando todas as avaliações ao único nome de SAEB, como até 2005.

Em 24 de Abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Decreto nº 6.094/07 como parte do conjunto de metas e estratégias que constava no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Esse Plano consistia no estabelecimento de um conjunto de Diretrizes que seriam adotadas pelas escolas públicas brasileiras, numa tentativa de dinamizar o processo educacional brasileiro, a partir dos esforços coletivos entre a União, Estado, Distrito Federal,

⁷ Essa alteração foi divulgada pelo MEC em junho de 2018, juntamente a outras mudanças para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em <https://www.somospar.com.br/saeb/> Acesso em 17 de julho de 2018.

Municípios, famílias e comunidade, visando assegurar a qualidade da educação básica. “Nesse Plano, no seu Art.2º, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial”.(BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.24).

O PDE se configurou como plano de governo na gestão Lula, num modo particular, surgiu para tentar resolver as questões sociais, educacionais e econômicas do Brasil. Pois, “como na tradição do Estado brasileiro, as políticas e a gestão são resultantes das ações e das prioridades governamentais.” (DOURADO, 2011, p.36).

No PDE constava o Plano de Ações Articuladas (PAR), que demonstrava o viés “desenvolvimentista” de planejamento estatal de cunho racional, em detrimento de uma tradição patrimonialista. Por outro lado, estava instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que representa a submissão à lógica das avaliações padronizadas da OCDE.

O IDEB criado em 2007, na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trouxe o discurso da mensuração da qualidade do aprendizado nas escolas brasileiras e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Estas são bastante criticadas por não serem parâmetros para medir a qualidade, na medida em que não levam em consideração a diversidade cultural e às condições em que os profissionais da educação trabalham, nem o contexto dos alunos, Ball et al. (2012).

Percebemos que essa mensuração, escamoteia a redefinição do papel do Estado no que se refere ao gerencialismo, adotando a política de monitoramento da educação, a partir das avaliações externas na busca por uma educação de “qualidade”.

O índice funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, segundo o Ministério da Educação. As avaliações externas constituem e assumem um processo de monitoramento e controle da qualidade da educação que mobiliza determinados procedimentos cujas as características derivam da lógica gerencial (NARDI, 2014).

As médias de desempenho utilizadas são obtidas a partir da Prova Brasil, para as escolas públicas e fazem parte do SAEB. Essa prova é realizada a cada dois anos.

Segundo Nardi (2014), o IDEB deixou de ser uma política de governo e passou a ser de Estado ao ganhar destaque no PNE (2001-2010), quando se transformou em meta, assumindo o discurso gerencialista do Estado neoliberal. O discurso gerencialista defende ações de

descentralização administrativa e organização “centrada nas pessoas”: eficiência, eficácia, flexibilidade e autonomia para levar a bons resultados em termos de custo. (RODRIGUES, 2013).

As orientações para o SAEB privilegiam a standardização dos resultados, que interfere no rumo das políticas educacionais, baseadas no determinado padrão de qualidade. Qualidade, essa, questionada por estar atrelada as aprendizagens de habilidades específicas, que fogem do compromisso com a formação integral. Rodrigues (2013, p.296) ressalta que:

Assim, o conceito de qualidade total foi absorvido pelo campo da educação e segue sendo bastante utilizado em pesquisas e projetos governamentais, simbolizando a aferição de padrões e metas exigidos pelos Planos vigentes (SILVA, 2009), por meio de indicadores de avaliações sistemáticas, como antes foi o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e atualmente é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Dito isto, compreendemos que o PDE, como plano de governo que terminou assumindo na prática, o papel do PNE (2001-2010), uma vez que, recebeu toda atenção e esforços por parte do governo federal, para sua materialização e construção de outras políticas como o IDEB. “A aprovação do PDE, em 2007, se configurou como um conjunto de programas que traduziu as prioridades da política governamental”(DOURADO, 2011, p.37).

O PDE, através do FUNDEB, atendeu as políticas educacionais previstas, dinamizando a materialização das mesmas, repassando recursos financeiros aos estados, municípios e escolas públicas.

A Lei de nº 11.494/07, que instituiu o FUNDEB no Art.10, regulamentou a educação em tempo integral, cujo objetivo é de evitar possíveis distorções no entendimento do uso dos recursos destinados especificamente a política de educação integral, para que dessa forma todos os sujeitos envolvidos na educação pública compreendessem e cumprissem as normatizações para os anos iniciais e para os anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, temos no Brasil pela primeira vez em forma de lei federal as orientações/regulamentações financeiras para a jornada ampliada.

Em 25 de junho de 2014, no governo Dilma foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) de acordo com o artigo 214 da Constituição Federal de 1988.

O novo PNE foi formulado para substituir o PNE anterior, Lei 10.172/01, e despontava com grandes avanços para as políticas públicas educacionais, traçando caminhos que se fossem cumpridos, seriam significativos para o fazer pedagógico. Sua construção aconteceu durante as discussões estabelecidas entre os segmentos da sociedade e poder público. Foram

organizadas as Conferências municipais e estaduais de educação, que culminou na II Conferência nacional de Educação (CONAE 2010), em Brasília.

Podemos observar que houve esforço para a construção de um documento que continuasse a impulsionar as políticas educacionais, mesmo havendo metas ligadas aos interesses neoliberais.

O PNE, embora dependa da vontade política para seu cumprimento foi construído democraticamente, tornando-se lei, contado com a participação das universidades, escolas, ONG's e governo, tornam-se um documento mais democrático, com um poder de cobrança maior pela sociedade, principalmente depois de ter se tornado lei.

O Art. 2º do PNE traz as diretrizes para a educação brasileira. Podemos observar que essas diretrizes estão em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB (Lei, 9.394/96), promovendo a educação humanística, promovendo a cidadania, com alguns avanços, como erradicação de qualquer forma de discriminação. São diretrizes do PNE (BRASIL, MEC, 2014a, p.12):

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos (as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A meta 06 do PNE, trata especificamente da política de educação em tempo integral para a promoção da formação integral. DOURADO (2011) considera essa meta como uma das mais ousadas, por demandar alto custo financeiro e de vontade política para que aconteça em um país do tamanho continental como é o Brasil e também pelas inúmeras ações intersetoriais que demanda o cumprimento dessa meta.

Ofertar educação em tempo integral, envolvendo outros aspectos da formação humana, como os culturais, de esporte, lazer, produção científica entre outros, requer uma organização não apenas do governo federal, mas de todos os entes federados num pacto federativo amplo e complexo.

A concepção de escola de Anísio Teixeira e Paulo Freire ainda influencia a educação brasileira. Observamos quando lemos muitos dos seus ideários também na construção do novo PNE. As estratégias da meta 06, são exemplos disso. (BRASIL, MEC, 2014b, p.60):

6.1. Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.

Observamos nessas duas primeiras estratégias as orientações para o alargamento do fazer educação e fazer escola, numa organização de jornada ampliada, ofertando acompanhamento pedagógico no contraturno, atividades culturais, de esporte e lazer.

Encontramos no PNE (2014-2024), entre outros objetivos: - erradicar a pobreza, para as transformações sociais. Pontuar a temática da pobreza torna-se importante à construção de uma agenda que de modo articulado trate dessa urgência nacional.

O atendimento às camadas mais pobres da sociedade brasileira precisa ser tratado como urgente, uma vez que ao longo dos séculos, sempre foi negligenciado pela sociedade e pelo Estado, este último, cúmplice nesse descaso histórico. “Ciclos de pobreza, até então nunca superados, reproduziram-se (reproduzem-se) fazendo com que a ausência de oportunidades de uma geração fosse como que “transmitida” à geração seguinte, em processos de reprodução de condições de existência simbólica e material” (MOLL, 2012, p.131).

Esse é outro fator importante na legitimação da política de educação integral, pois, além de todas as propostas educativas, incluindo pedagógicas, de reforma de espaço físico, administrativa, também está incluída, a utilização dos diversos territórios como espaços propícios a formação do sujeito, como praças, cinemas, teatros, entre outros.

Acreditamos que cumprir a meta 06 não seja fácil, principalmente na sua efetivação na escola, por exigir no seu bojo uma complexa estrutura para que a mesma tenha êxito, mas não é impossível.

Os desafios estão, ao nosso ver, pautados também na organização do currículo, que precisa passar da lógica preparatória para o mercado de trabalho para a lógica do currículo significativo que prepara para a vida, em todos os aspectos.

Temos grandes desafios pela frente. Conforme DOURADO (2011), materializar essa política é um desafio, por ser ousada. Mas, com luta e fiscalização, a sociedade organizada não deixa cair na descontinuidade das ações, como aconteceu em experiências anteriores. Sobretudo, no enfrentamento dos discursos produzidos pelo Estado, influenciado pelas agências multilaterais que demandam poder político e econômico, como o BM, UNESCO e a OCDE e terminam ditando as regras. Ball (1998, p.38) ressalta que:

Ainda assim, existem atores novos (ou crescentemente mais poderosos) no mesmo cenário educativo global, como as agências multilaterais, os organismos de desenvolvimento, as organizações não governamentais e os empreendedores, acadêmicos carismáticos que vendem suas soluções nos mercados acadêmicos e políticos.

Nessas agências multilaterais, o discurso desenvolvimentista, de controle, eficiência e eficácia com qualidade é predominante. Sobretudo nos países capitalistas, que tem vivenciado profundas mudanças na relação do Estado e de outras instituições com a sociedade.

O Mercado (economia), como pano de fundo, tem sido a mola propulsora dessas mudanças, bem como tem ditado as regras no atual modelo de educação, público/privado, cada vez mais privado do que público, com seus programas e projetos que seguem as regras políticas e econômicas.

O contexto de influência é aquele no qual, normalmente, são iniciadas as disputas ideológicas e hegemônicas dos discursos, tencionadas pelas relações de força e poder, para a construção das políticas.

Partindo do contexto da influência, *locus* da participação das diferentes instituições nacionais e internacionais, na construção dos textos das políticas é que observamos interesses e/ou pressões acerca dos rumos de determinados temas, que muitas vezes são contraditórios.

2.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME)

No Brasil, a discussão acerca da política de educação integral voltou a ser política do governo federal no início do século XXI. Em 2007, o Ministro da Educação Fernando Haddad, no governo do presidente Lula (PT), lançou, através da Portaria interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação (PME). Este programa surgiu como indutor da política de educação integral. Situado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) colocaram na agenda pública os direitos sociais, a partir do discurso do novo contrato social, que mais se aproximou de um modelo social democrata (AZEVEDO, 2008), chamado de neodesenvolvimentismo.

A proposta era aliar políticas sociais, participação e manutenção do modelo econômico, tentando convencer os “capitalistas” de que era possível ganhar com a ampliação do investimento em medidas para reduzir as desigualdades. Esse modelo foi saudado por alguns, criticado por outros (OLIVEIRA, 2006).

Nesse modelo de governo, o PDE surgiu como uma novidade na política educacional, pois, pela primeira vez, a educação era pensada de forma sistêmica, da creche à pós-graduação (CARVALHO, 2009). Segundo Saviani (2007), uma lacuna do PDE foi a falta de articulação entre as ações, a melhor saída seria criar um sistema nacional articulado.

A ampliação da jornada foi incluída no PAR por meio do PME. Nele constava uma indicação de formação para os profissionais da Educação, a partir de uma concepção de educação ancorada na política de educação integral inserida no PME. Porém, manteve-se uma ambiguidade (tradicional), o programa era pontual, embora tivesse por finalidade induzir uma política de educação em tempo integral.

Segundo Moll (2012), O PME começou timidamente e foi sendo ampliado a cada ano, ganhando mais adesão dos estados e municípios, trazendo para a agenda permanente do cenário educacional público, uma proposta que ia se consolidando enquanto política de Estado. Os números expressivos nas adesões começam a aparecer em 2009 com um total de 5.004 (cinco mil e quatro) escolas participando em todo Brasil. Esse programa chegou a atingir quase 60.000(sessenta mil) escolas em todo o país (entre 2007-2014).

A adesão das escolas foram dobrando a cada ano, mesmo as escolas não sendo obrigadas a participar. Quando o Ministério da Educação lançava a relação das escolas que teriam o PME naquele ano, as mesmas precisavam fazer no site do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), suas adesões, após decisão do colegiado do Conselho escolar. Por isso era importante ter o Conselho Escolar instituído, bem como instituída a Unidade Executora da Escola a (UEX).

Trazemos abaixo um quadro com a ampliação das adesões nacionais em relação ao PME, de acordo com o Caderno *Programa Mais Educação: passo a passo*, (BRASIL, MEC SEB, 2013a):

Quadro 03 - Adesões de escolas ao PME no território nacional (2008 - 2014)

ANO	TOTAL DE ESCOLAS QUE ADERIRAM AO PME
2008	1380 escolas
2009	5.006 escolas
2010	10.027 escolas
2011	14.995 escolas
2012	32.074 escolas
2013	49.481 escolas
2014	57.452 escolas

Fonte: Site do MEC.

Esse 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 (uma novidade que se espalhou pelo território nacional).

O Programa Mais Educação (PME) surge no contraturno como política indutora da educação em tempo integral para a formação integral. Seu currículo estava pautado na aprendizagem significativa como projeto de vida, apresentado em práticas curriculares integrando o currículo formal ao não formal.

O PME trouxe uma perspectiva de currículo que, além do objetivo de elevar o IDEB dos sujeitos envolvidos nas oportunidades educativas e integrando diversos saberes aos saberes formais do ensino regular, propunha atividades lúdicas.

O currículo estava estruturado sob eixos que atendiam as escolas urbanas e as escolas do campo sendo eles: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; 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(educação financeira e fiscal); Promoção da Saúde. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de nove anos*, (BRASIL, MEC/SEB, 2010a, p.25) ressalta que:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo sete horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias de comunicação e informação, afirmação de cultura de direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

Como política educacional foi construído e executado em meio a diversas disputas no campo ideológico e metodológico, assim como na busca da construção de um pacto entre os entes federados para sua consolidação.

Esse pacto requeria também esforços dos movimentos sociais em busca de uma educação de qualidade. Na concepção do Ministério da Educação, educar integralmente era garantir ao educando o direito a adquirir conhecimentos que eles pudessem utilizar na vida prática, formando-se na sua totalidade, de modo significativo conforme encontramos no Caderno *Passo a Passo* do PME (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p.04):

O ideal da Educação Integral traduz compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática.

O PME foi criado para fortalecer a política de educação integral em jornada ampliada, com duração de sete horas diárias, ofertando diversas atividades, culturais, de esporte lazer e conhecimento pedagógico, também com o objetivo de ser mais uma ferramenta no combate a distorção idade-série.

Os pré-requisitos iniciais para as escolas públicas pudessem ser contempladas com o PME estavam atrelados ao baixo rendimento da escola no IDEB do ano anterior, estar localizada numa área de vulnerabilidade social e ter um alto índice de estudantes em distorção idade-série.

Para os (as) estudantes participarem do PME, era necessário fazer parte do grupo que prioritariamente estivessem em defasagem idade/ano, estudantes que se evadiam com facilidade, estudantes oriundos do Programa Bolsa Família, estudantes que possuíam histórico de repetência escolar. Ou seja, o PME visava atender prioritariamente aqueles estudantes que de alguma forma estavam à margem do processo educacional.

Para divulgar e facilitar o entendimento das escolas e da sociedade em relação a política de educação integral e o PME, o MEC lançou em 2011 uma coleção de cadernos que traziam a fundamentação teórica, sua conceitualização e o passo a passo pedagógico.

Quadro 04: Trilogia lançada pelo MEC sobre o PME

	CADERNO	OBJETIVO
01	Série Programa Mais Educação, Educação Integral: texto referência para o debate nacional.	- Expor a proposta do Ministério da Educação em relação à Política de Educação Integral e o PME, fundamentando teoricamente a concepção de homem, ensino e aprendizagem, bem como fazendo um resgate histórico dessa política no Brasil e seus marcos legais.
02	Programa Mais Educação: passo a passo	- Esse caderno apresenta um conjunto de orientações para a organização do PME, no contexto escolar.

03	Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.	- Esse caderno discute como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.
----	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor

Esses cadernos, faziam parte dos documentos oficiais que o MEC lançou durante o período da existência do programa, expondo os discursos do governo da época em relação a essa política.

Além desses três cadernos, o MEC distribuiu as resoluções que normatizava o programa em cada ano de funcionamento, nos aspectos financeiros e pedagógicos, chamado de *Manual Operacional*. Esse conjunto de documentos entre outros, foram lançados desde 2007 e serviram para orientar Secretarias de Educação e escolas.

O PME trazia uma proposta de um currículo integrado, com o objetivo de fomentar formação dos estudantes. Porém, o discurso de currículo integrado, segundo Lopes (2008, p.24) “não caracteriza obrigatoriamente um discurso inédito. Diferentes propostas de integração curricular atravessam a história do currículo”. Contudo, a retomada da concepção de currículo integrado no PME trazia a discussão a respeito da complexidade das ações que são inerentes a prática desse currículo.

Essa integração curricular atendia às *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino de nove anos*, no que tangia a política de educação integral. Em relação ao currículo as DCN, (BRASIL, MEC/SEB, 2010b, p.25) ressaltam que:

O currículo da escola de tempo integral, concebido como projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo sete horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias de comunicação e informação, afirmação de cultura de direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

O *Manual Operacional de Educação Integral* (2014) definia quais eram os materiais que poderiam ser comprados com os recursos enviados pelo FNDE para o desenvolvimento de cada atividade chamadas de oficinas, e assim poder atender ao currículo integrado.

Na oficina de matemática, por exemplo, poderiam ser adquiridos os seguintes materiais: ábaco, bloco lógico em madeira, dominó de adição em EVA, dominó de fração em EVA, jogo alfa numérico, jogo de números com pinos emborrachados, loto aritmético, material pedagógico dourado, tangran e trena. A mesma coisa acontecia com as oficinas que não pertenciam ao currículo do ensino da escola, como era o caso da oficina de percussão, que

envolvia a cultura e a música, podendo desenvolver outras potencialidades nos estudantes. *O Manual Operacional* (BRASIL, MEC/SEB, 2014a, p.16) definia a oficina de percussão da seguinte maneira:

Aprendizado de técnicas em diversos instrumentos de percussão por meio de uma abordagem integradora, tratando de aspectos relacionados não só com a mecânica e a técnica instrumental, mas também, com a performance, apreciação e criação musical. Integração social e desenvolvimento sociocultural pela valorização, reconhecimento e recriação das culturas populares.

A oficina de percussão, como exemplo de outros saberes que podiam ser agregados a escola no contraturno, tinha na sua lista de aquisição um leque de materiais que poderiam ser adquiridos pela escola, sendo eles: agogô, fundo, ganzá médio, marcações, repique, rum/atabaque, suporte para trio atabaques, tamborins alumínio, tarol, timbal, timbales com suporte, triângulos, trios de atabaques e xequerês. E assim a escola tinha mais ferramentas para ofertar outros momentos prazerosos.

O Manual Operacional era um instrumento importante às escolas, definindo os critérios de utilização dos recursos, os macrocampo que o programa atendia entre outras orientações. Nele estava explícito o discurso do governo de construir uma proposta de currículo integrado, entre os saberes do ensino regular com outros saberes, como consta nos princípios do Decreto 07/2007 do PME. Acerca desse currículo, Moll (2012, p.135) ressalta que:

Entre os princípios apontados no Decreto, destacam-se: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais; a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral...

O Manual Operacional trazia os macrocampos como áreas de conhecimento que possibilitavam construir o currículo integrado. Cada macrocampo possuía suas atividades específicas e eram definidos pelas escolas em seus planos de atendimento de acordo com as necessidades dos (as) estudantes e da comunidade. Pois como o programa previa ampliar o ambiente educativo dos (as) estudantes inserindo a comunidade no processo, era importante convidar os saberes locais para participarem do PME.

O único macrocampo obrigatório para todas as escolas era o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico, que envolvia as disciplinas do ensino regular. Todos os outros eram optativos. Existiam os macrocampo que podiam ser escolhidos, tanto pelas escolas da área urbana quanto pelas escolas do campo. Ainda existiam alguns macrocampo específicos para as escolas do campo para atender as especificidades dessa comunidade, como definidos no *Manual Operacional* (BRASIL, MEC/SEB, 2014b, p.25):

Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante.

Observamos que a orientação do documento do PME era de que o plano pedagógico do programa estivesse em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola se adaptando a sua realidade.

Ilustramos o macrocampo das escolas da área urbana e o macrocampo das escolas do campo de acordo com a Resolução de nº 14 de 09 de junho de 2014.

Quadro 05: Macrocampo e atividades das escolas urbanas e rurais até 2014.

Escolas urbanas

MACROCAMPO	CAMPO DO CONHECIMENTO/ATIVIDADES
-Acompanhamento pedagógico. (Obrigatório)	- Alfabetização/Letramento; Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos); História e Geografia; Línguas Estrangeiras Língua Portuguesa: ênfase em leitura e produção de texto e Matemática.
- Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológicas.	- Ambiente de Redes Sociais; Fotografia; Histórias em Quadrinhos; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Robótica Educacional; Tecnologias Educacionais e Vídeo.
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial.	- Artesanato popular; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Mosaico; Iniciação musical de instrumentos de cordas; Inicial musical por meio da flauta doce; Percussão; Pintura; Práticas Circenses ; Teatro; Banda; Grafite; Hip-Hop; Educação Patrimonial ; Leitura e Produção Textual.
Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica.	- Horta Escolar e/ou Comunitária: organização infanto-juvenil; Jardinagem Escolar: organização infanto-juvenil; Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica: organização infanto-juvenil.
- Educação em Direitos Humanos.	- Educação em Direitos Humanos.
- Esporte e Lazer.	- Atletismo; Badminton; Basquete de rua; Basquete; Corrida de Orientação; Futebol; Futsal; Ginástica Rítmica; Handebol; Judô; Karatê; Luta Olímpica; Natação; Recreação e Lazer/Brinquedoteca; Taekwondo; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Vôlei de Praia; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual e Yoga/Meditação.
- Promoção da Saúde.	- Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Escolas do campo

MACROCAMPO	CAMPO DO CONHECIMENTO/ATIVIDADES
- Acompanhamento pedagógico. (Obrigatório)	- Alfabetização/Letramento; Ciências (inclui laboratórios, feiras e projetos científicos); História e Geografia; Línguas Estrangeiras Língua Portuguesa: ênfase em leitura e produção de texto e Matemática.
- Agroecologia	- Canteiros Sustentáveis; Com- Vida; Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário); Cuidado com Animais e Uso Eficiente de Água e Energia.
- Cultura, Artes e Educação Patrimonial.	- Artesanato popular; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Mosaico; Iniciação musical de instrumentos de cordas; Inicial musical por meio da flauta doce; Percussão; Pintura; Práticas Circenses ; Teatro; Banda;Grafite; Hip-Hop; Educação Patrimonial ; Leitura e Produção Textual.
- Iniciação Científica	- Iniciação Científica.

- Educação em Direitos Humanos.	- Educação em Direitos Humanos.
- Esporte e Lazer.	- Atletismo; Badminton; Basquete de rua; Basquete; Corrida de Orientação; Futebol; Futsal; Ginástica Rítmica; Handebol; Judô; Karatê; Luta Olímpica; Natação; Recreação e Lazer/Brinquedoteca; Taekwondo; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Vôlei de Praia; Xadrez Tradicional; Xadrez Virtual e Yoga/Meditação.
- Memória e História das Comunidades Tradicionais	- Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Música; Percussão; Pintura e Teatro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apenas o macrocampo de Acompanhamento Pedagógico era obrigatório, pois as escolas podiam optar pelas atividades dos outros seis macrocampo, cada escola dependendo do número de estudantes inscritos no Censo Escolar do ano anterior ao ano que a escola estava participando do PME, podia escolher até dez atividades de macrocampo diferentes, desde que atendesse os interesses dos (as) estudantes e tivesse alguma relação com a comunidade de preferência.

Podemos observar também que, mesmo com um leque de possibilidades de se fazer educação, a proposta curricular do PME não deixava de primar pelo reforço escolar dos estudantes porque o acompanhamento pedagógico era obrigatório. Contudo a abertura de se trabalhar outras áreas de conhecimento permitia uma construção conjunta na escola, passível de disputas e debates pelo que seria mais válido para ensinar no PME. Gabriel e Cavaliere (2012, p.286) ressalta que:

Isso significa que ao estabelecer o que pode/deve ser considerado como um saber/conhecimento passível de ser integrado, o ato de integrar define simultaneamente os sentidos de saber/conhecimento, do jogo político no qual as lutas por essa definição estão sendo travadas, bem como define também o contexto contingencial em que elas ocorrem.

Portanto, é a partir desse entendimento que identificamos contradições no currículo do PME, pois, de um lado buscava atender os interesses da política de resultados do MEC, através das oficinas do campo obrigatório, da busca ativa pelos estudantes evadidos e repetentes para aprenderem língua portuguesa e matemática, principalmente. E por outro, dialogava com outras aprendizagens para formação integral. Lopes e Macedo (2006, p.262) ressaltam que “o texto curricular é a expressão de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos”. Desse modo, diferentes vozes terminam fazendo parte do currículo, atendendo interesses muitas vezes contraditórios.

Encontramos no Caderno do PME *passo a passo* (BRASIL, MEC/SEB, 2013b, p.22) a seguinte definição da organização curricular:

A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais quanto aos conteúdos e situações que a escola propõe como vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo.

O Caderno *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral* (2009) trazia as orientações pedagógicas e sua concepção de currículo, bem como sua organização, propondo um currículo baseado no modelo da Mandala de saberes. Gabriel e Cavaliere (2012, p.288) ressaltam que:

Uma leitura da utilização do símbolo da Mandala, tendo como fio condutor os objetivos deste trabalho, permite inferir sobre os sentidos de conhecimentos/saberes que se quer fixar neste documento...
... Além de reafirmar os princípios de totalidade e integralidade no plano epistemológico, a utilização da Mandala para simbolizar a proposta de integração dos saberes é justificada, no documento, pelo fato de expressar a possibilidade de incorporar as diferentes leituras e apropriações dos contextos da prática.

O currículo formal (saber científico) nos pressupostos são postos na qualidade de instrumentos importantes, porém articulado com o currículo do PME. Esse diálogo/integração precisava estar expresso no planejamento pedagógico do ensino regular e do PME, bem como no Projeto Político Pedagógico da escola que ofertava o Programa.

O currículo do PME se pautava nos saberes populares e nos conteúdos do ensino regular. Conforme consta no Caderno *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* (BRASIL, MEC/SEB, 2009a, p.27):

O desafio a que nos propomos quando buscamos formular uma educação intercultural é ampliar os espaços de continuidades e trocas entre saberes distintos. O pensamento científico não precisa estar em oposição ao saber local, é preciso recuperar o encantamento e a confiança e para isto relacioná-lo aos nossos desafios cotidianos.

O documento trazia o discurso da construção de uma proposta curricular que atendesse todas as complexidades que envolvia os saberes populares e formais, numa outra perspectiva de escola e currículo que buscava romper com os paradigmas tradicionais, organizando a mesma para além dos seus muros. Ele trazia o propósito de “construir um instrumento, entre outros, que dialogasse com a diversidade brasileira e os desafios da escola” (BRASIL, MEC/SEB, 2009b, p.28). De acordo com modelo de Mandala abaixo.

Figura 02 - Modelo de Mandala no PME



Fonte: *Caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* (2009c, p.34).

Conforme observamos, no centro da mandala estava o Projeto de Educação Integral para ser construído. Sendo necessário situar os saberes comunitários e os saberes que integram o currículo formal (Científico).

O Caderno *Programa Mais Educação: passo a passo* (2013) trazia o papel das pessoas que trabalham no programa. Sendo o professor comunitário (coordenador), um profissional do quadro efetivo da rede e do quadro da escola, possuir forte vínculo com a escola e a comunidade na qual a escola estava inserida, deveria ser sensível e fazer a ponte entre os monitores (voluntários (as)) das oficinas, e os professores do ensino regular. Esse Caderno (BRASIL, MEC/SEB, 2013c, p.16) orienta que:

Um professor comunitário tem em vista que seu foco de trabalho será: Organização do tempo ampliado como tempo *continuum* no currículo escolar; acompanhar os monitores; dialogar com a comunidade; propor itinerários formativos que transcendam os muros das escolas, alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros e construa pontes entre a escola e a comunidade.

Embora as oportunidades e estratégias de aprendizagens no PME fossem ampliadas, é importante destacar que os discursos impressos nos documentos oficiais do programa e na sua proposta de currículo assumiam características neoliberais, atendendo os interesses do Mercado. Uma vez que abre as portas para setores privados atuarem na condução da política e transfere responsabilidade do ensino a comunidade e a família. Albuquerque e Leite (2016, p.07) ressaltam que “a estes devem ser designados à participação e o acompanhamento do desenvolvimento da educação, e não a responsabilidade em termos qualitativos e estruturais”.

Os critérios para a participação dos estudantes no programa se davam prioritariamente para aqueles que estavam em distorção idade/série; os (as) estudantes que se evadiam com facilidade da escola e os (as) estudantes oriundos do Programa Bolsa Família.

No caderno *Programa Mais Educação: passo a passo* (2013), encontramos a orientação de que não havia um número máximo de estudantes para participarem das oficinas, isso significava que toda a escola poderia fazer parte do PME. Mas percebemos aí, uma dualidade porque para a escola toda participar do programa, significaria que todos (as) os (as) estudantes teriam que atender os critérios exigidos. Ou seja, ao mesmo tempo que o programa se apresentava para todos (as), impunha condições à participação.

A Secretaria Estadual ou Municipal de Educação designava um(a) coordenador municipal do programa para auxiliar a operacionalização das ações na escola. As escolas indicavam um (a) professor (a) comunitário (a), de preferência do quadro efetivo da rede municipal ou estadual de ensino. O professor (a) comunitário (a) exercia a função de coordenador do Programa na escola. “As atividades do Programa Mais Educação são coordenadas por professor da escola, denominado “professor comunitário”, com a colaboração de educadores populares, estudantes universitários e agentes culturais”(MOLL, 2012, p.134).

É importante ressaltar que, ao aderir ao programa, a escola abria as portas para outros sujeitos entrarem nela. Como foi o caso da figura do professor comunitário e dos (as) oficinairos (as).

Ao (a) professor (a) comunitário(a), era exigido curso superior e ter vínculo efetivo, porém, para os demais sujeitos que atuavam como oficinairos, poderiam ser estudantes das áreas específicas ou ter experiência comprovada na área que iria atuar. Esses outros agentes da educação dentro da escola recebiam bolsas, que nem sempre condizia com suas necessidades e assinavam um contrato que não firmava nenhum vínculo com eles, apenas o recebimento das bolsas.

Havia uma busca de todos envolvidos na melhoria do IDEB, que se referia especificamente a melhoria da aprendizagem em português e matemática.

Além desse processo de avaliação standardizada, por meio do qual as escolas estão submetidas, existia também o repasse de verbas públicas por meio do FNDE, garantidas no PAR, também instituído na gestão de Fernando Haddad, destinadas às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal. Esses recursos chegam às escolas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/Educação Integral). Esse processo de repasse das

verbas gerou um outro comportamento nas escolas públicas por causa da descentralização na execução dos recursos financeiros inclusive para o PME. Segundo Rodrigues (2013, p.298):

A descentralização para as escolas é um processo que gera controvérsias entre os educadores. Na opinião de alguns, o repasse direto para as unidades executoras nas escolas diminui a possibilidade de corrupção e desvios. Para outros pode se configurar como desobrigação das responsabilidades do poder público colocando para a escola a tarefa de buscar parcerias (públicas e privadas).

No caso do PME esses recursos auxiliavam a escola a pagar as bolsas dos voluntários que desenvolviam as oficinas no contraturno; auxiliavam na compra dos bens permanentes; na aquisição de bens ou materiais de acordo com os kits sugeridos, além de outros bens necessários ao desenvolvimento das oficinas.

Esse apoio financeiro contribuía para o andamento da escola e o desenvolvimento de uma educação com vistas à formação integral. Mas, mesmo com o repasse financeiro do FUNDEB, ainda existia outras necessidades, como melhor infraestrutura às escolas públicas, ampliação dos espaços físicos para que a jornada ampliada pudesse acontecer, pois como sabemos essa política requer ações conjuntas e complexas.

O PME fez parte da agenda dos governos do PT visando a oferta de educação de qualidade, procurando levar as discussões acerca da educação integral ao debate nacional entre diferentes organizações sociais e setores do governo.

As discussões acerca da educação integral estavam pautadas nos encontros dos Comitês de Políticas Públicas fomentados pelo MEC. Em Pernambuco, esse Comitê funcionou na Fundação Joaquim Nabuco, com o objetivo analisar, discutir e redirecionar as ações constantes no PME, para que seu alargamento e efetivação na prática pudessem acontecer mais próximo da realidade das escolas, bem como promover as articulações para as ações intersetoriais.

O Comitê Territorial de Políticas Públicas de Pernambuco se reunia mensalmente com coordenadores municipais do PME, professores comunitários (coordenadores), monitores, representantes dos Ministérios envolvidos na política de educação integral, Secretarias municipais e estadual de Educação e professores das Universidades Federal Rural de Pernambuco (URFPE) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Nessas reuniões eram apresentados os planos de trabalho do PME, as experiências que aconteciam no território pernambucano e nacional com êxito, as propostas de mudanças nas estratégias do PME, os desafios e possíveis caminhos para enfrentá-los.

Essa política existiu até 2016, promovendo o debate entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade social.

Instituir um debate permanente, sobre os rumos do PME representava uma busca pelo fortalecimento da política e da democracia partindo do princípio da educação como direito subjetivo e de qualidade expressa na Constituição de 1988.

Garantir o acesso e a permanência das crianças e adolescentes na escola pública era um desafio, principalmente numa duração maior da jornada escolar. Isso requer o envolvimento de todos e práticas curriculares significativas à vida, buscando superar a fragmentação curricular existente na cultura escolar contemporânea.

Esse programa foi avaliado unilateralmente, na gestão do Ministro da Educação Aloisio Mercadante, pelos organismos multilaterais. Esses organismos multilaterais (Banco Mundial e Fundação ITAÚ SOCIAL), realizaram uma pesquisa, de 2008 a 2011, em relação ao PME, com o objetivo de avaliar o impacto desse programa, no Brasil⁸. O resultado dessa pesquisa, alinhado a política de monitoramento e avaliação do Ministério da Educação (MEC), foi divulgado em 2015.

Em síntese essa avaliação apontou aspectos negativos do programa, como alto índice de evasão e repetência, bem como baixas notas no IDEB das escolas pesquisadas. O PME foi reformulado e deu lugar ao Programa Novo Mais Educação (PNME), com o objetivo de reparar as lacunas deixadas PME, de acordo com as avaliações do MEC.

2.3 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO (PNME): TRAJETÓRIAS E PERPLEXIDADES

Após o golpe institucional dado na Presidenta Dilma Rousseff (PT), assumiu seu vice, Michel Temer (MDB), o então presidente e seu Ministro da Educação Mendonça Filho, reformularam no final de 2016 o PME, criando através da Portaria de nº 1.144, de 10 de outubro, o Programa Novo Mais Educação (PNME).

No caso do Brasil, todos os esforços do Governo Federal estão centrados em atingir os índices mundialmente aceitáveis na educação básica. Essa verificação é realizada através das avaliações nacionais e internacionais.

Desse modo, prepara os estudantes com baixo desempenho escolar para uma melhor participação nas avaliações externas e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das escolas que não atingiram as metas propostas. E cumprir a agenda

⁸ Esta pesquisa foi divulgada em 2015 no Caderno Avaliação Econômica: Mais Educação. Disponível no link https://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf Acesso em 02 de julho de 2018.

internacional da “qualidade” da educação e universalização assumida após Conferência Mundial. Hermida (2008, p.92) ressalta que:

Desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), em Jontiem, na Tailândia, financiada por organismos internacionais ligados a economia como o Banco Mundial, a educação, dos países que assumiram o compromisso precisam dar as devidas respostas.

O programa teve efetivamente início em 2017. Houve diversas mudanças que até justificariam um nome diferente. É bem verdade que a ideia de ampliação do tempo e outros poucos elementos foram mantidos. Nos dois programas, a menção à melhoria da aprendizagem é comum, embora o Novo Mais Educação dê ênfase aos “resultados”. Assim, constatamos que as políticas são “reescritas ou reajustadas, conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente” (BALL, MAGUIRE, SPILLANI, 2012, p.20).

O PNME foi uma política “nova”, também teve influência da carta Travessia Social: uma ponte para o futuro, do Partido Moderado Democrático Brasileiro (MDB), partido do Presidente Temer, que entre outras orientações, visa dinamizar a educação brasileira para melhorar a performance nas avaliações internas e externas, especificamente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Compreendemos, a partir das leituras do documento que postulava o governo do MDB, intitulado *A travessia Social: uma ponte para o futuro* (2015) que o mesmo apontava para um investimento na eficiência e eficácia da educação, como elemento central para treinar as pessoas e consequentemente melhorar suas performances no mercado do trabalho, apostando inclusive na meritocracia. Conforme consta no documento (2015a, p.16):

Dar consequência aos processos e resultados das avaliações. 5 Foco na qualificação e nos incentivos aos professores do ensino básico. 6 Programa de certificação federal dos professores de 1º e 2º grau, em todo o país, para efeito de pagamento de um adicional à sua remuneração regular, custeado pela União. 7 Diversificação do ensino médio, de acordo com a vocação e o interesse dos alunos. Todo o processo educativo merece a atenção e os recursos do governo, mas a porta para a diminuição das desigualdades, o nivelamento das oportunidades e a melhoria da produtividade dos trabalhadores repousa na qualidade do ensino inicial.

Percebemos nesse documento a reiteração do processo das avaliações e bonificações, com vistas aos seus “bons” resultados. Foi o resultado do IDEB de 2015, que justificou o encerramento do antigo PME, ou seja, o programa foi avaliado superficialmente e condenado.

Esse programa aumentava a duração das atividades de português e matemática, buscando melhorar os padrões da “qualidade” da educação de acordo com os interesses do Estado, neste momento, proposto pelo atual governo de “modernização” e resultados eficazes e eficientes. Diante disso Ball (2012, p.23) ressalta que:

Nesse processo, muito da elaboração de políticas educacionais tem sido apropriada pelo Estado central na determinação de controlar, gerir e transformar a educação e, em particular, “modernizar” a educação e “elevar os padrões”, mesmo que isso, às vezes, envolva o surgimento de doação do controle e incremento da autonomia.

O objetivo do MEC é que o Brasil atinja no mínimo a nota 6,0 nas avaliações estandardizadas até 2021. Chegou-se a esse número com base na média das notas de proficiência dos países desenvolvidos (mais industrializados da economia do mercado), integrantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O programa visa atender prioritariamente as escolas e os estudantes que obtiveram baixo desempenho no IDEB. O foco do currículo está no ensino da língua portuguesa e matemática para elevar os “padrões de qualidade” da educação pública, através dos resultados obtidos nas avaliações por meio do SAEB. Pois, para o programa elevar os “padrões de qualidade”, era melhorar duas disciplinas.

É importante ressaltar que a partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011, tendo algumas modificações a partir da edição de 2013, no governo Dilma.

O IDEB é calculado de forma a combinar dois indicadores, o aprendizado em português e matemática e o fluxo escolar (repetência, desistência e aprovação). Seu resultado baliza as políticas de distribuição de recursos (financeiros, tecnológicos e pedagógicos) pelo MEC e possível continuidade ou não dele na escola. Conforme consta no texto normativo do *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, MEC/SEB, 2017a, 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, os (as) estudantes têm seus resultados avaliados e monitorados ao longo do programa, bem como o próprio Programa na escola é avaliado, sendo assim todos precisam ter sucesso na execução do PNME, desde as secretarias de educação até os agentes envolvidos na escola. Pois se não atenderem as metas gerenciais que estão preconizadas no texto normativo do MEC, segundo avaliação do Centro de Apoio a Educação à Distância (CAED), as secretarias de educação correm o risco de não seguirem no PNME nas próximas edições ou as escolas.

O CAED foi criado a partir de uma iniciativa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que reunia professores atuantes na área da pesquisa de avaliação, foi aprovado em 29 de novembro de 2000, pelo Conselho de Departamento da Faculdade de Educação.

Posteriormente outorgada pela Resolução nº 012/2001, de 22 de maio de 2001. Esta, porém, não se configurava como a primeira experiência da Faculdade de Educação na área de pesquisa e avaliação. Em 1997, a FAGED aderiu ao Programa de Apoio à Avaliação Educacional (PROAV), em parceria com a CAPES/ MEC, iniciando suas atividades na área de pesquisa e avaliação. Naquele ano, além da UFJF, também participaram do programa outras instituições – UFMG, PUC-RIO, UNB e UFRJ. *O caderno do CAED* (CAED, 2016a, p.03) ressalta que:

Nos quinze anos após sua criação, o Centro desenvolveu variados programas, em diferentes áreas: [...] avaliação de redes públicas estaduais e municipais, formação profissional em gestão e avaliação educacional por meio de cursos de Especialização (pós-graduação lato sensu) e Mestrado Profissional (stricto sensu), na modalidade a distância (EAD), no âmbito do Programa de Formação Continuada de Gestor Escolar e do Programa de Formação Continuada de Técnicos em Gestão.

Atualmente (2019), o CAED é coordenado pelo sociólogo Manuel Palácios, que esteve nos anos de 2015/2016 a frente da Secretaria de Educação Básica do MEC, na gestão de Aloísio Mercadante. O Ministro da Educação Aloísio Mercadante já havia sinalizado para uma educação mais austera quando proferiu seu discurso de posse em 2011 no seu primeiro mandato.

Naquele período, Mercadante revelou preocupação com o papel da educação tanto para alavancar processos de inovação, como para permitir melhorar a competitividade do Brasil nas disputas internacionais por mercado (Mercadante, 2011). Isso nos levar a crer que mesmo o PNME tendo sido instituído pelo sucessor de Mercadante, o Ministro Mendonça Filho, a intenção de alterar a política do Mais Educação para o PNME, com ênfase no monitoramento e avaliações periódicas possivelmente já estava em curso. Pois o PNME surgiu “pronto” no final da edição do antigo Mais Educação, incluindo na nova versão o monitoramento pelo CAED.

Desde a Emenda Constitucional 95, temos visto a compressão das despesas sociais, prejudicando a parcela mais vulnerável da população, dependente de políticas públicas em todos os âmbitos. No caso da educação estamos vendo a extinção de programas e a criação de novos, mais enxutos, que focam exclusivamente o processo de alfabetização na educação básica. A exemplo, temos a extinção do Programa Mais Educação (PME) e a criação do Novo

Mais Educação (PNME) e a extinção do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC) em 2018 e a criação do Programa Mais Alfabetização.

Portanto, foi nesse viés da política dos resultados sob ótica das agências multilaterais neoliberais, como a Fundação Itaú, que o Ministério da Educação se baseou para reformular o antigo PME. O resultado dessa pesquisa mostrava que o programa não estava dando conta da aprendizagem dos (as) estudantes em português e matemática.

No levantamento da nossa pesquisa, percebemos o curto período que o Ministério da Educação, gerido pelo Ministro Mendonça Filho, teve para organizar junto à sua equipe um programa “novo”, de maio a outubro de 2016. O PNME saiu em tempo recorde.

O Ministério da Educação não levou em consideração a pesquisa realizada pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)⁹, acerca do antigo PME, na hora de reformulá-lo.

Essa pesquisa foi realizada em 2015, portanto no mesmo período que a pesquisa da Fundação Itaú Social, e apresentada ao MEC com o título “Avaliação do Programa Mais Educação no Brasil” pela pesquisadora Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ). Os discursos presentes na pesquisa do Itaú social e o discurso presente na pesquisa de Rodrigues eram distintos.

Compreendemos que a pesquisa do Itaú Social seguiu o cunho da pesquisa quantitativa centrada nos resultados, apontando que o PME estava trazendo ao governo, um grande “custo” financeiro com baixo retorno no que se refere a bons índices no IDEB. Já a pesquisa de Rodrigues (2015) apontava limites e avanços do programa na escola, para a vida dos (as) estudantes no que se refere a educação integral ampliando o sentido de educação para além das disciplinas específicas de português e matemática e a ampliação dos territórios educativos. O que nos pareceu não ter sido do interesse dos governantes na época.

Ao analisarmos os discursos presentes no PNME, podemos encontrar algumas respostas para o alinhamento da mudança da política a partir do resultado da pesquisa da Fundação Itaú, uma vez que o “novo” programa chegou centrado no reforço das aprendizagens em português e matemática, justamente os dados que se alinham mais a política da performatividade da educação dos resultados, que mais atende aos anseios do Estado neoliberal, mais inclinado à escuta dos organismos multilaterais.

Vale destacar que o termo “novo” não implicou em novas oportunidades de construir uma educação mais justa e igualitária, muito pelo contrário, tem se amparado em tradicionais

⁹ Essa pesquisa intitulada de Avaliação do Programa Mais Educação no Brasil está disponível no link: http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10750&Itemid=444&filter_mediaType=4 Acesso em 25 de setembro de 2018.

orientações neoliberais e práticas de inserção no programa excludentes. Para Ball (2004), as mudanças ocorridas nas últimas décadas, no sistema educacional, têm apresentado um cenário multifacetado e complexo. Esse cenário tem exposto interesses internacionais que estão reconfigurando as relações sociais e pedagógicas nas escolas públicas brasileiras.

Ao analisarmos uma das dimensões da política do PNME, materializada em seus textos normativos, encontramos discursos relacionados a cultura da performatividade e à política da educação de resultados, sob o pretexto da “qualidade”.

A cultura da performatividade tem influenciado algumas políticas educacionais no Brasil desde o século XX, embora que, ela não seja produção natural do Estado, tem encontrado nele amparo legal, legitimando sua prática. Segundo Lopes (2006, p.46), “a performatividade se instaura como uma cultura, na medida que é uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos”.

Essa lógica tende a fomentar a construção de currículos e práticas pedagógicas que primem pelo alcance das metas estabelecidas, consequentemente pelos bons resultados. O que leva a organização performática da estrutura da educação. Esse modelo tem origem no discurso do poder nas sociedades pós-industriais e se articula por meio da responsabilização e da competição (BALL, 2004).

A hierarquização de saberes e exclusão do direito à formação integral são características do PNME que estão relacionadas aos discursos existentes nos organismos internacionais como OCDE e BM.

O BM lançou, em 2015, um relatório¹⁰ acerca da educação no Brasil, intitulado: *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos* (Banco Mundial, 2010a, p.47):

O estudo destaca os progressos alcançados nos últimos anos por meio de políticas continuadas e de reformas efetivas e duradouras e dá como referência os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2009 — o Brasil está entre os três países que mais evoluíram nos últimos anos, principalmente pela redução da distorção entre idade e série. Outro destaque do relatório é a iniciativa brasileira de construir um indicador nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e a partir dele estabelecer metas para alcançar o nível de qualidade dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE).

Portanto, analisando esse trecho do texto oficial do Banco Mundial, que inclusive cita o antigo Mais Educação, percebemos os discursos voltados a educação de resultados mensurada

¹⁰ O resumo do relatório em português está disponível no link:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30 Acesso em 26 de setembro de 2018.

por meio das avaliações, com o objetivo de atingir o IDEB e o nível de “qualidade” dos países capitalistas que fazem parte da OCDE.

A análise dos textos de uma política se assenta no procedimento de compreender o processo de produção do discurso da política; de que maneira esses discursos foram representados nos textos oficiais (CUNHA e MARCONDES, 2014).

A finalidade do PNME está exposta no *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, MEC/SEB, 2017b, p.05), com os seguintes princípios:

- I. alfabetização, 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

Como indutor da política de educação de resultados, compreendemos que o “Novo” reforça o discurso já existente, de elevar o IDEB, que passou a significar “qualidade da educação”, embora bastante reducionista, fomentando a competição entre todos no contexto da escola. E esse pensamento reducionista não faz parte do que acreditamos que seja qualidade da educação. O *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, MEC, 2017c, p. 03) diz que:

O Programa Novo Mais Educação, Portaria MEC nº 1.144 de 10 de outubro de 2016, 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...

Esse texto apresenta a regulamentação oficial do programa e explicita seu objetivo. “Melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática... por meio da jornada escolar” (BRASIL, 2017c, p.03). Exprime a necessidade de elevar os índices de aprendizagem nas disciplinas específicas, como símbolo da melhoria da escola pública, o que demonstra uma visão reducionista da problemática da melhora da escola pública, pois essa problemática requer práticas intersetoriais que garantam a qualidade social dos(as) educandos, num processo contínuo de investimento em todos os âmbitos na educação.

A diferença entre o antigo programa e o atual, entre outros aspectos, está na política do currículo, pois no antigo programa, além de melhorar a aprendizagem nas áreas do conhecimento do ensino regular, também propunha uma formação integral a partir de um currículo integrado com múltiplas aprendizagens. O PNME está estritamente direcionado para

as demandas do reforço escolar de modo a complementar as aprendizagens das duas disciplinas do ensino regular, com foco nos índices de avaliação. Trazemos um quadro com essas diferenças abaixo:

Quadro 06: Diferenças na política curricular do PME e o PNME

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO
-Acompanhamento Pedagógico Obrigatório: -Português; -Matemática; -Ciências; -História; -Geografia.	-Acompanhamento Pedagógico Obrigatório: -Português; -Matemática.
- A escola tinha que escolher dois ou três macrocampos, além do Acompanhamento Pedagógico obrigatório.	-Caso a escola quisesse, poderia optar apenas pelo Acompanhamento Pedagógico obrigatório.
Macrocampos opcionais: -Cultura, Artes e educação patrimonial; -Comunicação e Mídias (rádio); -Cultura digital; -Esporte e Lazer; -Meio ambiente; -Direitos Humanos; -Ciências da Natureza; -Promoção à Saúde; -Educação Econômica.	Macrocampos opcionais: -Esporte; - Lazer.
-Não tinha.	-Avaliação para os (as) estudantes apenas em dois períodos (diagnóstica e no final do programa).
-Não tinha.	-Avaliação de desempenho dos sujeitos que trabalhavam no programa.
- A continuidade do PME no ano seguinte não dependia exclusivamente do “sucesso” da escola no IDEB.	- A continuidade do PNME dependia da escola ou rede de ensino obtivesse bons resultados no IDEB.
-O objetivo do PME era ampliar oportunidades educacionais; Induzir a Educação integral e Melhorar o IDEB.	-O objetivo do PNME era melhorar o IDEB.

Fonte: Quadro feito pelo autor

Ao mesmo tempo que a escola foca na “corrida” pelo IDEB, a partir do reforço para a melhoria da aprendizagem, ela percebe que não consegue dá conta das outras aprendizagens importantes para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. “O ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo (controle de quem vigia sob quem está sendo vigiado) da gestão (de qualidade e excelência) e

as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência)”, Ball (2004, p. 1180).

No debate que se instala, percebemos outras contradições nos elementos discursivos da educação de resultados, que privilegia a cultura da performatividade. Essas contradições aparecem ainda no Caderno de Orientações Pedagógicas quando trata da autoavaliação da escola, ao mesmo tempo que tolhe a subjetividade do professor, quando estipula um único padrão de sucesso escolar, por meio das metas alcançadas nas avaliações. *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, MEC, 2017d, p. 04):

Desta forma, o Novo Mais Educação é uma estratégia que necessariamente conduz a escola a se auto avaliar. Representa uma oportunidade de pensar no processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, nos processos avaliativos, nas taxas de evasão e reprovação, enfim, de pensar nos seus resultados a partir de indicadores educacionais.

O texto diz que é necessário à escola revisitar suas metas e negociar seus avanços com toda a comunidade escolar. Dessa forma o processo de autoavaliação no discurso do programa está objetivamente voltado a autoregulação do processo de ensino-aprendizagem, naquilo que é proposta pelo PNME. Segundo Lopes (2006, p.47):

Em tempos de valorização da performatividade, no entanto, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento. Em outras palavras, na atualidade, é a auto regulação das performances do indivíduo que é entendida como base de manutenção do funcionamento do sistema.

A autoavaliação também é instrumento de autoregulação, ao mesmo tempo que o programa indica que esse momento seja realizado no coletivo, ele fomenta as individualidades já que é um momento para avaliar aquilo que foi proposto pelo programa como metas a serem atingidas. O *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, MEC, 2017, p.05) ressalta que:

A comunidade escolar, aqui considerada como coletivo formado por professores, estudantes, gestores, pessoas da área administrativa, família e comunidade, de forma geral...
...deverá acompanhar ativamente a construção e a viabilização do PNME compreendendo os deveres e as responsabilidades de cada um dos segmentos, sempre que for solicitada, com o propósito de atingir os objetivos do Programa

Além de confirmar a ideia da autoavaliação como autoregulação, o texto traz a contradição entre coletivo e individual, reforça o discurso da responsabilização (accountability) também presente na cultura da performatividade.

O trabalho coletivo da comunidade escolar precisava ser para garantir que os objetivos do programa fossem alcançados. Como esse programa não nasceu da construção coletiva dos

profissionais da área das escolas públicas brasileiras, seu objetivo termina sendo os dos grupos dominantes que influenciaram a construção dessa política de governo.

Esse programa surge delimitando as múltiplas atividades que havia no programa anterior, aumentando o tempo de duração das atividades de português e matemática, priorizando o diálogo com o currículo do ensino regular, nessas duas disciplinas.

Alice Casimiro Lopes (2006) chama atenção à cultura da performatividade que tem sido cada vez mais presente nos diversos discursos, inclusive nos emancipatórios de diferentes áreas dentro e fora da escola, assumindo a lógica das indústrias. Ball (2004, p.1107) ressalta que “esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais”.

Por essa razão, muitas políticas educacionais, escolas e professores estão sendo condicionados a correrem atrás do sucesso pontual, orientado por determinada meta, por exemplo, bons índices no IDEB para conquistar prêmios/bônus. Isso limita o papel da escola se engessando nas metas de “sucesso” centradas nas disciplinas tradicionais, desarticulando o diálogo com outras áreas que também propõem aprendizagens significativas à formação integral.

O PNME foi implantado, de acordo com os documentos normativos, com a missão de erradicar o analfabetismo, a evasão e consequentemente o baixo rendimento escolar. Ao que nos parece, esse é dos enunciados de força do programa, deixando em segundo plano as aprendizagens das diferentes atividades ainda ofertadas, em artes, esporte e lazer. Essas outras atividades são ofertadas em menor tempo e são coadjuvantes do ensino de português e matemática.

Se a escola optar em oferecer apenas cinco horas semanas do programa, deve ser dedicada exclusivamente as atividades de português e matemática e se a escola optar em ofertar 15 horas semanas do programa serão exclusivamente oito horas de duração para português e matemática e sete horas divididas para as outras atividades de arte, esporte e lazer (BRASIL, MEC, 2017). Conforme as tabelas abaixo com algumas sugestões de organização do tempo curricular do PNME, constantes no *Caderno de Orientações Pedagógicas*:

TABELA 1 - Sugestão de horário para ampliação de 5 horas semanais com 1 hora por dia, com dois tempos de meia hora. AP= Acompanhamento Pedagógico.

TEMPOS	Mediadores	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
1 ^o tempo 30 min	Mediador 1 Matemática	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.
		15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A
	Mediador 1 Líng. Port.	AP LP	AP LP	AP LP	AP LP	AP LP
		15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B
2 ^o tempo 30 min	Mediador 1 Matemática	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.
		15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B
	Mediador 1 Lín. Port.	AP LP	AP LP	AP LP	AP LP	AP LP
		15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A
Total	2 mediadores	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora	1 hora

Fonte: Caderno de Orientações Pedagógicas Versão I, 2017.

TABELA 2 - Sugestão de horário para ampliação de 15 horas semanais com 3 horas por dia. AP= Acompanhamento Pedagógico.

TEMPOS	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
1 ^o tempo (1h)	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.	Música 30 alunos Turma AB
	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	
	AP LP	AP LP	AP LP	AP LP	
	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	
2 ^o tempo (1h)	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.	AP Mat.	Cineclube 30 alunos Turma AB
	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	
	AP LP	AP LP	AP LP	AP LP	
	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	15 alunos Turma A	15 alunos Turma B	
3 ^o tempo (1h)	Música 30 alunos Turma AB	Judô 30 alunos Turma AB	Judô 30 alunos Turma AB	Cineclube 30 alunos Turma AB	Recreação coletiva 30 alunos Turma AB*
Total					

	3 horas	3 horas	3 horas	3 horas	3 horas
--	---------	---------	---------	---------	---------

*Nesse caso, cada facilitador prepararia uma atividade de 20 minutos para todo o grupo.

Fonte: Caderno de Orientações Pedagógicas Versão I, 2017.

Em 2009, o MEC lançou o *Caderno Série Mais Educação, Educação Integral*, na época da SECADI, que trazia as concepções de educação integral do antigo Mais Educação e estava baseada nas múltiplas atividades que a escola assumia de forma intersetorial para formar cidadãos mais completos (BRASIL, 2009, p.16):

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam.

Em outras passagens desse mesmo caderno, a proposta de educação passava pelas questões sociais também. Já o texto normativo que orienta o PNME 2017, não fazia menção a formação integral dos (as) estudantes, embora esse programa estivesse ligado a Diretoria de Educação Integral da SEB/MEC.

O PNME estava estritamente ligado a proposta de “sucesso” dos neoliberais para os estudantes e adolescentes, especificamente no processo de ler, escrever, produzir textos e nos saberes matemáticos no Ensino Fundamental.

Entre tantos aspectos de exclusão nessa política, um fica bem explícito quando se tratava da seleção dos estudantes que poderiam participar do programa, sendo prioritariamente aqueles com baixo desempenho escolar, repetentes, em vulnerabilidade nutricional, conforme constava no *Caderno de orientações pedagógicas* (BRASIL, MEC, 2017c, p.3):

É importante que a seleção priorize os seguintes grupos de estudantes:

- I- Em situação de risco e vulnerabilidade social;
- II- Em distorção idade/ano;
- III- Com alfabetização incompleta;
- IV- Repetentes;
- V- Com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Essa seleção deixava delimitado quais eram os perfis dos(as) estudantes que podiam participar do programa. De certo modo, reforçando estereótipos. O que deixa o programa longe de um programa de educação integral com formação integral de todos os estudantes da escola.

Apenas uma parcela dos (as) estudantes podiam participar do processo de aprendizagem de língua portuguesa e matemática. Eram estudantes que precisavam corrigir a alfabetização incompleta e a distorção idade/ano. Outro trecho que reforça a exclusão diz respeito ao número

de estudantes por turmas e a quantidade de turmas que a escola podia ter. O caderno do PNME (BRASIL, MEC, 2017, p.13) dizia que:

O processo de enturmação dos alunos deve considerar o que está previsto na Resolução FNDE nº5/2016: as turmas de acompanhamento pedagógico devem ser compostas por no máximo 20 estudantes e as das demais atividades devem ser compostas por no máximo 30 estudantes. Em casos excepcionais, esses números podem chegar a 25 e 35 estudantes, respectivamente, se o número residual de alunos para constituir uma turma for igual ou inferior a 5.

Se houvesse mais estudantes na escola que estivesse dentro do perfil priorizado, que ultrapasse o quantitativo de turmas, esses ficariam de fora das aulas de reforço e das outras atividades.

A escola pública e outros espaços educativos, a partir do PNME, deixam de ser *lócus* que oportunizam múltiplas aprendizagens, apenas para treinar aqueles estudantes que o programa julga como prioritários. Consequentemente “melhora”, por amostragem a instituição e o governo dos baixos resultados nas avaliações estandardizadas.

Por esse motivo, o programa investiu no planejamento pedagógico, que visa os resultados. “O planejamento dos mediadores deve prever atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes quanto aos desafios, sobretudo em Matemática e Língua Portuguesa” (BRASIL, MEC, 2017, p.15).

Esse movimento de seleção/exclusão de estudantes para participar do PNME, está inserido no contexto da cultura da performatividade. Cultura na qual está presente o pressuposto de que é preciso preparar o ser humano para competir e se sair bem nos testes propostos; onde é importante estabelecer parcerias público/privada para melhorar o desempenho. Desse modo, tendo sua capacidade medida e sua “evolução” monitorada pelo Estado (BALL, 2004).

Para Esquinsani e Dameto (2014), precisamos fazer uma análise crítica das práticas discursivas impetradas na sociedade moderna, expondo a natureza política da “verdade” na concepção foucaultiana.

O PNME apresentou, desde sua criação, discursos que podem ser analisados, para além da compreensão do seu objetivo de alavancar os índices de aprendizagens, e das notas do IDEB. Por isso, nos diferentes eventos discursivos que fizeram parte da construção e execução do programa em 2017, estiveram presentes sentidos relacionados ao discurso dominante e movimentos de resistência, reflexão e críticas dos executores.

Portanto, compreendemos a cultura da performatividade nas práticas do PNME, como um dos elementos que influenciou fortemente sua criação, embora essa cultura tenha aparecido também no programa anterior, ela apareceu claramente nos discursos dos textos oficiais do PNME.

Desde o *Manifesto dos Pioneiros* (1932) até a última edição do PNME (2018), percebemos que a perspectiva de educação integral em tempo integral foi sendo modificada, de acordo com o viés ideológico de cada governo, e a proposta de educação integral com vistas a formação integral foi sendo substituída pela proposta da excelência nas aprendizagens das disciplinas do ensino regular.

O tempo integral, que em vários momentos da história foi utilizado para ampliar as oportunidades das diversas aprendizagens, passou a ser utilizado, sobretudo no PNME, para garantir o reforço escolar. Percebemos também, que a influência dos organismos internacionais e do mercado financeiro foi significativa à releitura do objetivo do tempo integral.

Fairclough (2008) ressalta que é importante compreender as práticas discursivas para podermos analisar e interferir nas práticas sociais. No nosso caso, a interferência está na produção de material que possa contribuir à reflexão, construindo alternativas para que o processo de consumo e interpretação das políticas sejam questionados, criando outros discursos transformadores que coloquem em xeque as “verdades” postas em relação ao atual modelo jornada ampliada, inclusive propondo rupturas entre essa concepção de educação em tempo integral e a educação integral. Onde a educação integral tenha protagonismo na construção do currículo escolar com o objetivo de formação cidadãos críticos, participantes do conjunto da sociedade de diversos modos, solidários, criativos e etc.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: ANÁLISES DOS EVENTOS DISCURSIVOS

Nosso último capítulo tratará do contexto da prática do Programa Novo Mais Educação, numa escola pública do município do Paulista/PE. As percepções de alguns sujeitos que fazem parte diretamente da execução do programa, como o gestor escolar, o articulador e as mediadoras das atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

Buscamos contemplar nossos objetivos específicos, analisando os eventos discursivos que estiveram presentes nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) participantes.

Para Fairclough (2008), qualquer evento discursivo, ou seja, exemplo de discurso, é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.

Desse modo, dividimos nossas entrevistas em quatro blocos de perguntas relacionadas a cada objetivo específico da pesquisa. O primeiro, como o PNME se materializou no contexto escolar; o segundo, como se desenvolveu o planejamento pedagógico; o terceiro, acerca do currículo; o quarto, em relação às possíveis contribuições do PNME para a formação dos(as) estudantes.

As pessoas que se envolveram diretamente com o PNME na escola fizeram parte do nosso quadro de entrevistados. Elas colocavam em prática as orientações dos textos normativos e da Secretaria Municipal de Educação, porém isso não significa que todos agiram mecanicamente em relação ao programa. Houve críticas, reproduções de discursos e reinterpretações. Rodrigues et al. (2014, p.08) ressalta que:

Os locais de execução das políticas são plurais e os agentes, enquanto leitores criativos e críticos, podem ser convencidos a executar a política ou podem reestrutura-la, reinterpreta-la, de acordo com as relações de poder existentes e suas idiossincrasias.

Nesta etapa da pesquisa, buscamos identificar nos discursos, como os sujeitos compreendiam e executavam o programa, e como o PNME contribuiu à formação dos estudantes e de que forma era compreendida essa formação. Buscamos compreender também como os sujeitos compreendiam a política de educação integral.

Além dos objetivos específicos, previamente traçados nas entrevistas semiestruturadas, observamos nos discursos presentes nas entrevistas, contradições e semelhanças, ora negando os discursos neoliberais que estavam expressos nos textos normativos do PNME, ora apoiando e convergindo com os seus objetivos. O que nos permitiu fazer algumas reflexões no final deste capítulo e nas considerações finais.

Em relação a escola só identificamos aqui onde está situada, as modalidades que atende, quantitativo de estudantes, mas não identificamos seu nome, nem os nomes dos participantes das entrevistas. Embora tenhamos tido autorização dos mesmos para tal, preferimos resguardar os nomes.

A análise dos dados nos permitiu compreender, acompanhar e registrar o processo de implementação e implantação do programa. Essa versão do PNME foi criada em outubro de 2016, porém sua execução em território nacional foi a partir de maio de 2017. Acreditamos que, como a educação em tempo integral tornou-se meta do Plano Nacional de educação, Lei

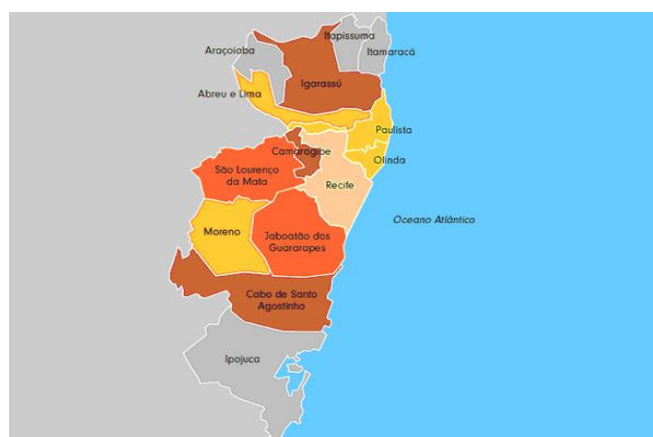
13. 005/14, ela não se encerrará agora. Embora ainda não saibamos como o novo governo federal da extrema direita, que ganhou as eleições no pleito de 2018, irá conduzir essa política.

3.1 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO PNME NO MUNICÍPIO DO PAULISTA/PE

Situaremos o (a) leitor (a), em relação ao nosso campo de pesquisa, localização geográfica, alguns dados relacionados a educação municipal e o processo de implantação do PNME local. Acreditamos ser importante esta etapa, uma vez que está alinhada com toda a discussão e análise.

Nossa pesquisa foi realizada numa escola pública municipal, situada na cidade do Paulista, Pernambuco. Esse Município está localizado no litoral norte a 18 km da capital e pertence a região metropolitana do Recife. Seu território é de 97,312 km², tendo como municípios limítrofes ao Norte: Abreu e Lima; ao Sul: Olinda e Recife.

Figura 03 - Mapa da Região metropolitana do Recife/PE



Fonte: Imagem retirada da internet.

Figura 04 - Bandeira da cidade do Paulista/PE



Fonte: Imagem retirada da internet.

A população do Paulista está estimada, segundo o IBGE/CIDADES até 2017, em 328,353 (Trezentos e vinte e oito mil, trezentos e cinquenta e três) habitantes. A cidade é considerada pelo mesmo órgão de médio porte, de acordo com a densidade populacional. Sua população é constituída, segundo o último censo por 40% da população vivendo de ½ salário mínimo. Ou seja, quase metade das pessoas da cidade vivem em condições de pobreza.

A cidade do Paulista possuía até 2014, 153 (cento e cinquenta e três) estabelecimentos da educação infantil ao ensino fundamental, sendo 61(sessenta e um) pertencentes a rede municipal, as demais pertencentes as redes particulares e estadual.

O município possuía até 2019, segundo consta no site oficial do município¹¹, um total de 19.009 (dezenove mil e nove) estudantes, distribuídos nas modalidades: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Especial.

Podemos encontrar na cidade, Escolas Técnicas do SENAI e SENAC, o Centro Universitário Joaquim Nabuco, a Faculdade de Saúde do Paulista, a Escola Técnica Estadual José Alencar Gomes da Silva. Ainda existem outras escolas técnicas privadas de cursos livres, escolas estaduais de tempo integral, semi-integral todas de ensino médio e poucas escolas estaduais de ensino fundamental.

Em relação aos docentes, o município possuía em 2019, 1.516 (um mil quinhentos e dezesseis) docentes. 18 (dezoito) polos educacionais especializados.

Em maio de 2017, a Secretaria Municipal de Educação convocou as escolas municipais e a sociedade para o lançamento do PNME no município. Para que isso ocorresse, o município assinou um termo de adesão ao programa com o Ministério da Educação, por meio do Sistema Integrado de Monitoramento e Execução e Controle (SIMEC). O SIMEC é o sistema integrado de planejamento, orçamento e finanças do Ministério da Educação no Brasil. Essa ferramenta permite ao MEC entre outras ações estabelecer relação com os estados e os municípios com Programas, Projetos, mas principalmente nas ações do PAR.

A Secretaria Municipal de Educação informou, no seu convite, que o intuito de aderir ao programa era investir na melhoria do rendimento escolar e no índice de aprovação dos alunos do município.

¹¹ <https://www.paulista.pe.gov.br/site/educacao> Acesso em 28 de março de 2019.

Segundo o site oficial da Prefeitura¹², o detalhamento quanto ao funcionamento do programa seria exposto ao público durante o evento, que aconteceu às 8h30, no Senac, em Jardim Paulista Baixo, no início de 2017.

A rede municipal que possuía até 2017, 62 (sessenta e duas) escolas teve 40 (quarenta) delas contempladas com o PNME.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, “com a implantação da iniciativa nas escolas municipais os alunos passariam a ter um acompanhamento pedagógico reforçado em Língua Portuguesa e Matemática”. Ou seja, o discurso da Secretaria reforça nosso entendimento de que o PNME tem a principal função de reforçar a aprendizagem dos (as) estudantes em disciplinas específicas.

Além das atividades pedagógicas obrigatórias, também foi anunciado o desenvolvimento das “atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional mediante a complementação da carga horária”.

A escola municipal campo de pesquisa, fazia parte das quarenta escolas selecionadas para participar do PNME. Como um dos critérios para participar do programa é o baixo IDEB, essa participação indicava que a escola não estava dentro dos resultados esperados, no âmbito das avaliações externas.

O discurso da educação de “qualidade” está presente na prática da Secretaria Municipal de Educação do Paulista, alinhada à política da educação de resultados. Nos últimos anos a Secretaria firmou várias parcerias com o terceiro setor para desenvolver programas e projetos, instituições como Leman e Jeep fazem parte dessas parcerias.

3.2 A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA, AVALIAÇÃO, ESPAÇOS E SUJEITOS

A escola campo de pesquisa faz parte das sessenta e duas escolas da rede municipal de ensino do município do Paulista/PE. O fato de trabalharmos nela, como professor do ensino regular em 2017 e 2018, influenciou nossa escolha nessa pesquisa, uma vez que trabalhávamos em duas redes municipais, porém apenas Paulista havia aderido ao PNME.

A escola obteve resultado abaixo do IDEB em 2015, o que resultou na entrada da mesma no PNME, atendendo um público de vulnerabilidade social. Essas são alguns

¹² O convite público e o discurso da Secretaria Municipal de Educação do Paulista. Disponível em: <https://www.paulista.pe.gov.br/site/noticias/detalhes/3145> Acesso em 05 de outubro de 2018.

requisitos para inserção no Programa, segundo a Portaria de nº 1.144 do Ministério da Educação de 2016.

A escola está situada no Bairro de Jardim Paulista Alto, possuía em 2016, segundo o CENSO 2017, que corrobora com a entrevista do gestor, 250 (duzentos e cinquenta) estudantes, atendendo as modalidades da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental, na faixa etária dos quatro aos quinze anos de idade em média.

A escola estava ofertando em 2017 no PNME, as atividades de Acompanhamento Pedagógico (obrigatórias) de Língua Portuguesa e Matemática, e as atividades complementares de esporte, lazer e artes.

A mesma se enquadra no grupo dois que trata das escolas que obtiveram baixo rendimento no IDEB, ou seja, não atingiu a meta estabelecida pelo Ministério da Educação e estava em comunidade de vulnerabilidade social, segundo dados do INEP 2015. Podemos observar essa orientação no *Documento Orientador* (Brasil, MEC, 2016, p. 04):

As escolas estão divididas em grupos, da seguinte forma...

Grupo 02- escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo segundo classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e/ou obtiverem desempenho no IDEB inferior à média nacional das escolas públicas.

Segue o quadro com o resultado do IDEB alcançado pela escola campo de pesquisa em 2015, de acordo com o site oficial do INEP.

Quadro 07 - Meta do IDEB 2015 para a Escola campo de pesquisa o e IDEB atingido pela escola

META DO IDEB 2015	IDEB ALCANÇADO EM 2015
4,6	3,8

Fonte: www.inep.gov.br

Esse resultado nas avaliações standardizadas levou a escola a fazer parte do PNME, programa que tem centrado seus esforços em elevar o índice de aprendizagem dos (as) estudantes das escolas públicas, em resposta aos índices nacionais, como é o caso do IDEB, e consequentemente melhorar na avaliação internacional, como no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Em linhas gerais, o PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de quinze anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Aqui no

Brasil, a prioridade ainda é na avaliação de língua portuguesa e matemática. Este exame é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade que o Brasil faz parte e formada por governos de trinta países que, segundo a OCDE, têm como princípios a democracia e a economia de mercado.

Segundo a OCDE, o objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.

Podemos observar no nosso campo da pesquisa, diferentes interpretações dos textos normativos, entre elas, a “melhoria” da educação. Minayo (2009), ressalta que o trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na fase exploratória do projeto de pesquisa, com todas as nossas indagações e reflexões.

A prática curricular das atividades obrigatórias do campo pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática foram escolhidas como objeto de pesquisa, por estar no PNME com maior ênfase, maior carga horária e obrigatoriedade, sendo colocadas no caderno normativo de *Orientações Pedagógicas do PNME* (2017), como a chave para a superação da desigualdade social e melhoria do rendimento escolar, corroborando com as orientações da OCDE.

A escola, na implantação do programa, não estava preparada para recebê-lo. percebemos isso no discurso da MLP. Vejamos:

primeiramente as aulas aconteciam em uma biblioteca desorganizada e improvisada que a escola possuía ...Após alguns meses foi disponibilizado uma sala que ficava na área externa da escola... onde era usada como depósito para guardar coisas velhas que não eram jogadas fora... Algumas dessas coisas foram retiradas e disponibilizado o espaço para que as aulas ocorressem... Possuía bancas e cadeiras sujas... poeirentas... insetos diversos... cheiro de cigarro ...havia funcionários da escola que fumava nas proximidades... barulho... visita de pessoas drogadas e todo o tipo de inconveniência que se possa imaginar e não menos apropriada quanto a sala anterior (Entrevista 3. MLP).

No contexto discursivo percebemos o descontentamento da mediadora com o espaço que foi disponibilizado para a realização das atividades de língua portuguesa, a mesma vai marcando sua escrita com orações como: “*biblioteca desorganizada e improvisada*”... “*após alguns meses foi disponibilizado uma sala ...onde era usada como depósito para guardar coisas velhas que não eram jogadas fora*”

Em seguida ela vai descrevendo como era o ambiente: “*possuía bancas e cadeiras sujas... poeirentas... insetos diversos... barulhos externos... cheiro de cigarro... visita de*

peessoas drogadas” Todas essas representações discursivas, exprimem o descontentamento com o ambiente que foi disponibilizado para a realização das atividades.

Para Fairclough (2008), a representação do discurso está ligada a forma como os enunciados vão aparecendo nos textos falados e escritos, trazendo neles muito do contexto que está sendo vivenciado pelo interlocutor. “O que está representado não é apenas a fala, mas também a escrita, e não somente seus aspectos gramaticais, mas também sua organização discursiva, assim como vários outros aspectos do evento discursivo- suas circunstancias, o tom no qual as coisas foram ditas, etc”(FAIRCLOUGH, 2008, p.153).

O cenário que a MLP expõe se contradiz ao discurso do texto normativo do PNME, no que se refere a organização do ambiente para atividades de educação em tempo integral, e até se fosse para aulas do ensino regular, esse entendimento pode ter permitido a MLP pontuar as condições que no contexto da prática lhe foi oferecida.

No discurso do articulador o espaço oferecido foi adequado as condições do programa e descreve o ambiente onde aconteciam as atividades. “*elas (as atividades)... aconteceram no espaço que temos disponível na escola, que não é a sala de aula... nele tem quadro... bancas... foi um espaço só para o programa... bem arejado*” (Entrevista 2. Art.)

Encontramos alinhamento entre a resposta do articulador e a M.M. Em uma frase curta a M.M informou que a escola fez o que estava ao seu alcance, “*não era o melhor espaço... mas a escola proporcionou o melhor possível para que as aulas acontecessem com qualidade*” (Entrevista 4. M.M).

Desse modo, podemos perceber na resposta da MM elementos das duas respostas anteriores relacionadas ao ambiente, pois ela até certa medida concorda com a MLP de que o espaço não era tão bom e concorda com o articulador de que foi o melhor que a escola pode oferecer naquele momento.

Na metodologia adotada, compreendemos que o processo de coleta proporciona oportunidades para o estreitamento dos laços de compromissos que vão se firmando ao longo da pesquisa entre nós investigadores e os sujeitos investigados, o que nos traz a responsabilidade de dar-lhes retorno dos resultados alcançados e viabilidade de aprofundamento futuro.

Na interação entre investigadores, sujeitos e campo de pesquisa, os olhares dos investigadores, a partir de seus pressupostos teóricos, permitem o desenvolvimento da análise científica. Dessa forma, nossos pressupostos teóricos aliados ao procedimento de análise escolhido nos permitiram chegar ao conjunto de sujeitos pesquisados, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 08 - 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/Articulador	Pedagogo	Professor do Paulista a 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: Entrevistas realizadas com os sujeitos participantes.

Apenas o articulador precisava ter algum vínculo, segundo o texto normativo do programa. Mas as mediadoras e facilitadores da aprendizagem não precisam. Eles ficavam subjugados a Lei de nº 9.608/98 do voluntariado sem vínculo com a instituição, o que caracteriza a terceirização do serviço público.

No âmbito das funções, existia um coordenador municipal que se encontrava na Secretaria Municipal de Educação do Paulista. Na escola ficava o articulador, as mediadoras de aprendizagem e os facilitadores das atividades de lazer, esporte e cultura.

A função do articulador era fazer a ligação entre o PNME, orientado pela Secretaria Municipal de Educação e sua execução na escola. Porém, o *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, MEC, 2017, p.16) define mais atribuições para o articulador:

O articulador deve ser o responsável pela coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com o Projeto Político-Pedagógico-PPP da escola.

Desse modo, passamos a compreender o contexto social ao qual o articulador pertence e quais são suas atribuições. O seu papel de interlocutor entre a Secretaria de Educação e a escola, monitorando o andamento do programa, cobrando dos demais para poder prestar conta, pode colocá-lo em lugar de fala e interpretação do PNME diferente dos outros sujeitos. Para Fairclough (2008), o contexto de situação de quem consome o texto influencia sua

interpretação, seu modo de lidar com os outros nas práticas sociais. As relações de poder também influenciam o modo como os interpretes elencam os sentidos.

Desse modo, também poderíamos justificar a polidez do articulador na sua resposta da entrevista anterior, por estar ligado diretamente aos mediadores e facilitadores buscando de acordo o texto oficial, consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

É papel do articulador, bimestralmente, participar do Conselho de Classe, afim de acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) estudantes que participam do PNME.

Ressurge aí, a figura do supervisor educacional das práticas pedagógicas dos (as) mediadores, para certificar que o trabalho está tendo sucesso ou não, e mapear as dificuldades que os estudantes ainda apresentam para serem reforçadas nas atividades de português e matemática, durante o programa.

Mesmo com toda essa responsabilidade, o articulador do PNME não tem direito à bolsa (valor pago pela execução do trabalho), segundo a Resolução 05 de 25 de outubro de 2016. Apenas os mediadores e facilitadores recebem bolsa (BRASIL, MEC/FNDE, 2016), a saber:

Art. 9º A SEB/MEC encaminhará ao FNDE a relação nominal das escolas participantes do Programa Novo Mais Educação, com a indicação dos valores a serem a elas destinados, calculados em conformidade com o estabelecido no art. 10, com vistas à liberação dos recursos para a cobertura de despesas de custeio.

Art. 10 Os recursos destinados ao financiamento do Programa serão repassados às UEx representativas das escolas beneficiadas para cobertura de despesas de custeio, devendo ser empregados:

I - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos Mediadores da Aprendizagem e Facilitadores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, conforme os incisos II e III do art. 5º desta Resolução;

Os (as) mediadores (as) da atividade de Língua Portuguesa e Matemática exercem a função de professores de reforço. Segundo o *Caderno de Orientações Pedagógicas* (2017), não necessitam ter formação completa em nível superior nas áreas específicas, o que pode caracterizar o uso da mão de obra barata, com qualidade questionável. Sua função tem a seguinte definição (BRASIL, MEC, 2017, p.17):

O mediador da aprendizagem é o sujeito responsável pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico dos estudantes. Deve trabalhar em parceria com o articulador de forma que as atividades, metodologias, conteúdos, estejam em consonância com o trabalho desenvolvido pelos professores e estudantes no turno regular. A proposta para o trabalho do mediador da aprendizagem requer que este tenha domínio do conteúdo a ser trabalhado e que compreenda as necessidades individuais dos estudantes de forma que seja possível, entre seus objetivos de trabalho, reintegrar os estudantes ao fluxo idade/ano em condições de êxito ao longo de sua escolaridade.

O texto normativo do PNME deixa claro que é pré-requisito para ser mediador do acompanhamento pedagógico apenas dominar os conteúdos e não trata da formação acadêmica específica, podendo assim, terceirizar o serviço.

O trabalho dos (as) mediadores (as) ainda precisava estar articulado com o trabalho desenvolvido no ensino regular pelos (as) professores (as) de português e matemática, que devem apontar aos (as) mediadores quais são as dificuldades que os (as) estudantes estão tendo para eles (as) trabalharem em cima dessas dificuldades.

Os (as) mediadores (as), segundo o *Caderno de Orientações* (2017), precisavam também acompanhar os registros nos cadernos dos (as) estudantes e as tarefas de casa do ensino regular, propondo outras atividades como jogos, problemas, sequências didáticas e pequenos projetos que propiciem a superação das dificuldades que os (as) estudantes apresentam no ensino regular.

Os (as) mediadores (as) também devem prestar as informações das atividades que estão desenvolvendo e a frequência dos (as) estudantes no sistema de monitoramento do CAED, para que o CAED, possa ir acompanhando a evolução dos estudantes e o desempenho dos (as) mediadores no programa, além de avaliar o andamento do PNME na escola.

A responsabilidade na articulação do PNME com o ensino regular nos parece complexa e requer disponibilidade do articulador para exercer suas atribuições. Esse aspecto é contraditório no contexto escolar. No contexto escolar o articulador podia ser gestor da escola, o que dificulta sua atuação.

Outro sujeito que participa do PNME, mas não foi nosso objeto de estudo nesta dissertação, é o (a) facilitador (a) de aprendizagem nas artes, esporte e lazer. Porém não podemos deixar de apontar como o programa define sua função e qual é o papel das artes, esporte, cultura e lazer nele. Consta no *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, MEC, 2017, p. 18):

Os facilitadores são responsáveis pela realização das atividades de livre escolha da escola nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. Eles devem planejar e executar as atividades escolhidas em sintonia com as necessidades e habilidades dos estudantes considerando os objetivos do programa, sobretudo no que se refere à melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

Nessa definição do papel dos facilitadores e na forma como devem conduzir suas atividades, observamos que suas ações devem estar voltadas à “melhoria” da aprendizagem dos (as) estudantes.

Segundo o *Caderno de Orientações Pedagógicas* (2017), as atividades de cultura, esporte, lazer e artes precisam ser relacionadas com os processos de leitura, escrita, de

interpretação de texto, ampliação da alfabetização e do letramento, de cálculo, de identificação das formas, de resolução de problemas, enfim deve colaborar para o “sucesso” pontual dos (as) estudantes.

O modo como o texto do programa está escrito, e se concretiza no chão da escola, coloca a cultura, o esporte, a arte e o lazer, em segundo plano, subjugados ao protagonismo de duas disciplinas, como se estas outras não fossem áreas de conhecimento com suas especificidades.

Os facilitadores precisam informar as atividades que estão sendo desenvolvidas ao articulador e registrar a frequência dos estudantes no sistema de monitoramento do CAED. Os facilitadores, segundo o Caderno de Orientações, precisam compreender que as atividades desenvolvidas por eles podem contribuir para a permanência do estudante na escola, o que também é finalidade do programa. Eles possuem menos horas de trabalho e conseqüentemente suas bolsas também são bem menores.

Nessa pesquisa realizar as entrevistas com os sujeitos ampliou nossa percepção em relação ao programa a partir da concepção de quem estava vivenciando-o na prática. Dessa maneira, fazer as inter-relações entre os contextos do ciclo de políticas foi se tornando cada vez evidente e fácil de compreendê-lo na vida prática, envolvendo o contexto da escola.

Os textos normativos do PNME trazem discursos pautados no desenvolvimento cognitivo, com ênfase na aprendizagem dos conteúdos. Porém, precisamos enxergar os (as) estudantes para além dos depósitos dos conteúdos, como seres humanos que estão inserido num mundo dotado de realidades complexas e distintas. Esses estudantes, na maioria das vezes vêm das classes populares, que traz uma complexidade a ser entendida e levada em consideração no ato de educar. Freire (1995, p.54) ressalta que:

(...) o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com antagônicos. É estimular à dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

Esta etapa da pesquisa foi uma das mais importantes, trouxe todo nosso esforço para analisar a prática curricular do PNME e buscar compreender, a partir das análises dos discursos, como a política de educação integral está sendo concebida no texto normativo do programa e no contexto escolar.

A escolha das atividades de português e matemática se deu por pertencerem as áreas do conhecimento com baixo rendimento, segundo as avaliações externas (PROVA BRASIL e SAEPE), e resultados do IDEB 2017, portanto, são áreas prioritárias do MEC e

consequentemente foi do PNME. O *Caderno de Orientações Pedagógicas* (BRASIL, MEC, 2017, p.20), aponta as seguintes diretrizes para Língua Portuguesa:

São nas práticas sociais que a linguagem escrita se mostra em sua complexidade. Sendo a leitura e a escrita processos que se revelam na interação, é necessário que o professor nesse acompanhamento pedagógico se apresente às crianças como um ativo e interessado usuário dessa linguagem:

- I. Compreender a natureza do sistema alfabético de escrita- as relações entre som-grafia, a segmentação entre as palavras, as restrições ortográficas;
- II. Compreender o funcionamento da linguagem escrita- suas características específicas, suas diferentes formas, gêneros.

O acompanhamento pedagógico em matemática traz as seguintes orientações que precisam ser trabalhadas no contraturno. (BRASIL, MEC, 2017, p.26):

Deve-se considerar que há muitas maneiras de se fazer matemática na escola, mas que o ponto de partida da atividade matemática é sempre a resolução de problemas. Entre essas muitas maneiras, possível destacar, por exemplo, os jogos, brincadeiras e desafios, as atividades de investigação, a modelagem matemática, o uso de novas tecnologias, o uso da história da matemática no ensino. Todos esses modos podem se articular com o processo de resolução de problemas em Matemática.

Compreender a prática curricular dessas duas áreas se tornou objeto de pesquisa desta dissertação. Analisar a prática curricular da política do PNME foi um desafio para nós pesquisadores, principalmente porque a política tinha pouco tempo, nesse novo formato.

O programa elegia como sujeitos principais na articulação para elevar esses índices, os mediadores das atividades, isso é uma questão delicada, uma vez que não existe uma exigência de formação específica nas áreas que eles atuaram.

Foi no contexto da escola municipal campo de pesquisa, que buscamos compreender o desenvolvimento da proposta do PNME, como programa de governo, analisando o currículo como construção de práticas pedagógicas que tendem ao reforço escolar.

Portanto, neste subitem buscamos compreender o contexto local/município que foi nosso campo de pesquisa, a escola e os agentes envolvidos no programa que foram nossos objetos de pesquisa, bem como as atividades específicas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.48), “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”, e a escola é o local da execução dos programas e políticas educacionais, da prática das pessoas com possíveis reproduções, interpretações ou transformação social

3.3 ANÁLISES DOS DISCURSOS DOS SUJEITOS QUE ATUARAM NO CONTEXTO ESCOLAR

Analisar as práticas discursivas que envolvem o PNME, no que se refere ao consumo dos textos normativos e sua interpretação no contexto escolar pelos sujeitos responsáveis à execução do programa, nos permitiu compreender os sentidos dos discursos produzidos para construir uma análise que evidenciou diferentes formas de interpretações e como o lugar de fala e de concepção de cada um modifica, de acordo com a função.

A compreensão dos sujeitos em relação aos textos normativos, em relação às orientações da Secretaria Municipal de Educação, e em relação a execução do programa, elencando os aspectos positivos e negativos é objeto de análise e interpretação deste subitem.

A prática social analisada aqui, também é encontrada nos próximos subitens, nas entrevistas semiestruturadas e no texto normativo do PNME, principalmente na percepção dos discursos ideológicos e hegemônicos.

As entrevistas foram referentes a compreensão do contexto do surgimento do PNME; da concepção de currículo nos documentos oficiais do programa; como o PNME se materializa no contexto escolar nas atividades obrigatórias de Língua Portuguesa e Matemática e as possíveis contribuições do PNME para a formação dos sujeitos.

A entrevista com o gestor da escola está caracterizada como (Entrevista 1. G.). Quando o gestor foi entrevistado na função de articulador, o caracterizamos como (Entrevista 2. Art.). A entrevista com a mediadora de Língua Portuguesa está caracterizada como (Entrevista 3. MLP). A entrevista com a mediadora de Matemática está caracterizada como (Entrevista 4. M.M). O gestor e o articulador são a mesma pessoa.

As análises nos permitiram, ao fim desta pesquisa, algumas conclusões e consequentemente a avaliações em resposta as problematizações da pesquisa e seus objetivos específicos, interpretando o PNME em seus diferentes contextos

3.3.1 O Contexto de Surgimento do PNME

Neste subitem buscamos compreender no contexto da prática, como os sujeitos que participam do programa compreendem e executam o PNME.

O programa foi instituído em 2016 chegando ao município do Paulista no início de 2017, e na escola campo de pesquisa iniciou em maio do mesmo ano. Nossa primeira entrevista foi com o gestor da escola. Nessa entrevista, realizamos algumas perguntas direcionadas a função

do gestor. Nas entrevistas com o articulador e as mediadoras as perguntas foram as mesmas, porém com poucos acrescentamos nas entrevistas das mediadoras por elas estarem na prática pedagógica com os (as) estudantes.

Durante a entrevista com o gestor perguntamos se houve critérios para adesão da escola no PNME: *“sim... alguns critérios burocráticos”* (Entrevista 1. G.). O gestor não se prolongou na resposta.

Em seguida perguntamos como foi o processo de adesão: *“através da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC)...a escola fez a adesão. Primeiro a SEDUC faz a adesão junto ao MEC e depois a escola”* (Entrevista 1. G.)

Perguntamos quantos estudantes a escola possuía em 2017? E quantos estavam matriculados no PNME?

Primeira resposta do gestor: *“tínhamos em torno de duzentos e cinquenta alunos”*

Segunda resposta do gestor: *“cem alunos”*

A Resolução nº 05 de 25 de outubro de 2016 do FNDE no artigo 2º traz os critérios para adesão do PNME, (BRASIL, MEC/FNDE, 2017, p.02) da seguinte forma:

§ 1º Ao indicar as escolas para o Programa, é recomendado que as EEx utilizem os seguintes critérios de priorização:

I – Escolas que receberam recursos na conta do PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;

II - Escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP);

III- Escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

§ 2º As EEx deverão indicar a carga horária do Programa por escola - 5 (cinco) horas ou 15 (quinze) horas semanais - ou permitir que as escolas façam esta escolha no momento de sua adesão no Sistema PDDE Interativo.

Esses critérios não foram pontuados pelo gestor, porém percebemos que o desempenho no IDEB foi fator principal para a adesão do PNME, que é indicado no objetivo do programa para melhorar o desempenho escolar.

Era importante organizar o Conselho Escolar ,quando a escola aderiu ao programa, uma vez que era sua Entidade Executora (EEx) que fazia a adesão e a escolha da oferta do tempo, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) interativo. Esse processo envolvia o Conselho Escolar que terminava fazendo parte do processo de responsabilização pela execução e sucesso do programa naquele espaço, segundo o MEC.

O tema da responsabilização na educação tem em mira principalmente suas repercussões na escola e, portanto, recaem sobre os estudantes, professores e gestores (NARDI, 2017, p.286). Segundo o autor, o problema não está na responsabilização, mas na

cobrança por determinados padrões de qualidade que não corresponde com a contrapartida de financiamento e responsabilidade do Estado. Apenas com os anseios da lógica dos resultados.

Outra observação que fazemos na análise dessa entrevista é, em relação ao aspecto excludente do programa quando ele seleciona estudantes com determinados perfis ao mesmo tempo que limita a quantidade de vagas para que os estudantes possam participar. Isso fica claro na resposta do gestor, quando ele trata da quantidade de estudantes que a escola possui e quantos participaram do PNME.

Coube a Secretaria Municipal de Educação fazer a primeira adesão ao programa, em seguida a escola. Nesse processo, a SEDUC foi dando as orientações para que a escola executasse.

Gostaríamos de saber em qual mês havia iniciado as atividades do PNME em 2017, ele respondeu:

“com os estudantes começaram em maio.. mas antes teve o processo de levantamento dos estudantes e inserção no sistema informatizado do programa.. ligado ao CAED”(Entrevista 1. G).

Perguntamos com quantas turmas funcionou o PNME em 2017, o gestor nos informou que funcionou com sete turmas.

Em relação a escolha do articulador do Programa na escola, a Resolução nº 05 de 2016 do FNDE, não fica claro se pode ser por indicação ou seleção pública. O texto normativo traz o seguinte texto no artigo 5º (BRASIL, MEC/FNDE, 2016, p.03):

§ 1º O articulador da escola deverá ser indicado no Plano de Atendimento da Escola, devendo ser professor, coordenador pedagógico ou possuir cargo equivalente com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, em efetivo exercício, preferencialmente lotado na escola.

A indicação do articulador das atividades do PNME na escola veio da SEDUC: *“na verdade, foi uma indicação da SEDUC/Paulista... através da coordenadora municipal do PNME... e a própria escola seleciona os mediadores e facilitadores”* (Entrevista 1. G).

Em seguida perguntamos como se deu o processo de escolha dos mediadores e facilitadores:

“como nas outras já tinha o antigo Mais Educação e eu tinha acesso as gestoras amigas minhas... elas me indicaram alguns professores e através do currículo deles... nós inserimos no PNME” (Entrevista 1. G).

O gestor seguiu no âmbito local a mesma prática da SEDUC, no que se referia a buscar indicações para as funções de mediadores e facilitadores, porém ele acrescentou a essa

indicação, a análise dos currículos dos candidatos, que pelo perfil que observamos no quadro sete, ele levou em consideração a formação dos (as) candidatos (as), e não a experiência na área de educação.

Perguntamos se ele havia recebido orientações do funcionamento do PNME. Segundo ele *“sim... nas reuniões realizadas pela SEDUC”* (Entrevista 1. G).

A Resolução 05 de 25 de outubro de 2016 do PNME deixa a critério da escola a escolha dos (as) mediadores (as) da aprendizagem e dos (as) facilitadores (as) e a forma de escolha. Já o Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, MEC, 2017, p.40) define o perfil da seguinte forma:

A educação em tempo integral possibilita o trabalho voluntário de educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejem atuar no campo educacional, sob égide da Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o voluntariado. Em razão disso, a seleção de mediadores da aprendizagem e de facilitadores deve levar em consideração esse caráter voluntário e também o perfil exigido para cada atividade.

O fato do programa permitir uma flexibilização na escolha dos profissionais que iriam atuar na execução do programa na escola, nos levar a refletir acerca da responsabilidade do Estado em relação a garantia da qualidade dessa execução. Uma vez que não existia uma exigência de formação específica em alfabetização, nem em matemática para atuar, além da relação de trabalho que era estabelecida, mediante assinatura de um termo de voluntariado. Ou seja, estava posta aí mais uma contradição entre os discursos normativos e o contexto da prática, pois era no desenvolver das atividades que perceberíamos como as coisas estavam sendo conduzidas.

A mediadora de língua portuguesa é formada em pedagogia e a mediadora de matemática é formada em Ciências com habilitação em Biologia. As duas mediadoras foram voluntárias sem vínculo com a escola e sem experiência anterior com programas semelhantes ou sala de aula regular.

O gestor da escola lida com todos os programas que chegam para serem executados, por esse motivo, perguntamos como ele compreendia o PNME? E quais eram os objetivos do programa?

Ele respondeu:

“para mim... ele veio para melhorar... ele tá com uma roupagem diferente... não tão:: diferente quanto o mais educação antigo... mas ele veio para melhorar... falta somente estrutura e de apoio por parte do poder público” (Entrevista 1. G).

O prolongamento da palavra “*tão*”, exprime uma pausa na resposta, para dizer que na concepção dele, o “Novo” ainda se parece com o antigo programa, só que com outra roupagem, “*para melhorar*”, uma vez que foca em aprendizagens que ele também julga importantes para o bom desempenho da escola. Também percebemos que ele teve contato com o programa anterior, o que lhe permitiu fazer essa comparação.

Nessa mesma resposta, o gestor não deixou de ressaltar também que faltou investimento e apoio do poder público na infraestrutura da escola para acomodar melhor os estudantes, uma vez que pela proposta do programa precisam passar sete horas dentro escola, de acordo com a adesão feita pela mesma. Ele não citou qual esfera do poder público.

Analisando esse evento discursivo, observamos que o gestor não se coloca tão passivo a execução do programa, apenas reproduzindo comandos. Ao interpretar o objetivo do programa de oferecer educação em tempo integral, que consta nos textos normativos e nas orientações da SEDUC, ele acredita que na prática, não existe investimento público para que o PNME fosse bem-sucedido. Nesse caso, o interprete da política, tem consciência de que é necessário melhorar a estrutura física para que o programa pudesse ser colocado em prática com qualidade.

Percebemos que as relações hegemônicas são permeadas por contradições e mudanças discursivas. Como afirma Fairclough (2008), as relações de poder não estão determinadas apenas de cima para baixo e finalizadas aí. É no consumo dos textos que as interpretações são diversas e as contradições existentes, são importantes as ressignificações e discursos contra hegemônicos.

Outro aspecto que observamos no discurso do gestor está relacionado a sua crença de que o programa veio para “*melhorar*”, o que nos leva a crer que a escola campo de pesquisa não estava “boa” em algum aspecto. Então fomos observar o resultado do IDEB, já que o PNME tem como objetivo elevar o IDEB. Vimos que este estava abaixo da média. O que atrela o discurso do gestor acerca da qualidade da educação ao discurso do desempenho nas avaliações standardizadas.

O discurso da “*melhora*” é característico da política de responsabilização da escola pelo sucesso do estudante quando ela tem que melhorar o processo de ensino-aprendizagem para cumprir metas estabelecidas pelo Estado.

Meses depois de iniciado o programa, conversamos com o articulador do PNME sobre vários itens e o primeiro foi acerca do papel que ele exercia: “*manter o vínculo entre SEDUC e a escola e o que acontece dentro do programa na escola... no que se refere aos*

mediadores... troca de experiências... resolução de conflitos pedagógicos que existe entre o fazer pedagógico no ensino regular... tentando amenizar com o PNME” (Entrevista 2. Art).

Numa comparação com o que está posto no texto normativo de Orientações Pedagógicas o articulador precisa também promover a interação entre a escola e a comunidade, o que não ficou claro na definição da função do articulador no seu discurso.

Outro discurso do articulador que não ficou claro foi quando ele disse que, iria propor resoluções nos *“conflitos pedagógico entre o fazer pedagógico no ensino regular... tentando amenizar com o PNME”*. Não ficou claro quais eram esses conflitos. Talvez sejam de aprendizagem, porém o que parece é que o programa está posto como possível resolução dos problemas de aprendizagem e termina de certo modo culpabilizando o ensino regular, o que é um discurso perigoso, uma vez que joga a responsabilidade do fracasso escolar no docente do ensino regular. Inclusive, este discurso da responsabilidade do programa pelo sucesso e do ensino regular pelo fracasso aparece nas entrelinhas dos textos normativos, quando aponta o IDEB, como principal motivo pela reformulação do programa.

Esse cenário interdiscursivo remonta à lógica da cultura gerencialista que segundo Ball (2006), busca a educação de resultados que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, que o ensino regular teoricamente não está dando conta e por isso é amenizado com o PNME, neste caso.

A prática discursiva da MLP corrobora em parte com a orientação do texto normativo do PNME, quando trata da importância de se planejar as atividades. Porém a MLP também deixa claro que na prática curricular ora trazia atividades impressas, ora trabalhava aula expositiva.

“era elaborado o planejamento através de fichas impressas que eu mesma levava para a escola... pois havia muita dificuldade para receber uma atividade impressa quando necessário... ou atividades no quadro branco... e o objetivo geral desse planejamento para a conclusão no término do ano letivo... era que todos lessem e escrevessem de maneira correta eficaz para o dia e para seguir sua vida escolar de maneira prazerosa” (Entrevista 3. MLP).

A mediadora pontua o reforço escolar e faz uma denúncia em relação a falta de apoio. Para ela, faltava apoio da escola e por isso só lhe restava recorrer ao ensino tradicional expositivo. Expõe a cobrança do programa quanto ao sucesso dos estudantes a partir da leitura e escrita *“correta eficaz”*. Porém observamos, nesse discurso, certa coerência com o discurso do gestor quando ele disse que faltava apoio do poder público para o funcionamento do PNME na escola.

Em relação a cobrança que existia de que os (as) estudantes da aquisição da escrita correta e eficaz, pelos (as) estudantes, Ball et al. (2012, p.24) ressalta 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”.

As atividades do PNME que a escola desenvolveu em 2017, segundo o articulador foram: *“as atividades obrigatórias de português e matemática e as atividades de livre escolha... de dança... pintura e futebol”*

Perguntamos em relação aos dias e horários que o articulador desempenhava seu papel em 2017, ele respondeu: *“eu estava como articulador no PNME e gestor da escola... então ficava em horário integral... todos os dias e organizava meu horário no PNME”* (Entrevista 2. com o Art).

Neste depoimento, observamos que o gestor escolar esteve acumulando também a função de articulador. Não identificamos nenhuma menção feita pelo gestor em relação à possível dificuldade de exercer as duas funções. O acúmulo de atribuições do gestor não representou melhoria no seu salário, visto que o articulador não recebia bolsa.

Nossa entrevista foi realizada com esse participante em dois períodos diferentes, como gestor em agosto e como articulador em novembro de 2017. O que nos permitiu compreender seu discurso no momento que o programa estava se organizando na escola e em seguida com o programa terminando.

Perguntamos ao articulador como ele compreendia o PNME e seus objetivos. Disse ele:

eu tive pouca experiência com o PNME, apesar de que ele começou em 2017... Mas eu acho ele mais organizado que o antigo Mais Educação... porque existe diário de controle de frequência para os mediadores e um sistema que precisa ser alimentado com informações dos avanços dos alunos... O objetivo do programa é promover a melhoria na aprendizagem das crianças que estão com baixo rendimento na escola (Entrevista 2. Art.).

O articulador ainda estava se apropriando do programa e dos textos normativos naquele momento da entrevista. Mas, para ele o programa era melhor que anterior porque tinha aparentemente uma maior organização e controle dos dados. A SEDUC fazia o papel de orientar quanto ao funcionamento do PNME, devido à sua rápida implantação.

Cada sujeito assumia um papel na execução do programa, sendo assim perguntamos às mediadoras, qual era a função delas no PNME, como a entendiam:

“a principal função de um mediador do programa mais educação é auxiliar alunos que apresentam uma maior dificuldade com a matéria escolar selecionada... no meu caso... a língua portuguesa” (Entrevista 3. MLP).

“trabalhar com os alunos em cima das suas dificuldades de aprendizagem” (Entrevista 4. M.M).

Os discursos das mediadoras expõem como elas compreendem suas funções, corroborando com o objetivo do programa explicitado no Caderno de Orientações Pedagógicas, quando trata da finalidade do PNME que “visa erradicar o fracasso escolar”, melhorando a aprendizagem dos (as) estudantes (BRASIL, MEC, 2017, p. 01).

Os depoimentos das mediadoras apresentaram relações com os textos normativos do PNME no momento em que utilizam expressões e ideias que aparecem neles, como: *“auxiliar alunos que apresentam uma maior dificuldade”* (Entrevista 3. MLP) e *“trabalhar com os alunos em cima das dificuldades”* (Entrevista 4.M.M). Nessas orações, elas expressam certo consenso com o texto normativo do PNME quanto a esse objetivo.

As escolas participantes do programa desenvolveram atividades de acordo com os textos normativos. Por esse motivo perguntamos às mediadoras quais eram as atividades que a escola havia desenvolvido em 2017 em relação ao PNME. Elas responderam:

“português.. matemática... dança... esporte e pintura (Entrevista 3. MLP).

“atividades com jogos matemáticos... participação em eventos festivos da escola... etc”(Entrevista 4. M.M).

Observamos que a escola não optou em atender apenas o campo pedagógico obrigatório de Língua Portuguesa e Matemática. A mesma optou em atender esporte, lazer e artes também como orienta o texto normativo. No discurso da entrevista 4, observamos que a mediadora ainda se refere às atividades como do PNME como uma mescla dos eventos festivos com atividades lúdicas, o que reforça uma certa compreensão de que o atual PNME se parece com o antigo nesses aspectos, com uma diferença apenas no aumento do reforço de português e matemática.

Os dias e horários para o funcionamento das atividades são discriminados no *Caderno de Orientações Pedagógicas* (2017). Então queríamos saber como funcionava na escola os dias e horários que os mediadores desenvolviam suas atividades:

“segunda-feira das 8:00 às 11:30 e das 13:30 as 16:30. quarta-feira das 8:00 às 11:30 e das 13:30 as 16:30” (Entrevista 3. MLP).

“trabalhei de segunda-feira à sexta-feira nos turnos da manhã e tarde” (Entrevista 4. M.M).

Perguntamos também como eles compreendiam o PNME e quais os objetivos desse programa? Eles responderam:

“compreendo o programa como facilitador de desenvolvimento de habilidades... como artes... músicas... esportes e um reforço escolar com as matérias mais didáticas. (Entrevista 3. MLP)

“Um projeto que contempla alunos com os mais diversos graus de dificuldades nas disciplinas de português e matemática”. (Entrevista 4. M.M)

A compreensão das mediadoras se alinha à compreensão do articulador de que o programa servia para *“os mais diversos graus de dificuldade nas disciplinas de português e matemática”* e *“um reforço escolar com as matérias mais didáticas”*

Essas interpretações estão alinhadas com o objetivo do programa que dá ênfase às disciplinas de língua portuguesa e matemática como sinônimo de “qualidade da educação”. Reforça o discurso da responsabilização e da cultura da performatividade que privilegia a educação de resultados, centrados no sucesso da aprendizagem de disciplinas específicas que serão cobradas nas avaliações. Ball (2004, p.1116) ressalta que:

Os discursos da responsabilidade, da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis- a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e fortalecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade.

No caso dos objetivos do programa explicitados nos discursos das mediadoras e no discurso dos textos normativos, observamos que existe uma vontade de que o “sucesso” ocorra, porém não observamos o recebimento de bônus por esse desempenho, uma vez que os mediadores são voluntários, ficam restritos ao recebimento apenas de uma bolsa auxílio.

A abertura da escola pública para sujeitos bolsistas atuarem, além dos profissionais do quadro efetivo ou contratado, reforça o modelo da Nova Gestão Pública (NGP), que tem precarizado ao longo das décadas a gestão da educação pública. Essa precarização não tem se dado por causa da presença do bolsista, mas por causa das relações de trabalho estabelecidas. Segundo Oliveira et al. (2017, p.07):

As reformas realizadas no Brasil a partir dos anos 1990, que tiveram como orientação a NGP, sob o argumento da racionalidade técnica e de atribuição de maior eficiência ao setor público, introduziram mecanismos de gestão e organização escolar que corroboraram a deterioração das condições de trabalho, da carreira e da remuneração dos docentes (OLIVEIRA, 2015a). Alguns desses mecanismos têm sido impostos por medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária dos professores e permitindo maior diversificação salarial.

Percebemos os esforços coletivos que a escola faz para garantir o sucesso do programa, uma vez que sua permanência está condicionada ao bom desempenho dos estudantes nas avaliações externas e no monitoramento e controle do CAED a partir das informações inseridas no sistema informatizado. O monitoramento e o controle são aspectos da nova gestão pública, ou gerencialismo da educação.

Um dos motivos do empenho da gestão da escola para o bom desempenho do programa é continuação do mesmo no ano seguinte. Uma vez que a escola que possuía o PNME recebia mais recursos federais para investir e podiam proporcionar mais atrativos para a comunidade escolar. Oliveira et al. (2017, p.14) ressaltam que:

A preocupação com o desempenho dos alunos nas avaliações aparece em praticamente todas as entrevistas. Em muitos casos, essa preocupação está relacionada às possibilidades de vinculação do repasse financeiro das escolas ao desempenho que apresentam no IDEB, mas também a uma profusão de exames externos que chegam até a escola e que se traduzem em metas a serem cumpridas.

No texto normativo do PNME, o sucesso do programa era pré-requisito para a permanência dele no ano seguinte no município e na escola. Como cita o Caderno de Orientações pedagógicas (BRASIL, MEC, 2017, p. 33):

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

Observamos que ainda existe uma confusão em relação ao antigo Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação, porém o PNME foi bem avaliado pelos sujeitos da pesquisa por focar na aprendizagem da leitura, escrita e matemática. O que terminou reproduzindo discursos de verdades expressos nos textos oficiais.

Em 2018, o anúncio de novos critérios que determinaram as escolas aptas a integrar o PNME fez com que mais escolas perdessem o benefício.

O Ministério da Educação (MEC)¹³ informou que “em virtude do contingenciamento orçamentário e financeiro, ocasionado pela Emenda Constitucional 95/2016, fez a opção de privilegiar o atendimento dos estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental matriculados em escolas de baixo IDEB e com mais de 50% (cinquenta por cento) de beneficiários do bolsa família. Em razão desse “contingenciamento”, os números das escolas atendidas diminuíram,

¹³ O informativo do MEC está disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Cidades/2018/1/640311/Reduz-o-número-de-escolas-com-acesso-ao-Programa-Nov-Mais-Educacao>

uma vez que o número de beneficiários do Programa Bolsa Família diminuiu de 2016 até os dias atuais, também em razão da EC 95/2016.

Percebemos que a cultura da performatividade e da responsabilização na educação, se faz presente nos textos normativos e no contexto da prática, com reflexões dos sujeitos entrevistados, o que expõe em muitos pontos contradições entre os textos e a prática. Quanto à ideia de o programa ser bom e importante para elevar aprendizagens, todos os entrevistados concordam com esse discurso exposto no programa.

É importante uma análise profunda dos objetivos do PNME, para além do sucesso escolar e da responsabilidade que foi lançada sobre a escola, que passa a ser monitorada e avaliada pelo Estado, sem oferecer qualquer assistência para o sucesso do programa.

3.3.2 Os sentidos do currículo no PNME de acordo com os entrevistados

Buscamos neste subitem compreender a concepção de currículo do PNME, a partir dos discursos dos participantes. Tais discursos nos permitiram analisá-los comparando-os com os discursos dos textos normativos do programa.

O Caderno de Orientações Pedagógicas (2017) do PNME, traz uma proposta de prática curricular e conteúdos que precisam ser ajustados as orientações do currículo da rede municipal ou estadual de ensino e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Mas, ao traçar tais práticas e conteúdos, o documento termina sujeito a contradições no âmbito escolar, quando não houver momentos à realização de planejamento pedagógico adequado.

Neste quesito gostaríamos de saber dos participantes se houve alguma mudança no PPP da escola.

Segundo o gestor não houve modificações, uma vez que a orientação da Secretaria Municipal de Educação era que o PNME deveria se adequar a escola. *“não... porque o PNME foi que se adaptou ao currículo da escola... então não existia a necessidade de mudança no PPP da escola”* (Entrevista 1. G).

Aproveitamos para saber do gestor escolar mais, acerca da proposta de trabalho do PNME, que trazia orientações pedagógicas para o desenvolvimento das atividades, bem como os materiais que poderiam ser adquiridos.

O gestor deixou claro que naquele momento não havia realizado uma leitura a fundo dos textos normativos. Esse fato reforça que o mesmo, naquele momento se baseava ou nas orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação, ou pela experiência que tinha com

o programa anterior ou apenas pelo pouco que leu. *“li... mas foi coisa pouca”* (Entrevista 1. G).

Acreditamos que o fato do programa se adequar ao currículo da escola seja positivo, uma vez que ele não vem com a proposta de modificar o contexto do trabalho pedagógico. Porém, esse mesmo ponto positivo também endossa a principal característica do PNME de reforço escolar, dentro da cultura da performatividade e do novo gerencialismo da educação, pois prioriza o ensino de disciplinas específicas.

Embora os textos normativos não tragam explicitamente essa característica, os discursos podem apresentar contradições no consumo e interpretação. “Os diferentes textos podem ser contraditórios, as palavras podem ser as mesmas e os sentidos diferenciados para confundir ou pela própria ambiguidade da ideia (RODRIGUES et al. 2014).

O *Caderno de Orientações Pedagógicas* (2017) diz que o planejamento das atividades do PNME precisa estar voltado ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes para a superação dos desafios da vida, principalmente no que se refere à matemática e à língua portuguesa.

Diante do discurso constante no texto normativo, perguntamos ao gestor escolar quais deveriam ser as prioridades na organização do planejamento das atividades de português e matemática. Constatamos que a compreensão dele corrobora com as orientações do texto normativo.

“primeiro conhecer o que a escola está propondo... qual a base curricular que está sendo trabalhada e também conhecer... fazer um diagnóstico dos alunos... ver o que está sendo trabalhado em cada série” (Entrevista 1. G).

Observamos que o discurso do gestor está alinhado ao discurso dos textos normativos do PNME quanto o seu carácter tradicional de reforço das disciplinas chave para as avaliações externas: *“eu vejo de forma tradicional”* (Entrevista 1. G).

Para o articulador do programa e as mediadoras, realizamos perguntas em relação à prática curricular desenvolvida no PNME. Essas perguntas foram iguais para os três sujeitos. Por esse motivo, colocamos as três respostas abaixo, analisando-as em seguida.

Perguntamos quais foram os conteúdos trabalhados nas atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

“o PNME tem um documento orientador que aponta para caminharmos de acordo com o currículo do ensino regular... e a gente sente a necessidade de trabalhar o básico para os estudantes que chegaram às séries mais avançadas sem saber ler e escrever e fazer cálculos

matemáticos... estamos priorizando esses conteúdos para depois trabalhar os conteúdos próprios de cada ano do ensino regular” (Entrevista 2. Art.).

“leitura de textos... exercícios de compreensão textual... escrita... gramática contextualizada e jogos para construções de palavras” (Entrevista 3. MLP).

“os conteúdos trabalhados eram de nível básico... como... identificação dos conjuntos numéricos... as operações matemáticas... problemas contextualizados e afins” (Entrevista 4. MM).

Os discursos dos três sujeitos se alinham quanto a compreensão das prioridades de atendimento do programa. Para o articulador, “as prioridades são ensinar os estudantes que estão *“sem saber ler e escrever e fazer cálculos matemáticos”*. Para ele, esses estudantes chegam nas séries mais avançadas sem tais competências. O mesmo entendimento aparece na fala da MLP, quando ela diz que trabalha, entre outras atividades, *“jogos para construções de palavras”*. E para a MM eram trabalhados, *“os conteúdos trabalhados eram de nível básico... como... identificação dos conjuntos numéricos... as operações matemáticas... problemas contextualizados e afins”* (Entrevista 4. MM).

Nessas práticas discursivas, o viés ideológico do reforço escolar aparece como o caminho para “melhorar” a “qualidade do ensino”. Se os estudantes avançassem em português e matemática, o ensino da escola seria de “qualidade”.

Neste sentido, o PNME reforça o discurso de uma educação centrada na aprendizagem das disciplinas e na cultura da educação de resultados. Identificamos que essa ideologia, também faz parte do senso comum dos entrevistados. “As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de senso comum” FAIRCLOUGH (2008). Fairclough nos lembra que, compreender os discursos ideológicos é importante para se construir mudanças discursivas.

A definição dos conteúdos que foram trabalhados nas atividades de Língua portuguesa e Matemática também fez parte da nossa entrevista, pois, o texto oficial ressalta que essas duas disciplinas precisam de planejamentos específicos, alinhados ao currículo do ensino regular para que se obtivesse “bons resultados”.

O *Caderno de Orientações Pedagógicas* (2017, p.21) traz as seguintes orientações para nortear a seleção dos conteúdos que deveriam constar no planejamento do Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa:

O trabalho de Língua Portuguesa requer um investimento, desde os anos iniciais, que deverá ser ampliado para o 4º e 5º anos, em práticas de ensino e aprendizagem que explorem a oralidade, a leitura, a produção de texto escrito e a análise linguística, ou seja, seus elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética.

No Acompanhamento Pedagógico de Matemática, o Caderno (2017, p.27-28) defini que:

O planejamento pedagógico das ações de Acompanhamento Pedagógico deve considerar que a matemática é constituída por vários campos de conhecimento e as habilidades matemáticas a serem desenvolvidas na escola vão além das relativas ao campo da aritmética e álgebra.

Portanto, na construção do conhecimento matemático é importante que o educador:

- I. Estimule os estudantes a estabelecer relações, identificar padrões, descobrir regras, a deduzir fórmulas;
- II. Instigue os estudantes a comunicar suas ideias matemáticas e a trocar experiências com os colegas;
- III. Encoraje os estudantes a descobrir aplicações práticas de matemática; e,
- IV. Incentive o uso crítico de novas tecnologias como: softwares, aplicativos e calculadoras.

O texto normativo traz uma política curricular traçada. Seu objetivo é melhorar o desempenho dos (as) estudantes. Desse modo, as orientações curriculares seguem os moldes do reforço escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a MM *“havia um planejamento que vinha proposto pelo próprio projeto... mas adaptamos de acordo com a realidade dos alunos”* (Entrevista 4. MM).

Existia uma proposta que supostamente já vinha pronta e que a MM adaptava às necessidades que ela encontrava na turma. Outra questão: se já havia um planejamento proposto pelo programa, oficialmente não existia autonomia de trabalho.

Para o articulador do programa, são trabalhadas as necessidades das crianças, sem levar em consideração qualquer outra orientação, nem o texto normativo do programa. Segundo ele o planejamento *“vem das necessidades das crianças... priorizamos isso... não veio nada estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação... trabalhamos a realidade da escola”* (Entrevista 2. Art.).

A MLP coloca no centro do planejamento, suas ações, sem articulação com documento oficial. *“o conteúdo a ser trabalhado foi definido pelo professor... por mim... a medida que foi-se notando a necessidade de cada turma ou em situações pontuais do aluno”* (Entrevista 3. MLP).

A MM enfatiza que, quem definia o que deveria ser trabalhado era ela, de acordo com as necessidades dos (as) estudantes, embora existisse uma orientação oficial. Para o articulador, não existia planejamento oficial, a escola atendia às necessidades dos(as) estudantes. Para a MLP também não existia orientação oficial, ela ia se organizando, de acordo com as necessidades da turma ou do estudante. Percebemos, nessas três entrevistas, algumas questões: primeiro, os discursos eram contraditórios; e segundo, aparentemente não havia um momento para discutir planejamento e seleção dos conteúdos.

Embora cada sujeito tenha interpretado o planejamento das ações do seu modo, existia orientações à organização das atividades de acordo com a norma do programa. Isso é comum nas práticas discursivas, pois é no consumo do texto da política, principalmente quando esse consumo é no contexto da prática, pois é quando os discursos são interpretados, e reinterpretados, de acordo com as práticas sociais, subjetivações, contextos e posições de cada um (FAIRCLOUGH, 2008).

Perguntamos ao articulador se havia um trabalho conjunto com os professores do ensino regular e segundo ele as mediadoras só seguiam esse planejamento do ensino regular, depois que os(as) estudantes estivessem bem nos conteúdos básicos de português e matemática:

“sim... a gente tenta entrar em contato com os professores do ensino regular de português e matemática... a gente conversa com eles e eles passam os conteúdos que estão trabalhando no momento... a gente pega esse conteúdo e passa para nossos mediadores para eles trabalharem. depois que tiverem trabalhado as noções básicas de leitura... escrita e cálculos matemáticos” (Entrevista 2. Art.).

Primeiro trabalhar as dificuldades dos(as) estudantes, sem estar articulado com o ensino regular, não era orientação oficial do programa, mas as mediadoras faziam isso porque os(as) estudantes vinham de diferentes anos, com diferentes dificuldades e não iriam acompanhar o ensino regular sem melhorar nas noções básicas, segundo o articulador.

As contradições existentes entre o discurso do texto normativo do PNME e a prática curricular aparece em vários momentos na sua execução. O documento oficial ressalta a importância do trabalho articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas essa articulação não se concretizou na prática. Os sujeitos compreenderam que o PNME era um reforço escolar e deixaram de lado discussões acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP). Conforme nessa resposta:

“sim... a correlação acontecia não necessariamente de forma simultânea, mas por exemplo... se o aluno estava no quarto ano, onde ele já deveria ter desenvolvido a leitura e a escrita por completo e por motivos diversos... isso não aconteceu... era trabalhado esses tópicos para facilitar e aprimorar seu desenvolvimento no ensino regular”(Entrevista 3. MLP).

O discurso do reforço escolar no contraturno se fortalece à medida que se prioriza o bom desempenho dos estudantes para o ensino regular, principalmente nas avaliações estandardizadas. Esse reforço não aparece como um problema para a MLP, pois ela vê nele

uma oportunidade de oferecer ensino a quem não aprendeu no ensino regular, “*por motivos diversos... isso não aconteceu*”. Para ela essa aprendizagem não aconteceu e precisa acontecer.

Era objetivo das mediadoras contribuir para corrigir a defasagem de aprendizagem dos(as) estudantes nas disciplinas específicas. Uma vez que havia grande quantidade de estudantes em defasagem.

A MM encerra essa questão informando que havia uma interação entre os professores do ensino regular de matemática e ela. Essa interação acontecia com o objetivo de ser elencadas as dificuldades dos(as) estudantes, para que fosse possível trabalhar em cima delas, no contraturno: “*os professores de matemática do ensino regular conversava com o professor do projeto pra sinalizar as dificuldades e articular formas de trabalhar os conteúdos*” (Entrevista 4. MM). Aqui compreendemos que havia interação entre a MM os professores do ensino regular, porém ela trabalhava de acordo com as dificuldades da turma, como havia afirmado anteriormente.

Percebemos a cultura da performatividade na política curricular do PNME, reproduzindo os discursos hegemônicos da eficiência e eficácia da educação pública, sob a lógica do Mercado. Chegamos a essa análise diante dos discursos de “verdades” que aparecem tanto no documento do programa, quanto nas entrevistas. Para a MM é importante se articular com o professor do ensino regular para ver quais são as dificuldades dos(as) estudantes na disciplina e assim desenvolver um trabalho de melhoria ou superação dessas dificuldades.

O reforço dos conteúdos, num modelo de educação que priorizava os resultados, terminava fazendo parte do processo de busca pelo “sucesso” da escola. O PNME portanto, surge como o programa “salvador” das escolas públicas com baixo rendimento no IDEB. Essa “salvação” da escola pelo programa se dá especificamente em duas disciplinas, ou seja, a “salvação” é das disciplinas que serão avaliadas.

O pacote de medidas que foram tomadas em relação a alfabetização no governo Temer terminou oferecendo as escolas programas “salvadores” e o PNME foi um deles. Um dos problemas desse processo foi a falta de diálogo. Para Lopes (2017), esses pacotes lançados de cima pra baixo, estão suscetíveis às escolas implementa-los ou resisti-los.

Segundo as entrevistas analisadas percebemos que a escola, neste sentido, não demonstrou resistência a implantação e execução do PNME, adequando seu espaço, equipe e selecionando estudantes para as turmas.

Para o articulador, o PNME não tem uma proposta de currículo, ele segue o currículo do ensino regular. Segundo o articulador, “*o PNME não tem uma proposta de currículo*

especifica... ele segue as propostas do currículo do município... consequentemente o da escola” (Entrevista 2. Art.).

Em relação a um programa de conteúdos, a MLP demonstrou desconhecer a existência de um e de outra orientação pedagógica. Ela nos disse que “*não... se possuía eu não o recebi*” (Entrevista 3. MLP). Observamos na prática discursiva da MLP o que Fairclough (2008) chama de negação, frequentemente usadas com finalidades polêmicas.

Nesse caso, a entrevistada deixa claro que desconhece uma possível proposta curricular do programa e se existia, alguém deveria ter passado para ela. Quem poderia ter feito esse papel seria o articulador ou a SEDUC do Paulista. A MM teve outro discurso em relação a esse assunto:

“o MEC envia uma proposta de trabalho para adequarmos ao currículo que está sendo trabalhado... é mais ou menos uma orientação de como colocar os conteúdos da escola na prática... por exemplo... o MEC orienta que preferencialmente os conteúdos do ensino regular devem ser trabalhados no PNME de forma lúdica e prazerosa para os alunos” (Entrevista 4. MM).

A partir da análise dessa entrevista, observamos que a mediadora de matemática compreende que existe uma proposta de trabalho encaminhada pelo MEC. Nesse discurso percebemos também que existe uma contradição na organização/orientação curricular. Pois ao mesmo tempo que o MEC encaminha uma proposta de currículo, orienta que seja seguido o currículo da escola. “*O MEC envia uma proposta de trabalho*” ... “*o MEC orienta que preferencialmente os conteúdos do ensino regular devem ser trabalhados no PNME*” ... (Entrevista 4. MM). Podemos ver essa contradição no Documento que traz as orientações pedagógicas do programa.

Houve contradições em relação ao entendimento acerca do currículo do PNME e o currículo do ensino regular. As contradições e interpretações diversas nas entrevistas são muito comuns. Nesse caso, o que ficou evidente e deve ter contribuído foi a falta de um trabalho em grupo alinhado e bem definido. A forma como o PNME foi implantado às pressas, nas escolas públicas, pode ter sido um dos motivos para diferentes compreensões das orientações numa mesma política.

Concluimos esse bloco de entrevista acerca do currículo do PNME buscando compreender o que cada sujeito pensava em relação a essa proposta de currículo do programa. Uma vez que são nas práticas discursivas e sociais que as subjetividades e experiências pessoais vão influenciando as interpretações discursivas de que cada um de nós.

Para o articulador, o currículo do programa é flexível ao ponto de deixar que a escola o molde de acordo com suas necessidades. *“importante... porque deixa a escola livre para trabalhar sua proposta curricular de acordo com os níveis dos alunos”* (Entrevista 2. Art.).

A mediadora traz uma concepção mais crítica, com negações.

“acredito na proposta... mas não na maneira como é executada... pois a proposta de manter o aluno na escola para que ele consiga desenvolver outras capacidades ou aprimorar as que já possui... sem dúvida... é de grande importância... já a maneira para executar o programa... com salas de aula mal organizadas... como depósito de crianças para dizer que está com esses alunos na escola... não atinge o objetivo de fazer com que o aluno tenha um ambiente correto para desenvolver algo” (Entrevista 3. MLP).

A questão da contradição entre texto (proposto) e prática (contexto escolar) é bem marcado no discurso da MLP. Ela traz a negação: *“acredito na proposta... mas não na maneira como é executada”*. Com o objetivo de em seguida descrever porque acredita nos benefícios que está no papel (documento), mas que na prática acontece de outra forma, inclusive denunciando a desorganização do tempo e do espaço da escola.

Para a MLP, a escola deveria oferecer um ambiente que favorecesse o processo de ensino-aprendizagem do programa. Ela não culpa diretamente no seu discurso nenhum outro sujeito. Para Fairclough (2008, p.157) “as frases negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente”. Neste sentido, a MLP denuncia que faltou envolvimento dos superiores para o bom andamento, uma vez que para ela as estruturas físicas também contribuiria, ela demonstra conhecer a proposta do programa.

A MM também acredita na importância da proposta curricular do PNME: *“importante... porque o PNME chegou depois de análises feitas nos municípios que constataram as deficiências dos alunos na aprendizagem de língua portuguesa e matemática”* (Entrevista 4. MM).

Para a MM, o PNME desponta como o “salvador” das *“deficiências dos alunos na aprendizagem de língua portuguesa e matemática”*. Isso caracteriza o cumprimento da missão do discurso hegemônico e ideológico dos textos normativos do programa, no sentido de mostrar que esse programa é o melhor caminho para resolver as deficiências nas áreas de conhecimento avaliadas externamente, como se a escola e todo processo de formação humana se resumissem a aprendizagem de português e matemática. Português e Matemática também fazem parte do processo de educação integral, mas não são as únicas áreas que merecem atenção. Oliveira (2015, p.639) ressalta que:

Contudo, mesmo com o discurso salvacionista entorno da educação, ainda são muitos os entraves para a conquista de seu pleno direito por camadas importantes da população, especialmente as mais vulneráveis, sem a qual a permanência do cenário desigual é inevitável. No processo de ampliação da educação escolar aos mais vulneráveis, o que mais se observa é uma inserção precária desses contingentes aos processos escolares tradicionais.

Ao analisarmos as práticas discursivas, chegamos à conclusão neste subitem, em relação ao currículo do PNME, que ainda existia um certo desconhecimento ou não apropriação dos participantes em relação aos textos normativos e muitas práticas pedagógicas se deram da maneira como entenderam, confundindo-as com projetos e com o antigo PME.

Percebemos que os textos normativos traziam contradições em relação ao fazer pedagógico. Ora orientando uma prática curricular e uma política curricular específica, ora deixando a critério do currículo já existente na rede de ensino ou na escola.

Esse aspecto talvez tenha sido relevante para a falta de conhecimento ou de apropriação inadequada dos documentos normativos. Talvez o fato de a Secretaria Municipal de Educação ter feito o papel de orientadora das ações do PNME ao gestor/articulador, também tenha contribuído para isso.

A política curricular expressa nos discursos oficiais do programa está centrada na necessidade de atender as demandas externas, orientadas pelos organismos internacionais, no que se refere aos parâmetros para se obter uma educação de “qualidade”. Essa qualidade está centrada no êxito dos estudantes na aprendizagem específica da competência leitora e na aquisição da escrita, bem como na aquisição das competências matemática.

Quanto aos discursos dos participantes, embora que em alguns momentos eles sejam contraditórios quanto a concepção de currículo do PNME, eles concordam com a necessidade do reforço nas disciplinas de português e matemática.

3.3.3 A materialização do PNME no contexto escolar

Em relação a materialização do PNME, buscamos compreender como ele foi operacionalizado no chão da escola. Nesse aspecto, buscamos compreender como era organizado o planejamento das atividades; em quais espaços era desenvolvido o trabalho pedagógico no contra turno; e se havia alguma forma de 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, MEC, 2017, p.19):

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 se houve alguma dificuldade em executar as atividades de português e matemática na escola: *“não apresentam... vem sendo trabalhada de forma que é pra ser”* (Entrevista 1. G.). Nesta oração entendemos que para o gestor a escola seguiu as orientações da SEDUC, e por isso, as atividades seguiram sem nenhum problema no percurso, *“sendo trabalhada de forma que é pra ser”*

As orientações do PNME traz a importância dos mediadores planejarem suas atividades em parceria com o articulador do programa. Esse planejamento possibilita uma organização sistemática do trabalho desenvolvido.

O articulador nos informou que para planejar as atividades do PNME era utilizado o currículo oficial da rede municipal de ensino: *“utilizamos a proposta curricular do município do Paulista”* (Entrevista 2. Art.). Constatamos nesta fala que as orientações curriculares oficiais do programa não eram levadas em consideração no ato do planejamento das atividades, conforme já havíamos analisado antes.

Para a MLP, o planejamento aconteceu durante o ano e foi sendo moldado de acordo com as necessidades dos estudantes: *“sim... o planejamento foi contínuo ao longo do ano... pois foi sendo elaborado conforme a necessidade de cada aluno”* (Entrevista 3. MLP).

A MM se prolongou mais nas respostas referente a organização do planejamento pedagógico: *“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).

A MM amplia sua resposta informando o caminho que percorria, o planejamento e a organização das atividades do PNME, incluindo o monitoramento realizado pelo CAED, uma vez que cada participante precisava registrar suas atividades no sistema informatizado criado pelo CAED. Esse processo não fez apenas monitoramento, mas também fez a avaliação do PNME e dos participantes do programa.

A instituição que fez o monitoramento e avaliação do PNME em 2017 foi o Centro de Apoio a Educação a Distância (CAED), por meio da plataforma digital.

Quando a MM se refere ao MEC, está se referindo ao Estado, uma vez que o MEC é organismo vinculado ao Poder Executivo. Ela está se referindo ao Estado brasileiro, que assumiu desde a década de 1990 o modelo da NGP, e que passa a ser controlador e avaliador dos resultados sinônimo de “qualidade da educação”, numa concepção neoliberal de eficiência e eficácia em disciplinas específicas. Nardi (2014, p.283) ressalta que:

Em muitos discursos sintonizados com a tendência gerencialista, o vocábulo *accountability* é frequentemente associado a uma forma hierárquico-burocrata ou mesmo tecnocrática de prestação de contas que, ao menos implicitamente, contem e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes...

O “sucesso” do PNME, no monitoramento e avaliação do CAED era prerrogativa para a continuidade do mesmo no ano seguinte.

A entrevista com o articulador corrobora o entendimento acerca do processo de avaliação e monitoramento posto pelo programa.

“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).

Portanto, o “sucesso” dos (as) estudantes no PNME com reflexo no ensino regular é medido/monitorado por avaliações específicas, que são realizadas no início e no final do Programa, tanto pelos (as) estudantes quanto pelos (as) mediadores e facilitadores das aprendizagens, por meio do Sistema de Monitoramento. “Esse Sistema é resultado da parceria entre o Ministério da Educação e o CAED” (BRASIL, MEC/SEB, p.34).

Como havia planejamento pedagógico para organizar as atividades, perguntamos quais eram os materiais utilizados nesse planejamento, se utilizavam documentos na hora de organizar o planejamento pedagógico das atividades, já que na entrevista anterior não ficou claro para nós quais os documentos eram utilizados. Pois anteriormente apenas o articulador disse que utilizava o currículo da rede no ato de planejar.

Nessa entrevista perguntamos apenas às mediadoras acerca dos materiais e documentos utilizados: “*fichas... textos... livros... internet... tudo era documento no diário de classe*” (Entrevista 3. MLP).

“*pesquisa na internet... livros... material matemático que havia na escola*” (Entrevista 4. MM).

As duas mediadoras deram respostas curtas em relação aos materiais utilizados no ato do planejamento. Quanto aos documentos que utilizavam para auxiliar no planejamento, elas citaram, livros didáticos e materiais da internet. Talvez eles não utilizavam o currículo oficial da rede nem os textos normativos do PNME. Sendo assim, encontramos contradições entre a resposta do articulador responsável pelas reuniões de planejamentos e as respostas das mediadoras.

Perguntamos como eram organizadas as reuniões de planejamento pedagógico? Onde eram feitas? Com que frequência e quem participava?

O articulador em seu discurso deixou claro que as reuniões para planejar com todos os mediadores eram difícil de acontecer e foi explicando os motivos: *“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.).

“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 MLP é enfático na negação, *“nunca ocorreu nenhuma reunião sobre planejamento”*. Já o discurso da MM é mais comedido, *“não lembro que teve reunião pedagógica”*. Porém, tanto em um quanto no outro percebemos que não havia encontros coletivos para planejar as atividades que seriam desenvolvidas no PNME na escola, e segundo os mediadores também não acontecia nenhum momento individual para planejamento. O que nos permite acreditar que cada um fazia o seu planejamento ao seu modo de acordo com o que compreendia, inclusive trazendo o antigo Mais Educação ainda como referência.

Outro aspecto levantado nessas entrevistas é que até as formações/reuniões organizadas pela SEDUC foram insuficientes. Percebemos isso no discurso polido da MM: *“lembro que teve a primeira reunião no SESC para falar do programa pela Secretaria de Educação”*. Quando ela usa o artifício do não lembro, ou apenas lembro, ele evita se comprometer com as respostas.

Cada participante do programa precisava registrar suas atividades na Plataforma do CAED, o que terminava obrigando, coletivamente ou individualmente, o planejamento das ações por todos e o registro das execuções: *“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.).

“era elaborado através de fichas impressas, que eu mesma levava para a escola... pois havia muita dificuldade para receber uma atividade impressa quando necessário)” (Entrevista 3. MLP).

“era elaborado de acordo com o planejamento... em resumo... o objetivo era que os alunos superassem as dificuldades em que se encontravam” (Entrevista 4. MM).

Havia um monitoramento feito pelo programa sobre a realização das atividades, pelos menos naquilo que os sujeitos faziam ao registrar na plataforma. Mas também havia outra forma de provar que realmente estavam desempenhando suas funções, pois o articulador também tinha que lançar informações na plataforma e o professor do ensino regular precisava rubricar as atividades organizadas pela MM. A MLP, no seu discurso, denuncia a falta de apoio pedagógico e de material por parte da escola: *“...fichas impressas, que eu mesma levava para a escola (pois havia muita dificuldade para receber uma atividade impressa...”*

Todos os entrevistados responderam que não havia reuniões integradas entre mediadoras e facilitadores. Cada grupo trabalhava as atividades do seu modo, na contramão dos textos normativos do PNME que subjagam as atividades de livre escolha e que precisam estar relacionadas às aprendizagens das disciplinas obrigatórias. Mas para isso, é importante que haja articulação entre todas as atividades propostas pelo programa, e por isso seria importante ter as reuniões coletivas de planejamento.

A MLP respondeu apenas *“não”*, no que se refere as reuniões integradas, e a MM respondeu *“sim”* (Entrevista 4. MM)

Segundo as Orientações Pedagógicas (2017), o programa ofereceu cursos *on-line* para quem atuasse nas atividades de livre escolha, além de complementar as formações locais acerca do PNME. O texto normativo (BRASIL, MEC, 2017, p.45) diz que:

A perspectiva de formação delineada para o Programa supõe, naturalmente, a sistematicidade e a crítica. Assim, leva-se os coordenadores e os mediadores à análise da problemática de se cotidiano para então agir sobre ela, sem deter-se apenas a resoluções de problemas imediatos, ampliando os horizontes de reflexão... Quanto a formação de professores de Educação Física, mediadores, facilitadores e articuladores que atuam no PNME com as atividades de esporte e lazer contamos com a parceria do IMPULSIONA Educação Esportiva Escolar que disponibiliza cursos *on-line*.

O programa orientava que acontecesse formações/reuniões, inclusive envolvendo as outras áreas do PNME com material do Grupo Península *on-line*¹⁴, numa parceria público/privado. Portanto, os discursos das mediadoras e do articulador se desconstruíram das orientações do PNME.

¹⁴ A página está disponível nos anexos desta dissertação.

Constatamos nas entrevistas que diversos fatores dificultaram as reuniões de planejamento, como a disponibilidade das mediadoras, dos (as) facilitadores (as) e dos (as) professores (as) do ensino regular.

Durante nossa entrevista/questionário, perguntamos se aconteceram reuniões/encontros entre os familiares dos estudantes, o articulador e os mediadores e/ou facilitadores. Todos responderam que não houve, sem entrar em detalhes apenas disseram a palavra de negação “*não*”

Essas ausências de reuniões/formações foram constatadas em todos os níveis desde a escola à SEDUC. Já que não houve reuniões e encontros para discutir, planejar e/ou avaliar o programa e sua execução, gostaríamos de saber se os estudantes realizaram alguma avaliação das atividades de Língua Portuguesa e Matemática, e se eles foram consultados/ouvidos: “*sim. no início do programa e no final.. as provas já vêm prontas organizadas pelo CAED*” (Entrevista 2. Art)

“*não*” (Entrevista 3. MLP).

“*sim... de forma escrita... oral... contínua*” (Entrevista 4. MM).

Para o articulador, o momento de avaliação dos estudantes acontecia nos testes padronizados que o CAED encaminhava à escola. No seu discurso não ficou claro se em outro momento os estudantes avaliavam as disciplinas trabalhadas.

Na entrevista com a MLP, a narrativa foi de que não houve avaliação realizada pelos estudantes nas suas quatro turmas. A entrevistada não deixou claro porque não houve.

Na entrevista com a MM a narrativa seguiu pelo caminho da autoavaliação realizada pelos estudantes. “*os alunos avaliavam e gostavam de pedir a minha opinião... se estavam acertando ou não*”

Percebemos que ficou a critério de cada mediadora permitir que os estudantes avaliassem o desenvolvimento das suas atividades e realizassem autoavaliações também. Nos textos normativos encontramos orientações para a escola se autoavaliar diante dos resultados do PNME e do IDEB e convidar a comunidade para juntos traçar os planos para sua “*melhora*”. Porém, não encontramos orientação quanto aos estudantes avaliarem o programa e o desenvolvimento das atividades.

Acreditamos que dentro de um processo contínuo de monitoramento e testes periódicos é importante que o estudante também tenha o direito de avaliar o programa e se autoavaliarem.

Nesse processo de monitoramento e testes padronizados, o PNME trouxe, além das avaliações para os estudantes, avaliações para os articuladores e mediadores que atuavam no

programa. Por esse motivo, perguntamos ao articulador e mediadores se de fato eles também haviam sido avaliados. “*não*” (Entrevista 3 MLP), respondeu a MLP, sem dizer o porquê.

“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).

Segundo a MLP, ela não passou por nenhuma avaliação, utilizando o mesmo recurso da negação que utilizou na entrevista acerca da avaliação dos estudantes que participavam do programa nas suas turmas.

A MM disse que passou por avaliações periódicas, realizadas pelo CAED, conforme orienta o texto normativo do programa.

Como o CAED é responsável pela avaliação e monitoramento de todos os sujeitos participantes do PNME, perguntamos aos entrevistados se os estudantes também passaram por algum tipo de avaliação. Os discursos dos entrevistados se alinharam quanto ao processo de avaliação. Segundo os entrevistados, os(as) estudantes passaram por duas avaliações formais, organizadas pelo CAED. Essa informação consta também no *Caderno de Orientações Pedagógicas* (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 31/072017, que possibilitará o diagnóstico de aprendizagem do estudante.

“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).

“os estudantes passaram por uma avaliação antes de iniciar o PNME e no final” (Entrevista 3. MLP).

“a avaliação inicial serviu para selecionarmos os que estavam mais fracos em português e matemática... para participarem do programa...e as avaliações no meio do ano e no final... para ver se eles estavam avançando... se o PNME estava dando certo... Eu particularmente acho bom esse processo... porque identifica os níveis dos alunos” (Entrevista 4 MM).

Os trechos dos eventos discursivos expõem o discurso de controle e monitoramento da política da educação de resultados proposta pelo governo federal, expresso nos documentos normativos, interpretados no contexto da prática escolar.

Conforme revelam seus contextos discursivos, os entrevistados concordam com o processo de avaliação proposto pelo PNME. Eles acreditam 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.

Nesse bloco de entrevistas, os participantes não se alinharam nas respostas. O articulador do programa atribuiu a Secretaria Municipal de Educação uma única avaliação que houve, enquanto as mediadoras informaram que houve duas avaliações, uma inicial e outra final. Acreditamos que tal desencontro pode ter acontecido pela forma como cada um participante interpretou a pergunta da entrevista a partir da sua concepção de avaliação.

A avaliação proposta pela CAED esteve disponível no sistema das mediadoras e não no sistema do articulador, o que não justifica a possível falta de comunicação. Pois as reuniões de planejamento também poderiam servir para organizar esse material.

Nos outros contextos discursivos anteriores aos da avaliação, observamos mesmo desencontro entre os entrevistados. O que nos parece é que os mesmos não tinham a mesma compreensão e experiência com o processo de planejamento, de formação continuada/reuniões ou encontros.

A resposta monossilábica negativa da MLP “*não*”, em alguns momentos das entrevistas, pode ser uma forma de resistência e denúncia, quanto ao desenvolvimento do programa na escola e a falta de estrutura, material e organização do planejamento das ações. Porém, esses motivos não fizeram com que ela desistisse levando seu trabalho até o final.

Outro aspecto percebido no discurso da MLP e do Articulador esteve relacionado a divergência entre o contexto da prática da política e o contexto dos textos normativos. Até certa medida, esses contextos não se complementaram durante a execução do programa na escola pesquisada, talvez esse tenha sido outro motivo para os desencontros das ações dos entrevistados. O fato do PNME ter surgido de cima para baixo, pode ter contribuído para os desencontros e contradições.

3.3.4. As contribuições do PNME à formação integral

Identificamos nas práticas discursivas acerca das contribuições do PNME à formação integral, conceitos relacionados a melhoria no comportamento na sala de aula do ensino regular e melhoria no rendimento escolar na execução das atividades. *“tiveram melhorias sim... eles ficaram mais concentrados na sala de aula do regular... tiveram mais vontade de estar na escola... escutei essa fala de vários alunos dizendo que estão mais dispostos a vir à escola”* (Entrevista 1. G.).

No discurso seguinte o gestor disse que o ponto positivo da adesão ao programa foi a melhoria na aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos das disciplinas do ensino regular. *“a melhoria na aprendizagem dos alunos e na sala de aula”* (Entrevista 1. G.)

O discurso da melhoria da aprendizagem aparece reproduzido nas práticas discursivas do gestor escolar, do articulador e das mediadoras da escola pesquisa. Podemos observar na reprodução desses discursos os interesses hegemônicos, transformados em discursos de “verdades” de que o sucesso do programa está atrelado a melhoria da aprendizagem nas disciplinas específicas. Ball (2004, p.1121) ressalta que:

No contexto socioeconômico atual, políticas de escolha e garantias de performatividade e de responsabilidade são uma resposta efetiva para os interesses cheios de ansiedade da classe média. As atuais políticas em vigor fornecem a esta classe os meios de exercer poder em vários ambientes educativos. Tacitamente falando, as competências culturais da classe média permitem-lhe “aceitar” as possibilidades das novas regras e “abstrações” que animam a política.

As relações de poder permeiam os discursos e suas “verdades” estão sempre no centro das lutas e disputas nas relações sociais, numa concepção foucaultiana.

Foucault (1987) desenvolveu densos estudos sobre as formas do sistema social e político exercer o poder de coerção sobre as massas. Em contextos como os descritos nas entrevistas, forma-se a “política de coerção do corpo”, a qual manipula elementos, gestos, comportamentos que tornem os indivíduos mais úteis e obedientes possível. O corpo “entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1987, p. 110).

O autor também denomina esse processo de “mecânica de poder”. Através dele se pode ter o domínio sobre o corpo alheio de um modo que se opere este domínio com rapidez, eficácia e em conformidade com o que a classe dominante determina. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 111).

O uso desses conceitos permite compreendermos que os processos disciplinares dos corpos definem um modo de investimento político, isto é, uma nova "microfísica do poder" e por isso é possível encontrarmos discursos expressando o entendimento melhoria da aprendizagem, centrada em disciplinas específicas como responsável por “transformar” os estudantes.

O estudo de Foucault, nesse sentido, auxilia-nos na compreensão de que o paradigma coercitivo de correção pelo controle dos corpos veio coexistindo, muitas vezes, com o propósito de inibir o “fracasso” do programa na escola.

A cultura da performatividade tem exercido influencia no capital cultural da educação, tem sido aceito e reproduzido por muitos educadores, ao mesmo tempo que tem sido motivo de resistências e lutas contra hegemônica de outros educadores.

Na entrevista com o articulador e as mediadoras, investigamos se eles acreditavam que o programa teria trazido contribuições à formação dos estudantes. *“eu acho válido o programa... mesmo existindo alguns problemas que precisam ser resolvidos... mas todo programa que traz o aluno de volta à escola... que aumenta o seu tempo na escola... tirando ele da ociosidade... é válido... esse programa evita que eles fiquem em casa sem fazer nada ou na rua fazendo outras coisas”* (Entrevista 2. Art.).

“se bem aplicado com as devidas estruturas e ajustes... poderia trazer melhor capacitação nas competências didáticas regulares e rendimentos escolares efetivos” (Entrevista 3. MLP).

“o projeto contribui no crescimento e desenvolvimento do aluno... socializando com outras atividades” (Entrevista 4. MM).

Para os entrevistados o programa contribui com a formação dos estudantes no que se refere a aprendizagem de língua portuguesa e matemática. Eles reconhecem que no contexto da prática existem problemas que precisam ser superados para que as metas estabelecidas nos textos normativos sejam alcançadas.

A qualidade do programa ou “sucesso” estão atrelados a melhoria da aprendizagem dos estudantes, segundo as entrevistas. Sendo assim perguntamos como o articulador e os mediadores haviam avaliado o desempenho dos educandos no programa. *“eu acredito que bem”* (Entrevista 2. Art.)

“rendimento escolar baixo... algumas salas muito cheias... onde não era possível dar a devida atenção para os alunos que possuíam maior dificuldade... desnivelamento de ensino/aprendizagem muito grande” (Entrevista 3. MLP).

“de forma contínua e foi percebido melhoras no conhecimento dos alunos nos conteúdos que eles tinham dificuldades” (Entrevista 4. MM).

As contradições aparecem nos discursos dos entrevistados. O articulador optou pela polidez no seu discurso; a MLP avaliou seus estudantes negativamente e expos os problemas que permearam seu trabalho e dificultaram a execução com êxito. A MLP denunciou a superlotação das salas e a heterogeneidade nos níveis de aprendizagens dos(as) estudantes como principais motivos para avaliar negativamente o desempenho deles.

A interpretação dos discursos é importante porque permite ao sujeito construir discursos de resistência e luta como alternativa ao discurso hegemônico ideológico que está posto. As investigações nas mudanças das ordens dos discursos podem trazer contribuições às transformações sociais, através das lutas (FAIRCLOUGH, 2008).

Perguntamos como os(as) estudantes foram beneficiados ao participarem do PNME nas avaliações? Houve melhoria nas notas das disciplinas do ensino regular? Como foi aferido? Foi feito algum relatório?

“o relatório é feito no sistema do CAED... a partir do comparativo das avaliações de entrada e de saída dos alunos... eles melhoraram nas aprendizagens de português e matemática” (Entrevista 2. Art.).

“poucos alunos apresentaram melhora nas disciplinas regulares... Porém... o contato com professores do regular era mínimo...a escola não se preocupava com esse conjunto de informações e era trabalhado, quase por conta própria” (Entrevista 3. MLP).

“a avaliação foi feita por mim e sim... houve melhorias de aprendizado” (Entrevista 4. MM).

As contradições permaneceram mesmo quando o assunto foram os benefícios do PNME para os estudantes pós programa. Para o articulador e a MM os estudantes melhoram a aprendizagem em português e matemática depois que participaram do programa. Porém, para a MLP, os educandos tiveram pouco avanço em português, ela reforça que a escola não trabalhou como deveria com as informações obtidas após cada avaliação, no caso a inicial e a final. Ela também reforça que cada um participante desenvolveu suas atividades por conta própria.

Além da melhoria na aprendizagem e comportamento no ensino regular, identificamos nas entrevistas, que o programa trouxe o estudante de volta à escola, identificamos que muitos estudantes davam preferências as atividades de livre escolha de esporte e identificamos o reforço na contribuição para a melhoria do comportamento de alguns estudantes no ensino regular.

“esse programa traz o aluno para dentro da escola... escutei de um amigo meu que... quando o estudante volta à escola no contra turno sem ser obrigado... porque participar do PNME não é obrigado... é porque ele está gostando de estar na escola” (Entrevista 2. Art.)

“não... não conseguia manter regularmente um acompanhamento, pois as salas eram muito cheias... principalmente as que eram pela manhã. alunos com diferentes níveis de aprendizagem... era necessário realizar diversas atividades diferentes em uma mesma turma... por essa variação de nível... as atividades que eram enviadas para ser realizadas em casa não eram feitas... muitas vezes os alunos vinham para as aulas sem nenhum lápis... havia muito problema com disciplina (comportamento) e muitos só vinham às aulas para participar das atividades esportivas” (Entrevista 3. MLP).

“sim... interação e comportamental” (Entrevista 4. MM).

Nos trechos das entrevistas acima observamos que o programa teve interpretações diferentes e aconteceu de modo diferente no contexto da sala.

Para a MLP as coisas aconteceram com bastante dificuldade como exposto no seu discurso, o problema da superlotação das salas, dos diferentes níveis de aprendizagem e indisciplina.

Quanto a lotação das salas o programa estipula no texto normativo, um quantitativo máximo de estudantes. No acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática devem ter no máximo 20 alunos por turma, podendo ser ampliada até 25 alunos (BRASIL, MEC, 2017, p.07). Esse quantitativo nos leva a uma indagação em relação ao objetivo do programa e perfis dos estudantes selecionados para participar dele. Será que uma turma de com distorção idade série, com estudantes do 4º ao 9º ano que podiam estar juntos na mesma sala, com reforço de no máximo uma hora por dia em cada atividade, conseguiriam ser alfabetizados? Para a MLP, foi difícil. *“alunos com diferentes níveis de aprendizagem” “as salas eram muito cheias...” “as atividades que eram enviadas para ser realizadas em casa não eram feitas” “havia muito problema com disciplina (comportamento) ...”*

Outro aspecto interessante no discurso da MLP foi, o fato da atividade de português ser tratada não apenas como reforço na escola, mas como um segundo turno de aula no qual até atividade para casa a MLP passava. O que não consta nos textos normativos essa orientação, mas como a interpretação e atuação no PNME na escola ficou a critério da cada participante.

O articulador da escola e a MM relataram que os pais dos estudantes receberam bem a implantação e execução do programa. Para o MM os professores do ensino regular também disseram que eles melhoraram em sala de aula. *“escutei principalmente dos pais”* (Entrevista

2. Art.) “ *não... não mantenho contato com a escola ou com os alunos*” (Entrevista 3. MLP) “*sim... sobre a questão comportamental... interesse em estudar, superação das dificuldades*” (Entrevista 4. MM). A MLP, no entanto, disse não saber pois perdeu o vínculo com a escola e com os estudantes.

Durante as entrevistas perguntamos se na opinião deles, o programa atingiu seus objetivos? Por que? “*Acredito que sim.* (Entrevista 2. Art.) “*não.. o que pude observar é que da maneira como é feito... não proporciona nenhum benefício para o aluno ou para o professor.. trata-se apenas de uma extensão da sala de aula com todos os seus problemas e nenhuma possibilidade de se trabalhar de maneira diferente*” (Entrevista 3. MLP) “*em partes... precisa ter mais organização e planejamento para o início das aulas*” (Entrevista 4. MM).

Nos contextos discursivos acima identificamos contradições entre a fala do articulador e as mediadoras.

O articulador denotou polidez no seu discurso. A MLP acredita que o PNME não tenha atingido seus objetivos da forma como foi executado na escola em 2017, sendo apenas “*uma extensão da sala de aula com todos os seus problemas e nenhuma possibilidade de se trabalhar de maneira diferente*”

Já nas atividades de matemática para a MM o programa atingiu seus objetivos em partes. Ou seja, o PNME não se concretizou como uma política de educação integral, mas de uma educação de jornada ampliada com muitas lacunas.

Reiterando ainda as respostas acima, identificamos que os pontos positivos apresentados nos discursos dos entrevistados fortalecem a concepção de reforço, na materialização do PNME no contexto escolar. “*o reforço escolar e a ampliação do tempo dos alunos na escola*” (Entrevista 2. Art.). “*a proposta de fazer o aluno passar mais tempo dentro da escola estudando e desenvolvendo suas potencialidades*” (Entrevista 3. MLP).

Para a mediadora de matemática a interação entre o mediador do programa e professor do ensino regular foi mais positivo que qualquer outro aspecto dentro do programa. “*ajudar os alunos a superar dificuldades de conteúdos que iriam influenciar no aprendizado do aluno ao longo do currículo e vida escolar*” (Entrevista 4. MM)

Em contraposição aos pontos positivos, levantamos durante a entrevista, os pontos negativos que foram surgindo durante a execução do PNME.

“eu senti falta de mais formações... tanto para os mediadores, quanto para articuladores... por que o programa chegou pronto para ser executado, sem um aprofundamento prévio... um exemplo é a utilização do diário *online*... no município não trabalhamos com o

diário *online* e até nos acostumarmos com o do PNME... sem uma orientação prévia foi complicado... mas não culpo a SEDUC/Paulista... por que até eles foram pegos de surpresa com esse novo programa do governo federal” (Entrevista 2. Art.).

“o não comprometimento da gestão escolar... o não nivelamento de alunos... a falta de merenda... pois o aluno passa um período completo na escola e na maioria das vezes só tem bolacha seca com água para comer... falta de um espaço apropriado... pelo menos uma sala de aula... a falta de recursos... pois eu recebi jogos... por exemplo... incompletos ou quebrado... cópia para fichas eram entregues quinze dias após a solicitação... os únicos materiais que eu tinha acesso era... folha de ofício... quadro branco... lápis hidrocor seco e um saco de letras misturadas” (Entrevista 3. MLP).

“a não participação de todos os estudantes... porque como havia limite de vagas e um perfil preestabelecido para os estudantes participar... outros alunos queriam estar no programa... mas por não ter o perfil exigido não podiam” ... outro aspecto negativo é o período de início das aulas... deveria acompanhar o ano escolar” (Entrevista 4. MM).

Em relação aos pontos negativos do programa, identificamos discursos de resistência ao modo como o programa foi implementado e contradições nas práticas discursivas e sociais ao longo das entrevistas.

Para o articulador faltou mais informações em relação a execução do programa, faltou mais investimento do poder público em formações continuadas “*eu senti falta de mais formações*” “*por que o programa chegou pronto para ser executado... sem um aprofundamento prévio*” O PNME foi criado no final de 2016, com execução em 2017 as pressas, sem um diálogo com os setores da educação, num típico modelo de política verticalizada do modelo gerencialista da educação pública.

Nesta etapa da entrevista o articulador expõe a fragilidade do programa, pela forma como foi implantado, desde sua criação em Brasília, até chegar no município, de tal modo que deixou seu trabalho como articulador deficitário.

O exemplo que ele cita é o manuseio do diário de classe *online* que não é prática habitual da rede municipal de ensino do Paulista até 2017, e sem ter uma formação prévia, ele, mediadores e facilitadores tiveram que aprender a utiliza-lo. “*um exemplo é a utilização do diário online... no município não trabalhamos com o diário online e até nos acostumarmos com o do PNME... sem uma orientação prévia foi complicado*”

Em seguida o articulador deixa claro que a culpa da má implantação não foi da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que eles também receberam o programa em tempo recorde. As secretarias Municipais e Estaduais tiveram prazo curto no Sistema de Monitoramento e Controle (SIMEC) para aderir ao programa de 17 de outubro a 4 de novembro de 2016¹⁵. A partir desse momento, tiveram que começar a se organizar para recebe-lo. O Ministério da Educação disponibilizou Vídeos Conferencias tratando do novo formato do antigo Mais Educação.

A MLP foi menos ponderada na sua análise dos pontos negativos do programa na escola. Segundo ela a merenda não foi suficiente, uma vez que a proposta do programa é de educação em tempo integral com duração mínima de 7 horas de permanência dos estudantes na escola. O envio da merenda escolar é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, através do Programa Federal Merenda Escolar.

Nos trechos dos discursos destacados da MLP, faltou organização da escola, nivelamento dos níveis de aprendizagem dos estudantes e recursos para a execução do programa, *“a falta de merenda...” “falta de um espaço apropriado...” “a falta de recursos...”* No que tange a vivencia da MLP em suas atividades o programa precisaria no contexto da prática de ajustes significativos para contribuir com a melhoria da aprendizagem dos estudantes, conforme orienta os textos normativos.

A MM apontou outro aspecto negativo do programa que é a exclusão exercida pelo programa, uma vez que limita a quantidade de turmas e de estudantes em um programa que se apresenta de educação em tempo. *“a não participação de todos os estudantes”* Para a MM muitos educandos queriam participar do programa, mas por causa da limitação imposta pelo PNME não podiam participar das suas atividades.

Outro ponto negativo apontado pela MM foi o programa não iniciar junto com o ano letivo. Entendemos que para ela o programa começar depois não faz bem ao processo de ensino-aprendizagem.

Encerramos nossas entrevistas buscando compreender se na concepção de cada entrevistado o PNME contribuía para a formação integral dos(as) estudantes. Pois, o antigo Mais Educação trazia no bojo dos textos normativos uma proposta que incluía, além da melhoria da aprendizagem, a formação integral dos estudantes.

Para o articulador o PNME contribuiu, porque investiu na melhoria da aprendizagem dos educandos. No seu discurso, educação integral está relacionada a melhoria da

¹⁵ Este prazo consta em anexo nas orientações da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDME) de Pernambuco.

aprendizagem das disciplinas de português e matemática e cidadania. *“contribui sim para a melhoria da aprendizagem dos alunos e formação cidadã”* (Entrevista 2. Art.).

A MLP acredita que não tenha contribuído porque o contexto da prática não se articulou com o contexto dos textos normativos. *“não... por que não cumpre nenhum dos quesitos citados acima para ser um ambiente que o aluno possa passar muitas horas do seu dia de maneira confortável com o mínimo que é necessário”* (Entrevista 3. MLP).

Nos trechos discursivos do MM, o programa contribuiu com a educação integral, porque oferece uma proposta de ensino que proporciona ao mediador trabalhar as disciplinas do ensino regular com ludicidade. Porém, seu discurso também atrela a educação integral à aprendizagem das disciplinas do ensino regular, e consequentemente a melhoria da aprendizagem. *“acredito que sim... porque o PNME veio com a proposta de oferecer uma aula diferenciada daquelas que aconteciam no ensino regular... eu movimentava muito minhas aulas... mas isso varia muito de mediador para mediador”* (Entrevista 4. MM).

Em relação a compreensão do que significa educação integral podemos concluir que a categoria formação integral, para os entrevistados está atrelada ao bom desempenho dos estudantes nas disciplinas do ensino regular. Fazendo uma relação com outros discursos das entrevistas também podemos concluir que o aspecto comportamental no ensino regular é outro aspecto que está relacionado a educação integral para os entrevistados, uma vez que ele aparece como ponto positivo do programa.

Esses discursos deixam de lado o fato de que educação integral engloba a formação humana dos estudantes. Muitas práticas discursivas trazem como “verdade” a necessidade dos estudantes de aprender português e matemática para se serem cidadãos bem formados, reproduzindo os discursos das agências multilaterais.

Durante a análise dos discursos dos textos normativos e das entrevistas podemos elencar palavras que reforçam os significados dos discursos neoliberais que estão imbricados nas políticas educacionais atuais, sobretudo no PNME, voltadas ao gerencialismo da educação e a cultura da performatividade. Fairclough (2008, p.230) ressalta que:

Como produtores ou interpretes de textos, somos sempre confrontados com o que Raymond Williams chama de grupos de palavras e significados (Williams, 1976, p.19) ... Isso significa que como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas).

As palavras que elencamos e que aparecerem com muita frequência nas entrevistas foram: “reforço escolar” e “melhoria da aprendizagem”. A melhoria da aprendizagem em

língua portuguesa e matemática, foi justificativa para a reformulação do Programa Mais Educação e criação do “Novo” Mais Educação em 2016, utilizando os índices do IDEB.

Nos discursos dos entrevistados, embora apareceram várias contradições nas interpretações de vários assuntos abordados, a lógica do currículo centrado na educação de resultados está alinhada à justificativa do reforço escolar para contribuir com a educação integral.

Por isso, o reforço escolar de duas disciplinas aparece como algo positivo, sendo a maior contribuição do programa, tanto que as palavras melhoria da aprendizagem aparecem com muita frequência nas entrevistas.

Percebemos que a prioridade do programa foram às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática: *“a escola teve as atividades obrigatórias de português e matemática e as de livre escolha nas áreas de esporte... lazer e artes com dança futebol e pintura”* (Entrevista 1. Gestor escolar).

Fairclough (2008) chama atenção para certos discursos ideológicos das classes dominantes, naturalizados como verdadeiros. O autor diz que é importante compreender as ideologias enraizadas nas práticas discursivas para se construir movimentos que possibilitem reflexões com vistas as mudanças discursivas e transformações sociais.

O sentido das palavras que mais apareceram nas análises, também está atrelado ao discurso neoliberal de “qualidade” e do gerencialismo da educação, da responsabilização e da cultura da performatividade. “Qualidade” essa mensurada através das avaliações externas em larga escala e monitorada pelo governo central.

Os desafios postos são inúmeros, por isso, movimentos de resistência e luta pela transformação social, precisam fazer parte do ato de educar, na direção de uma educação que seja emancipatória e formação humana para além dos pressupostos ideológicos neoliberais.

Nas entrevistas realizadas com o gestor, MLP e MM, observamos que as respostas acerca do entendimento sobre educação integral são controversas.

“a proposta de educação integral... diga-se de passagem... ela é histórica... já vem de outros países... no Brasil vem sendo implantada aos poucos... no trabalho com o PNME... com um compromisso maior do governo” (Entrevista 1. G).

“um período longo do dia em que o aluno fica na escola para aprender os conteúdos regulares do cronograma... desenvolvermos outras habilidades artísticas... capacitação profissional... leituras eletivas... mas com toda a assistência na alimentação... na higiene... no uso dos recursos durante todo aquele período em que está na escola” (Entrevista 3. MLP).

“projeto ao qual propõe ao aluno passar o dia na escola aprendendo os conteúdos curriculares e outros conteúdos que irão ajudá-lo na vida”. (Entrevista 4 com o MM).

Observamos o mesmo posicionamento quanto a concepção de educação integral na entrevista da MLP, reproduzindo as orientações do PNME. Porém chamando outros responsáveis pela execução do programa para que garanta outras ferramentas que irão auxiliar no bom funcionamento das suas diretrizes, como alimentação, recursos, que ela não explicita e cuidados com higiene dos estudantes, uma vez que eles ficam na escola por muito tempo. Percebemos também o consentimento de que o programa é bom.

Na entrevista quatro com a MM, percebemos a mesma lógica e por isso, aceitação do discurso hegemônico do governo. A entrevistada acredita que a educação integral é um projeto pertinente pela forma como é posto para auxiliar os estudantes a aprender os conteúdos do currículo escolar.

A questão do articulador relacionar a implantação do PNME, como se fosse educação integral, nos remete a questão da confusão no que significa educação integral e educação em tempo integral. Parte dessa confusão é responsabilidade do Estado por sair criando políticas sem oferecer as condições necessárias. Para Burton (2014), o Estado a partir da virada neoliberal passou a desempenhar, entre outros, o papel de implantar políticas de cima para baixo. O que tem caracterizado os aspectos excludentes de muitas políticas e suas contradições, Ball (2012).

Percebemos a exclusão quando os textos normativos buscam tomar a melhoria da aprendizagem em português e matemática como o caminho para o sucesso da escola, a partir do momento que atinge as metas estabelecidas pelo IDEB aferidas por meio das avaliações standardizadas.

O trecho da entrevista com o gestor da escola campo de pesquisa corrobora com essa interpretação. *“nós pedimos aos professores do sexto ao nono ano de língua portuguesa e matemática para eles fazerem essa seleção dos alunos que estavam com dificuldade na aprendizagem... eles nos entregam os nomes e nós os inserimos no programa... a mesma coisa com as turmas do primeiro ao quinto ano”*(Entrevista 1.G).

Por esse motivo, identificamos os enunciados discursivos da melhoria da aprendizagem, que desde a implantação das avaliações externas na escola pública tem direcionado suas ações dificultando o trabalho pedagógico que não esteja alinhado a essa prática. Assunção e Carneiro (2012, p.655) ressaltam que:

A centralidade de avaliações do tipo da Prova Brasil e do SAEB se inserem em um contexto de regulação externa à dinâmica pedagógica, contribuindo para dificultar a reflexão da escola sobre o próprio trabalho, na perspectiva de estabelecer formas

democráticas de regulação do trabalho a ser desenvolvido para um efetivo processo ensino-aprendizagem.

Além disso compreendemos, que a corrida para atingir as metas do IDEB escamoteia outros aspectos da educação pública que precisam ser melhorados, como os salários dos profissionais, a infraestrutura, as políticas Inter setoriais entre outras. Como podemos ver na entrevista como gestor escolar. *“ainda fica a desejar várias questões... como... alojamento para os estudantes passarem o dia todo... mais merenda para os estudantes e apoio maior na infraestrutura física da escola para melhor servir aos estudantes”* (Entrevista 1.G).

O gestor na entrevista ainda acrescenta, quanto a sua opinião acerca do desenvolvimento das atividades de português e matemática. *“tem sido um momento de alfabetização... porque temos encontrado casos graves de meninos em série avançadas com o ensino-aprendizagem aquém... muitos deles não conhecem nem as letras”* (Entrevista 1.G)

As respostas dos entrevistados trazem em comum o consenso de que o programa é pertinente e assertivo, pois os estudantes irão aprender conteúdo do ensino regular e desenvolver outras habilidades e foi compromisso razoável do governo até 2018.

Em relação a compreensão acerca da educação integral, observamos que os participantes ainda confundem, jornada ampliada com educação integral e que essa jornada ampliada, para eles se bem estruturada auxilia na formação dos estudantes.

O antigo programa, Mais Educação, aparentava estar melhor estruturado no que se referia ao número de atividades ofertadas. Ele também trazia a proposta de que a escola explorasse outros espaços educativos, além dela. Porém tinha limitações, seu foco também era melhorar o IDEB, mas não oferecia condições financeiras suficientes para as escolas se estruturarem para atender o dia todo. Já o PNME surgiu bem enxuto com foco em duas disciplinas o que possibilitava um planejamento mais focado, igual ao antigo programa ampliava o tempo de permanência na escola, porém a qualidade dessa permanência também era questionada. A maneira dos (as) estudantes ingressarem no programa era excludente uma vez que limitava o quantitativo por turmas e o nível de aprendizagem.

Ainda em relação ao PNME observamos na pesquisa que seguir mais ou menos o currículo do ensino regular foi prioridade das atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Inclusive na organização do tempo escolar. O tempo era organizado para levar os (as) estudantes a superarem suas dificuldades nessas duas disciplinas, inclusive levando atividade de casa, de um momento que deveria ser para dialogar com os conteúdos do ensino regular como reforço. O planejamento das atividades acontecia de modo isolado, cada um fazia o seu porem todos tinha o mesmo foco.

Alguns aspectos nos parecem negativos ao concluir esta pesquisa para que o programa fosse melhor executado de acordo com as entrevistas: Primeiro, o modo como o PNME chegou a escola, ele foi criado e implantado num curto espaço de tempo, sem discussões prévias com a comunidade escolar; Segundo, a falta de merenda diferenciada para o (a) estudante passar sete horas na escola; Terceiro, a falta de tempo dos sujeitos que participam do programa e dos professores do ensino regular de planejarem juntos, embora a mediadora de matemática dissesse que houve, isso não era uma constante, segundo o gestor da escola por falta de tempo; Quarto, a falta de formações continuadas para os participantes do programa; Quinto, o curto período de aplicação do programa de maio a novembro de 2017.

Entre os aspectos positivos podemos destacar o envolvimento dos participantes do programa com o processo de ensino aprendizagem dos (as) estudantes; os efeitos que a participação no programa trouxe na vida dos (as) estudantes, como melhora no comportamento na sala do ensino regular e na aprendizagem, de acordo com o articulador e a mediadora de matemática, que entra muitas vezes em contradição com o discurso da mediadora de língua portuguesa.

Até o presente momento, nos parece que o PNME investiu no reforço escolar, como requisito para um modelo de “sucesso” dos estudantes, que não estava pautado na formação integral. Porém, o que chamou nossa atenção nessa pesquisa está relacionado ao tipo de reforço escolar praticado no PNME.

O Caderno de Orientações do programa, orientava que houvesse alinhamento entre os conteúdos do ensino regular e os conteúdos que seriam trabalhados no programa. Porém, observamos nas nossas entrevistas que não houve com todos os sujeitos, encontros para planejarem as atividades articuladas. Então, como aconteceu os reforços no programa? Pelo que analisamos nos discursos dos entrevistados, a ideia de reforço esteve ligada ao ensino dos conteúdos básicos de língua portuguesa e matemática para ensinarem os(as) estudantes a ler, escrever e fazer cálculos.

As contradições encontradas nos discursos dos entrevistados expuseram a desarticulação entre teoria e prática ao mesmo tempo que no campo dos sentidos do programa, na prática curricular, desenvolveram ações de reforço das aprendizagens deficitárias.

O fato desse programa ter sido implantado de modo verticalizado, com discursos contraditórios, dificuldades estruturais e de interpretação no contexto da prática, nos fez refletir também acerca dos contextos da influência e da produção do texto do PNME.

A construção do programa teve influência dos organismos multilaterais, sob a justificativa da melhoria da qualidade da educação pública brasileira, que sob a ótica da nova gestão pública da educação passa principalmente pelos bons resultados da aprendizagem.

Como política verticalizada não observamos disputas de concepções de educação no seu processo de elaboração. Pois o objetivo do programa já estava traçado, permeado pela cultura da performatividade. Ball (2004, p.1111) ressalta que:

A educação está cada vez mais sujeita a pressupostos e prescrições normativos do economicismo, e o tipo de cultura que a escola é e pode ser (Lingard et al., 1998, p.84).

Hoje em dia isso é as vezes chamado de “governo coordenado”, em que a formação de competências, ou o que Ainley (1999) chamou de “política da aprendizagem”, tornou-se o princípio motor integrador.

A cultura da performatividade faz parte do discurso dessa política. Que foi naturalizado pelos sujeitos entrevistados, por diversos motivos, principalmente relacionadas as suas práticas sociais e suas experiências profissionais anteriores de alguns na iniciativa privada.

O redirecionamento ou construção de muitas políticas tem sido balizado com finalidades economicistas, sob o discurso do “novo”. Porém, no entanto, estão sendo apenas adequadas ao interesse do capital. Os pontos de ligação entre globalização e o redirecionamento ético do setor público trazem os discursos da excelência, efetividade e “qualidade”, que marcam a lógica do novo gerencialismo da educação pública (BALL, 2006).

Diante do que já observamos nos discursos acerca da educação em tempo integral, no PNME, ainda existe muito a se fazer para que a mesma oportunize a formação integral. A prática curricular contemplar outras dimensões do processo ensino-aprendizagem além de duas disciplinas específicas.

Neste ano de 2019, até o mês de maio, o atual governo não tem sinalizado para uma agenda de educação integral em tempo integral e o PNME está suspenso em todas as escolas públicas do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo buscamos identificar e delimitar como a concepção de currículo está posta no Programa Novo Mais Educação e sua materialização numa escola municipal em Paulista/PE. Iniciamos pelo estudo teórico das categorias: Política Pública, Educação Integral e Currículo. Buscamos realizar resgatar o processo histórico da educação integral em tempo integral, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) até o PNME (2018).

Nossa problematização, que originou esta pesquisa, esteve relacionada ao modo como o PNME se materializou na escola, nas práticas curriculares da língua portuguesa e da matemática. A partir dessa problematização, realizamos levantamentos bibliográficos que constituíram as categorias teóricas: Política Pública, Educação integral e Currículo. Para traçar o caminho da pesquisa e construir nosso corpus, elencamos o objetivo geral e os objetivos específicos.

O objetivo geral foi analisar a prática curricular do programa Novo Mais Educação, numa escola municipal da cidade do Paulista/PE. Os objetivos específicos foram: compreender o contexto do surgimento do PNME; identificar a concepção de currículo nos documentos oficiais do programa; compreender como o PNME se materializava no contexto escolar a partir do planejamento pedagógico das atividades obrigatórias de duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática e avaliar as possíveis contribuições do PNME para a formação dos sujeitos.

Fundamentamos nossa pesquisa nas políticas educacionais, principalmente no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). Para Ball (2009), os estudos no campo da política educacional precisam estar amparados pelo compromisso com a justiça social. O conceito de justiça social é um conceito inclusivo, que não está preso as convenções da sociedade capitalista. Pensar em justiça social é levar em consideração as práticas sociais nas quais estamos inseridos para provocarmos quando necessário rupturas e mudanças discursivas de baixo para cima, invertendo as ordens muitas vezes impostas por um sistema.

Utilizamos a análise do discurso textualmente orientada em Fairclough (2008). Para esse autor a intertextualidade é produzida nos novos textos, a partir da historicidade e do contexto em que as práticas sociais ocorrem. Por isso, o modo como a intertextualidade pode vir a acomodar a mudança discursiva se torna possível de ser analisada pela teoria social do discurso.

Para discutir currículo recorreremos principalmente a Lopes e Macedo (2011). Nossa pesquisa seu o percurso da abordagem qualitativa, utilizamos Minayo (2009) e Bogdan e Biklen (1994). Como instrumento de pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada.

Pesquisamos o processo histórico das políticas de educação integral em tempo integral no Brasil, desde 1932 com o Manifesto dos Pioneiros até 2017 com o PNME. Retratar a importância de Anísio Teixeira como precursor dessa política. Discutimos acerca do campo do currículo, como espaço de disputas ideológicas e poder, bem como espaço de transformação social.

Diante das análises das entrevistas e dos textos normativos pudemos chegar as conclusões de que o PNME se apresentou como “salvador” do processo de aprendizagem em português e matemática, focando suas ações no currículo de duas disciplinas específicas.

A materialização do currículo nas atividades do PNME no nosso estudo de caso, centrou no modelo de reforço escolar. Essa centralidade, foi um dos principais motivos que distanciou esse programa da política de educação integral.

Em relação aos textos normativos, as orientações curriculares apresentaram contradições, entre elas, trechos que apresentavam sugestões de atividades diversificadas e propostas de conteúdos para trabalhar língua portuguesa e matemática, ao mesmo tempo que solicitava que o programa se adequasse a proposta curricular da escola e os conteúdos do ensino regular.

Observamos que a concepção de educação integral dos participantes do programa ainda está pautada na concepção da melhora nas aprendizagens das disciplinas do ensino regular e do bom comportamento. Para eles se o (a) estudante melhorasse nas aprendizagens e no comportamento na escola estavam galgando o sucesso da vida em sociedade. Portanto, a escola aparece para eles, como meio que possibilita as transformações sociais e por isso, era importante que os estudantes estivessem bem colocados nas notas e na aprendizagem.

A ideologia das avaliações estandardizadas influenciou a organização do programa sob o pretexto da melhoria da aprendizagem para formar cidadãos. Esse discurso foi reproduzido por todos os sujeitos entrevistados como algo positivo.

Utilizar Fairclough na nossa pesquisa, nos possibilitou compreender como o processo das políticas educacionais vão se concretizando no contexto escolar, muitas vezes reproduzindo discursos ideológicos hegemônicos. E por outro lado possibilitando movimentos de luta e resistências com vistas as transformações sociais e as mudanças discursivas.

Não acreditamos que uma política direcionada apenas à melhoria da aprendizagem de duas disciplinas específicas, seja o melhor caminho para a construção de uma educação pública com qualidade social, na perspectiva da educação integral. No entanto, os depoimentos analisados dos sujeitos envolvidos, nos permitiu considerar que a existência do PNME trouxe alguns benefícios aos estudantes. Como o fato desses estudantes não ficarem no contra turno, vulneráveis as violências nas ruas e melhorarem no rendimento e comportamento no ensino regular.

O articulador e as mediadoras pontuaram a importância do PNME e das atividades de língua portuguesa e matemática para a aproximação e reaproximação dos estudantes a escola, inclusive reconhecido pelos pais.

A partir das práticas sociais que encontramos compreendemos que as limitações da escola investigada, em superar as contradições entre o contexto dos textos normativos e o contexto da prática, passaram pelas formações continuadas, pelas reuniões de planejamento e até mesmo pelo modo de cada sujeito interpretar os textos.

Observamos também, que o Estado tem exercido o papel de avaliador, monitorando a execução dos programas e projetos, inclusive desenvolvendo práticas meritocratas. E por isso recorremos as literaturas existentes acerca da cultura da performatividade, que influenciou a criação do PNME.

Redefinir o currículo de educação de tempo integral, protagonizando a formação integral é um caminho possível, se quisermos superar determinadas práticas que resumem as atividades da jornada ampliada à função de reforço escolar. Desse modo estaremos oportunizando aos estudantes uma formação que possa contribuir as mudanças sociais, em diferentes aspectos, desde a lógica organizacional do espaço e do ensino escolar à formação humana de cada estudante.

Buscar práticas pedagógicas interdisciplinares, que explorem diversas possibilidades de ensinar e aprender também são caminhos. Investir na infraestrutura das escolas públicas, nas formações continuadas e na estabilidade e valorização financeira dos (as) professores (as) também são caminhos para a construção de uma educação com qualidade social.

Gostaríamos de salientar que embora tenhamos chegado as conclusões apresentadas, poderá haver outras pesquisas, caso o governo Bolsonaro retome a agenda de educação integral em tempo integral.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996;

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 12 de julho de 2001;

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014;

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. **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. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013;

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. **Programa Novo Mais Educação -Caderno de orientações pedagógicas – Versão I**. Brasília, 2017. Acesso em 16 de dezembro de 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Documents/Caderno%20de%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20do%20PNME.pdf>

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. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014;

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução nº05 de 25 de outubro de 2016**. Brasília, 2016;

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

BRASIL. Fundação Joaquim Nabuco. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife, PE: Massangana, 2010;

ALBUQUERQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix; Leite, Ivonaldo Neres. **Reformulação do Programa Mais Educação: o novo para mais ou para menos?** Acesso em 06 de janeiro de

2018. Disponível em:
https://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID142_17112016171429.pdf

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

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997;

BALL, Stephen J. **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, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar**. Educ. Soc. v.25, n.89, set./dez 2004;

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2012;

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

BLACKMORE, Jill; LAUDER, Hugh. **Pesquisa de Políticas**. In: BRIDGET, Somekh; LEWIN, Cathy (Org.). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2015;
 BEECH, Jason. **A internacionalização das Políticas Educativas**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n 2, p.32-50, jul/dez. 2009;

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994;

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa, n.108, p.101-132, 1999. Acesso em 06 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>

BURTON, Guy. **Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014;

CHAGAS, Marcos Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Viera; SOUZA, Silvio Claudio. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012;

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci**. São Paulo: Boitempo, 2011;

CUNHA, Viviane Gualter Peixoto da; SOUZA, Maria Inês G. F. Marcondes. **Desenvolvimento de discursos de políticas educacionais ao longo do tempo; subsídios epistemológicos para análise do processo de recontextualização em textos oficiais**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.9, n.2, p.503-530, jul/dez. 2014;

DIJK, Teun A. Van. **El análisis crítico del discurso**. Anthropos, n.186, p. 23-36, sep/oct. 1999;

DIAS, Daniele Aparecida Silva. **Contribuições para a capacitação da equipe de campo do CAED na aplicação das avaliações externas.** Acesso em 28 de setembro de 2018. Disponível em: http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2018/04/DANIELE-APARECIDA-SILVA-DIAS_REVISADO.pdf

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas.** Campinas: Mercado das Letras, 2011;

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETO, Jarbas. **A produção do discurso em política educacional: lugares e verdades.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 485-501, jul./dez. 2014;

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1997;

FOUCAULT, M. **Verdade e Poder.** In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1988;

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995;

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Unesp, 2000;

GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2011;

HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re) humanizar a educação.** In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.* Porto Alegre: Penso, 2012;

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2008;

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo.** In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011;

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas políticas de currículo.** *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, p.33-52, jul/dez.2006;

LOPES, Alice Casimiro; Cunha Erika Virgílio Rodrigues da; Costa, Hugo Heleno Camilo. **Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo.** *Currículo sem fronteiras*, v.13, n.3, p.392-410, set/dez. 2013;

MAINARDES, Jefferson. **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;

MAINARDES, Jeferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagens.** Campinas: Cortez, 2007;

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009;

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia; TELLO, César. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.** In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011;

MAINARDES, Jefferson; **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, v.27, p.47-69. 2006. Acesso em 10 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MANTEGA, Guido. **Primeiras ações de Dilma parecem governo Lula: entrevista com Guido Mantega.** Folha de São Paulo, São Paulo, p. A12 fev. 2011;

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Pesquisa em política educacional e discurso.** RBPAAE,v.33,n1, p.055-071, jan/abr. 2017;

MATUOKA, Ingrid. **Por que o Novo Mais Educação não dialoga com a educação integral?** Acesso em 06 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-mais-educacao-nao-dialoga-educacao-integral/>

MENDONÇA, Ana Waleska P.C.; BRANDÃO, Zaia. **Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida.** Rio de Janeiro: Ravil,1997;

MÉSZAROS, Istivan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008;

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** São Paulo: Vozes, 2009;

MOLL, Jaqueline. **A cidade educadora como possibilidade: Apontamentos.** In: CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; TOLEDO, Lesli (Orgs.). **Cidade Educadora: A experiência de Porto Alegre.** São Paulo: Cortez, 2004;

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

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Programas e Currículo no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990;

MOREIRA, Antonio Flávio B; Tadeu, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011;

NARDI, Elton Luiz. **Políticas de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades**. Retratos da Escola, v.08, n.15, p.281-292.jul/dez. 2014;

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana, 2010;

OLIVEIRA, Dalila; BARBOSA, Alexandre William Duarte; CLEMENTINO, Ana Maria. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as)**. Acesso em 30 de outubro de 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79303/46239>

PARAISO, Marlucy Alves. **Pesquisa Pós-crítica em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.122, p.283-303, mai/agos. 2004;

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanas Publicações FFLCH/USP, 1999;

RODRIGUES, Cibele Maria de Lima. **O plano de ações articuladas (par) em municípios do nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo**. Espaço do currículo, v.6, n.2, p.292-306, maio a agosto de 2013;

RODRIGUES, Cibele Maria de Lima (Org). **Educação em tempo integral: ampliação de tempos, espaços e horizontes**. CDU: Editora da UFPE, 2017;

RODRIGUES, Cibele Maria Lima. **A abordagem do ciclo de políticas em questão**. Acesso em 14 de dezembro de 2018. Disponível em: <http://www.arcus-ufpe.com/semeap5/semeap5in.html>

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010;

SEMIS, Láís. **O que muda no Novo Mais Educação?** Acesso em 05 de janeiro de 2018. Disponível em: <http://gestaoescolar.org.br/conteudo/1724/o-que-muda-no-novo-mais-educacao>

SILVA. Tomas Tadeu e. **O Currículo como Fetiche**. Belo Horizonte: Autentica, 1999;

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução a democracia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007;

APÊNDICES

A- Modelo de entrevista semiestruturada do gestor escolar

Entrevistador:
 Idade: Sexo:
Data da Entrevista: **Hora:**
Município: Rede: Municipal () Estadual () Bairro:
Nome do entrevistado (a): _____

CARACTERIZANDO O SUJEITO DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

01. Nome: Sexo: () Masculino () Feminino
02. Idade:
03. Qual o seu maior nível de Escolarização?
- () Fundamental () Graduação em andamento
- () Ensino Médio (Técnico) () Graduação Concluída
- () Ensino Médio (Magistério) () Outros:
- 3.1 Qual curso de graduação?
04. Qual o bairro que você mora?
05. Há quanto tempo você é gestor da escola?

O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO PNME

06. Existem critérios para adesão da escola no PNME?
07. Como foi o processo de adesão? Quem fez?
08. A escola contava com quantos estudantes em 2017?
09. Quantos estudantes estavam matriculados no PNME em 2017?
10. Como foram escolhidos?
11. Em que mês iniciou as atividades do PNME em 2017?
12. Com quantas turmas funcionou o PNME na escola em 2017?

13. Como foi realizada a seleção para coordenador (articulador) do PNME na escola?
14. Quem seleciona os mediadores e facilitadores do PNME?
 - 14.1 Como se dá esse processo?
15. Você recebeu orientações sobre o funcionamento do PNME?
16. A escola recebeu algum material informativo sobre o PNME?
 - 16.1 Quem enviou?
17. Como você compreende o PNME? Quais os objetivos desse programa?

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NO PNME

18. Depois da implantação do PNME em 2017, houve mudança no projeto pedagógico da escola?
19. Quais as atividades do PNME que a escola teve em 2017?
20. Você conhece a proposta curricular do PNME?
21. Na sua opinião, quais devem ser as prioridades na organização do planejamento das atividades de português e matemática?
22. Como você compreende o currículo do PNME no desenvolvimento das atividades de português e matemática

MATERIALIZAÇÃO DO PNME NO CONTEXTO ESCOLAR

23. Na sua opinião como tem sido o desenvolvimento das atividades de português e matemática?
24. Na sua opinião as atividades de português e matemática apresentam alguma dificuldade?

CONTRIBUIÇÕES DO PNME PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

25. Os estudantes selecionados obtiveram algum tipo de melhoria depois de participar do PNME?

26. O que o senhor entende por educação integral?

27. Quais os pontos positivos do PNME?

28. Quais os pontos negativos do PNME?

B- MODELO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA DO ARTICULADOR DO PNME

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

01. Nome: Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

02. Idade:

03. Qual o seu maior nível de Escolarização?

☐ Fundamental

☐ Graduação em andamento

☐ Ensino Médio (Técnico)

☐ Graduação Concluída

☐ Ensino Médio (Magistério)

☐ Outros:

3.1 Qual curso de graduação?

04. Qual o bairro que você mora?

05. Quais outras experiências profissionais você já teve?

06. Há quanto tempo você atuou como articulador no PNME (Programa Novo Mais Educação)?

07. Em quantas escolas e turmas você atuou no PNME em 2017?

O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO PNME

08. Qual é a função do articulador no PNME?

09. Quais atividades a escola desenvolveu no PNME em 2017?

10. Quais os dias e os horários que você desempenhou suas funções em 2017?

11. Como você compreende o PNME? Quais os objetivos desse programa?

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NO PNME

12. Quais foram os conteúdos trabalhados nas atividades de língua portuguesa e matemática?

13. Quem definia os conteúdos que seriam trabalhados nessas atividades? (Secretaria de Educação, escola, o MEC ou vocês)

14. Existia articulação entre os conteúdos trabalhados nas atividades do acompanhamento pedagógico com as disciplinas do currículo regular da escola?

() Sim () Não () N/S

Se Sim, de que forma aconteceu?

15. O PNME possui alguma proposta de currículo específica? Se sim, qual?

16. Qual sua opinião sobre essa proposta?

MATERIALIZAÇÃO DO PNME NO CONTEXTO ESCOLAR

17. Quais os materiais eram utilizados no planejamento? Quais os documentos eram utilizados na hora de organizar o planejamento pedagógico das atividades de língua portuguesa e matemática?

18. Como eram organizadas as reuniões de planejamento pedagógico? Onde? Com que frequência? Quem participava?

19. Você registrava o planejamento das suas atividades enquanto articulador?

() Sim () Não () N/S

20. Se sim, como era elaborado (e quais eram seus objetivos)?

21. Em quais ambientes aconteciam as atividades de língua portuguesa? Esses ambientes eram adequados? Por que?

22. Eram realizadas atividades do programa entre os mediadores e facilitadores de forma integrada?

() Sim () Não () N/S

23. Existiam alguma reunião/encontro entre os familiares das crianças que faziam parte do PNME?

() Sim () Não () N/S

24. Existem momentos de avaliação das atividades de língua portuguesa e matemática pelos estudantes?

25. Você é avaliado de alguma forma pelo Programa?

() Sim () Não () N/S

Se sim, de que forma?

26. Os estudantes passaram por algum tipo de avaliação?

CONTRIBUIÇÕES DO PNME PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

27. Qual sua opinião em relação as possíveis contribuições que esse programa traz à formação dos estudantes, de uma forma geral?

28. Como você avaliou o desempenho dos (as) estudantes durante o programa?

29. Os estudantes obtiveram melhoria nas avaliações do programa? Houve melhoria nas notas das disciplinas? Como foi aferido? Foi feito algum relatório?

30. Outros tipos de melhoria foram identificados? (Se sim, quais? Por que?) Se não, você saberia dizer por que?

31. Você escuta algum relato acerca da melhoria dos (as) estudantes que participaram do programa? De quem você ouviu? E quais são as melhorias?

32. Na sua opinião, o programa atingiu seus objetivos? Por que?

33. Quais os pontos positivos do programa?

34. Quais os pontos negativos do programa?

35. O que você entende por educação integral?

36. O PNME contribui para a educação integral? Por que?

C- MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS MEDIADORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Nome:

01. Sexo:

() Masculino () Feminino

02. Idade:

03. Qual o seu maior nível de Escolarização?

() Fundamental () Graduação em andamento

() Ensino Médio (Técnico)

() Graduação Concluída

() Ensino Médio (Magistério)

() Outros: _____

3.1 Qual curso de graduação?

04. Qual o bairro que você mora?

05. Quais outras experiências profissionais você já teve?

06. Há quanto tempo você atuou como mediadora no Programa Novo Educação (PNME)?

07. Em quantas escolas e turmas você atuou no PNME em 2017?

O CONTEXTO DE SURGIMENTO DO PNME

08. Qual é a função do (a) mediador (a) no Programa Novo Mais Educação?

09. Quais atividades a escola desenvolveu no PNME em 2017?

10. Quais os dias e os horários que você desempenhou suas funções em 2017?

11. Como você compreende o PNME? Quais os objetivos desse programa?

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NO PNME

12. Quais os conteúdos eram trabalhados nas atividades de língua portuguesa?

13. Quem definia os conteúdos que seriam trabalhados nessas atividades? (Secretaria de Educação, escola, o MEC ou vocês)

14. Existia articulação entre os conteúdos trabalhados nas atividades do acompanhamento pedagógico com as disciplinas do currículo regular da escola?

() Sim

() Não

() N/S

Se Sim, de que forma acontecia?

15. O PNME possui alguma proposta de currículo específica? Se sim, qual

16. Qual sua opinião sobre essa proposta?

MATERIALIZAÇÃO DO PNME NO CONTEXTO ESCOLAR

17. Existia planejamento pedagógico das atividades? Como acontecia?

18. Quais os materiais eram utilizados no planejamento? Quais os documentos eram utilizados na hora de organizar o planejamento pedagógico das atividades de língua portuguesa?

19. Como eram organizadas as reuniões de planejamento pedagógico? Onde? Com que frequência? Quem participava?

20. Você registrava o planejamento das suas atividades enquanto mediador (a)?

() Sim () Não () N/S

22. Se sim, como era elaborado (e quais eram seus objetivos)?

23. Em quais ambientes aconteciam as atividades de língua portuguesa? Esses ambientes eram adequados? Por que?

24. Eram realizadas atividades do programa entre os mediadores e facilitadores de forma integrada?

() Sim () Não () N/S

25. Existiam alguma reunião/encontro entre os familiares das crianças que faziam parte do PNME?

() Sim () Não () N/S

26. Existem momentos de avaliação das atividades de língua portuguesa pelos estudantes?

27. Alguma atividade ou conteúdo já foi modificada por sugestão dos estudantes?

() Sim () Não () N/S

28. Você é avaliado de alguma forma pelo Programa?

() Sim () Não () N/S

Se sim, de que forma?

29. Os estudantes passaram por algum tipo de avaliação?

CONTRIBUIÇÕES DO PNME PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

30. Qual sua opinião em relação as possíveis contribuições que esse programa traz à formação dos estudantes, de uma forma geral?

31. Como você avaliou o desempenho dos (as) estudantes durante o programa?

32. Os estudantes obtiveram melhoria nas avaliações do programa? Houve melhoria nas notas das disciplinas? Como foi aferido? Foi feito algum relatório?

33. Outros tipos de melhoria foram identificados? (Se sim, quais? Por que?) Se não, você saberia dizer por que?

34. Você escuta algum relato acerca da melhoria dos (as) estudantes que participaram do programa? De quem você ouviu? E quais são as melhorias?

35. Na sua opinião, o programa atingiu seus objetivos? Por que?

36. Quais os pontos positivos do programa?
37. Quais os pontos negativos do programa?
38. O que você entende por educação integral?
39. O PNME contribui para a educação integral? Por quê?

ANEXOS

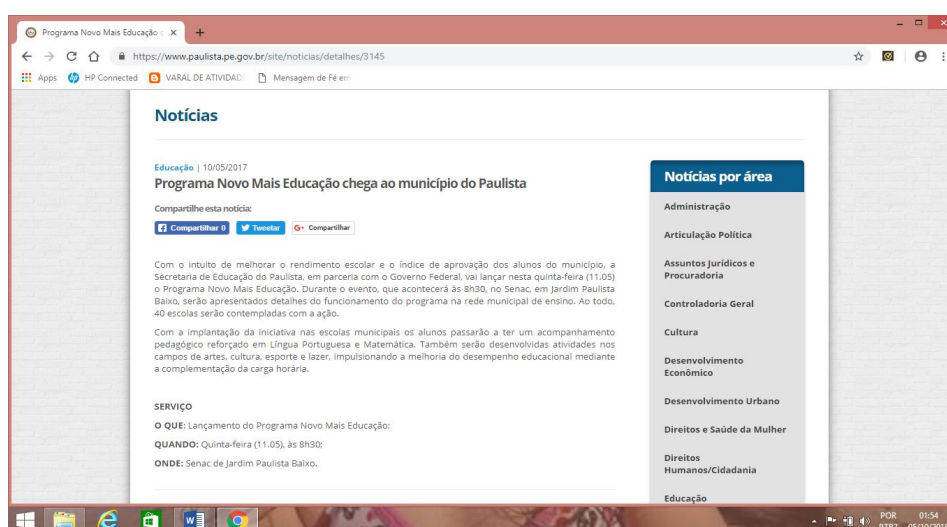
Anexo I Normas para transcrição

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
1-Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	elas... (as atividades) aconteceram no espaço
2-Indicação de que a fala foi interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	após alguns meses foi disponibilizado uma sala (...)
3-Qualquer pausa	...	
4-Prolongamento de vogal	:: (médio)	Não tão :: diferente quanto o mais
5-Citações	“ ”	

OBSERVAÇÕES¹⁶

1. Nomes de obras e nomes estrangeiros aparecem em itálicos;
2. As maiúsculas são utilizadas também em siglas e em iniciais de nomes próprios;
3. Conforme regra estabelecida pelo Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo (NURC/SP) nenhum inquérito deve ser identificado. Por esta razão, todos os nomes próprios (de pessoa) que aparecem nos inquéritos, que possam revelar a identidade dos informantes são substituídos por suas iniciais;
4. Os números aparecem por extenso;
5. Sinais de pausa típicos de escrita (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final), bem como o ponto de exclamação não são utilizados na transcrição

Anexo II Convite da Prefeitura do Paulista/PE para o Lançamento do PNME 2017



¹⁶ Preti 1999

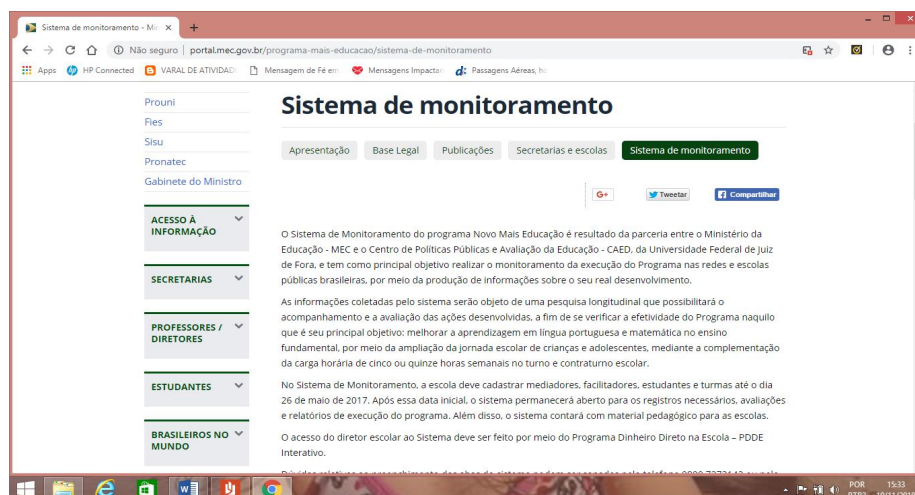
Anexo III

Portal de Cursos on-line para articuladores, mediadores e facilitadores do PNME que lidam com as atividades de livre escolha de esporte e lazer.



Anexo IV

Objetivo do sistema de monitoramento do PNME no portal do Ministério da Educação



Anexo V

Prazo para adesão do PNME em 2016, divulgado pela Undime/PE

