

Artigos Originais

AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE: proposta formativa e metodológica em voga

Original Articles

EXPANSION OF SCHOOL DAY IN CONTEMPORARY: training and methodological proposal in vogue

Saraa César Mól*

saraa_mol@ymail.com

<http://lattes.cnpq.br/4441054152438687>

<https://orcid.org/0000-0001-8413-3625>

Thaysa Cristina Alves de Oliveira Barbosa**

ysask8980@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5394648485672629>

<https://orcid.org/0000-0002-0925-2322>

Suzeane Chrislaine Vieira da Silva Santos***

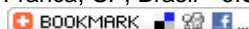
ssuzy797@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4134851909103606>

<https://orcid.org/0000-0002-5650-3198>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



RESUMO

A ampliação da jornada escolar é comumente vista como assistencialismo ou associada à ideia de reforço escolar para alunos com problemas educacionais e sociais. Necessário se faz divulgar pesquisas que apontem sobre o caráter intencional da educação escolar, que carece de planejamento didático-pedagógico. No caso desse trabalho, o objeto de investigação é o Programa Novo Mais Educação, instituído no ano de 2016 com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes em Português e Matemática por meio da educação em tempo integral ou em jornada ampliada. Levando em consideração a problemática enunciada, este trabalho buscou investigar os fundamentos, as condições e os

* Doutora em Educação pela UNIRIO (2020), mestra em Educação pela UFSJ (2015), especialista em Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica e Inspeção Escolar pela FDV (2010), e pedagoga pela UFV (2009). É professora da Escola de Formação de Professores do Centro Universitário Celso Lisboa/RJ.

** Pedagoga pelo Centro Universitário Celso Lisboa.

*** Graduação em Pedagogia (2020) pelo Centro Universitário Celso Lisboa.

modos de realização do ensino proposto pelo Programa Novo Mais Educação. Especificamente a proposta foi pautada em investigar as finalidades do Programa; levantar a proposta quanto aos espaços, à estrutura, tempos e sujeitos; e compreender os métodos e modos de realização propostos. Para tanto, através de uma abordagem qualitativa, o estudo contou com autores que com produção teórica desse tema de estudo, além de documentos normativo-legais e pedagógicos sobre o Programa. Os estudos realizados indicaram que o Programa Novo Mais Educação propõe uma educação precária para os estudantes com problemas sociais e educacionais, desconsiderando a necessidade de formação pedagógica para os objetivos propostos.

Palavras-chave: Programa Novo Mais Educação, didática, pedagogia, ampliação da jornada escolar.

ABSTRACT

The extension of the school day is commonly seen as welfare or associated with the idea of school reinforcement for students with educational and social problems. It is necessary to disseminate research that points to the intentional character of school education, which lacks didactic-pedagogical planning. In the case of this work, the object of investigation is the “New Program More Education”, established in 2016 with the aim of improving the performance of students in Portuguese and Mathematics through full-time or extended-day education. Taking into account the above issues, this work sought to investigate the foundations, conditions and ways of carrying out the teaching proposed by the “New Program More Education”. Specifically, the proposal was based on investigating the purposes of the Program; raise the proposal regarding spaces, structure, times and subjects; and understand the proposed methods and embodiments. Therefore, through a qualitative approach, the study had authors who had theoretical production of this topic of study, as well as normative-legal and pedagogical documents about the Program. The studies carried out indicated that the “New Program More Education” proposes a precarious education for students with social and educational problems, disregarding the need for pedagogical training for the proposed objectives.

Keywords: New Program More Education, didactic, pedagogy, extension of the school day.

INTRODUÇÃO

A desigualdade educacional é uma realidade que, associada à desigualdade social, revela multidimensionalidade do fenômeno educativo. Desconsiderando os múltiplos fatores que interferem na qualidade da educação, contemporaneamente temos visto a educação em tempo integral ser divulgada como possibilidade de superação de tal desigualdade, compensando o não acesso dos

alunos das escolas públicas às múltiplas atividades oferecidas nas escolas privadas. Sob esse argumento é possível observar propostas sendo oferecidas sem o mínimo de condições estruturais e sem profissionais com formação pedagógico-didática.

Desde a Lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), temos a previsão da ampliação da jornada escolar, a qual, depois disso, passou a ser recorrente em planos, programas e projetos governamentais. Mais recentemente o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) previu que a metade das escolas públicas do país garantisse, até 2024, a educação em tempo integral; e que 25% dos alunos tivesse pelo menos 7 horas diárias de atividades na escola ou sob sua responsabilidade. Tal plano previu uma estrutura para a educação em tempo integral, mas abriu brecha para parcerias com instituições públicas e privadas, objetivando a criação de uma mobilização social pela educação. Perguntamo-nos: onde fica a especificidade da educação formal? E os profissionais preparados para tanto?

Nesse contexto, surge o Programa Novo Mais Educação (PNME), que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. O Programa foi criado pela Portaria n. 1.144 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a). O público alvo foram crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com uma carga horária de 5 ou 15 horas semanais no contra turno escolar, contando com trabalho voluntário para o desenvolvimento da proposta.

Sabemos que são muitos os fatores que incidem sobre a qualidade da educação, como infraestrutura, formação docente, condição de trabalho, currículo escolar, etc. No caso dos programas de educação em tempo integral, um fator que deixa a desejar é a falta de planejamento, com muita rotatividade de professores e monitores, comumente voluntários ou com o elo empregatício muito frágil e, por vezes, até sem formação.

Levando em consideração tal problemática, este trabalho parte da seguinte questão: quais são os fundamentos, as condições e os modos de realização do ensino propostos pelo Programa Novo Mais Educação?

Com base nessa questão, nosso objetivo geral é investigar a proposta didático-pedagógica do Programa Novo Mais Educação. Especificamente buscamos: (1) Investigar as finalidades do Programa Novo Mais Educação; (2) levantar a proposta quanto aos espaços, à estrutura, tempos e sujeitos; (3) compreender os métodos e modos de realização propostos.

Esse estudo se justifica tendo em vista que na sociedade muitas vezes a educação em tempo integral é vista como assistencialismo, sendo necessário divulgar pesquisas que apontem sobre o caráter intencional da educação escolar, necessitando de planejamento didático-pedagógico, pois quando falamos em educação, a possibilidade do desenvolvimento multidimensional deveria existir. Entendemos que isso depende de ampliação dos espaços, expansão dos conteúdos, preparação de profissionais que atendam à demanda da comunidade escolar, contemplando um sentido afetivo, cognitivo, social e motor dos alunos.

Este estudo foi desenvolvido numa abordagem qualitativa a partir dos instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Para o desenvolvimento da proposta este trabalho foi estruturado da seguinte forma: visando investigar as finalidades do Programa Novo Mais Educação estruturamos o tópico, *Educação em Tempo Integral no Brasil: concepções em pauta*, e nesse tópico nos apoiamos em Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2014), Coelho (2009) e Mól (2016), além de documentos (BRASIL, 2001, 2007, 2010, 2014), que contribuíram para o levantamento da história e dos aportes normativo-legais da educação em tempo integral no Brasil. Ainda para esse objetivo, no tópico *Programa Novo Mais Educação: aspectos didático-pedagógicos*, trouxemos as discussões nos subtópicos a seguir: “*Programa Mais Educação: pra quê?*”, “*Onde, quando e pra quem? Entendendo o PNME*” e, “*Modos de realização e métodos de ensino no PNME*”. Para tanto, utilizamos os documentos: a Portaria n. 1.144 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a), a Resolução n. 5 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b) e o caderno Pedagógico do PNME (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018). Também contamos com textos de autores como Mól, Maciel e Martins (2017), Freitas (2012, 2014), Cavaliere (2007, 2014), Coelho e Maurício (2016), Libâneo (2012, 2013) e Saviani (2013). Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: concepções em pauta

Para que mais tempo na escola? Quando se fala em tempo integral, logo se concebe a ideia da ampliação de tempo escolar em sala de aula. O que se entende por educação em tempo integral? Ficar mais tempo na escola é a solução para melhorar a qualidade na educação?

A escola em tempo integral vem sendo uma promessa de várias frentes políticas, mas como transformá-la em realidade? No Brasil há várias experiências nessa área e é sobre isso que trataremos neste tópico, abordando autores e documentos, permeando a história e os aportes normativos da educação em tempo integral.

Cavaliere (2007) levanta a questão da ampliação do tempo para educação escolar trazendo questionamentos como: qual é o papel das instituições escolares na vida social? É dever da escola desenvolver o indivíduo em todos os sentidos, para, então, ele ser inserido na sociedade? A educação em tempo integral é um projeto viável e eficiente? Ela representa uma educação de melhor qualidade?

Segundo Cavaliere (2009), as escolas primárias brasileiras, principalmente aquelas voltadas para cursos populares, sempre foram minimalistas, no que diz respeito ao tempo diário, aos espaços e aos profissionais. Ela aponta que na sociedade brasileira podemos encontrar discursos atrelados a diferentes razões para a ampliação da jornada escolar, os quais baseiam-se tanto em conceitos autoritários, quanto em conceitos de democracia e de emancipação.

É com isso que o aumento da jornada escolar vem com incontáveis justificativas, seja como forma de se alcançar melhor resultado da ação escolar; como adequação às novas condições da vida urbana; do conforto dos familiares, enfim, aplicação do tempo como parte integrante na mudança na própria concepção de educação escolar. Para reduzir as desigualdades também é preciso ampliar os espaços, os tipos de aprendizagem que são oferecidos, explica a referida autora.

Conforme Coelho (2009), Anísio Teixeira, na década de 1950, executou a primeira tentativa concreta de implantar uma rede pública em tempo integral. Nos

referimos ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que tinha como objetivo uma formação completa para o aluno.

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor de instrução manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959, p. 82 *apud* COELHO, 2009, p. 91).

Na citação acima podemos ver que a proposta não implicava apenas a inserção na escola por mais tempo para ter uma formação nas áreas já contempladas, e sim uma educação mais completa, tendo em vista sua preocupação de formar o indivíduo para o trabalho, devido às transformações pelas quais passava a sociedade à época.

Outro ponto analisado por Coelho (2009) é que as atividades eram desenvolvidas em dois turnos, sendo o segundo chamado de contra turno, ficando dividida as atividades escolares das atividades diversificadas. É importante sinalizar que as atividades deveriam ter conexão entre si, articuladas pelos profissionais, com um planejamento elaborado.

Conforme Cavaliere (2002), em maio de 1985 foi inaugurado, na capital do estado do Rio de Janeiro, o primeiro dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps). Entre as décadas de 1980 e 1990, nos períodos de 1983-1986 e 1991-1994, essas escolas públicas em tempo integral foram construídas, inspiradas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Ofereciam atividades variadas, funcionando em dois turnos e eram voltadas para a comunidade, buscando contemplar múltiplas dimensões de formação humana.

Mas a educação em tempo integral é prevista legalmente? Podemos verificar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (BRASIL, 1996) aponta, em seu Art. 34, que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” Em seu § 2º, o Art. 34, aponta que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”

Já no novo século, a Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001) referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010, indica, no Art. 21, "Ampliar progressivamente a jornada escolar, visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente." No Art. 22, ainda prevê:

Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas. (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, apresenta um viés assistencialista. Ao mesmo tempo, a lei aponta que a ampliação da jornada escolar tem dado bons resultados para a diminuição da desigualdade social, regularização de percursos escolares, ampliação da escolaridade e eliminação do analfabetismo, atribuindo a ela, a responsabilidade por resolução de problemas sociais e educacionais (MÓL, 2020).

A educação em tempo integral é equivalente a no mínimo 7 horas diárias, na escola, ou sob a sua responsabilidade, com a Lei n. 11.494 (BRASIL, 2007) referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que assegura o financiamento de educação em tempo integral para todas as etapas da Educação Básica.

Nesse mesmo ano, o *Programa Mais Educação* foi criado pela Portaria Interministerial n. 17 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *et al.*, 2007) e regulamentado pelo Decreto 7.083 (BRASIL, 2010), estratégia do Ministério da Educação para alavancar a educação integral nas escolas públicas que ampliem a escolar com atividades no contraturno, não necessariamente ofertada pelo corpo docente, mas com voluntários, englobando atividades na área de educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica, vale dizer, para alguns alunos (BRASIL, 2010). O Programa:

Tem com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *et al.*, 2007).

No entanto, o Programa também se dirigiu a alunos em vulnerabilidade social e ao focar neles, demonstrou funcionar como uma estratégia para alívio da pobreza, sem questionar suas raízes e sem se atentar para o fato de que a escola se insere na dinâmica das relações sociais, reproduzindo-as (MÓL, 2020).

Segundo Cavaliere (2007) as escolas de tempo integral precisam de um olhar dos órgãos públicos, entendendo que a educação é uma responsabilidade do Estado, não um projeto instável como tem se mostrado, sem professores qualificados e baseado em trabalho voluntário. Embora os órgãos públicos façam discursos de uma educação em tempo integral com a formação em todas as áreas e dimensões do saber, numa face assistencialista, o objetivo é comumente atrelado a tirar essas crianças das ruas, já que os pais precisam trabalhar.

Temos um avanço com a Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014) referente ao Plano Nacional de Educação, a qual visa, até 2024, no contexto de sua *meta 6*, “[...] oferecer educação em tempo integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.” Para Cavaliere (2014), as estratégias dessa meta preveem a educação em tempo integral a partir de sete horas diárias, englobando acompanhamento pedagógico e multidisciplinar, atividades culturais e esportivas. Não por isso prevê uma educação integral. Além disso, é preciso considerar que com a Emenda Constitucional n. 95 (BRASIL, 2016), a materialização das metas do PNE ficaram limitadas, visto que a mesma fixou limites para os gastos públicos durante vinte anos.

Entendemos que a educação integral e(m) tempo integral vai muito além da ampliação de tempo e exige uma ampliação dos conhecimentos e de oportunidade de aprendizagem. É preciso ter a ampliação do espaço onde se dão as atividades. Se pensamos numa formação mais completa, é necessário mais tempo, profissionais formados, espaço adequado, tendo a comunidade ativa

nessa ação. Infelizmente, mesmo tendo leis que asseguram a educação em tempo integral, observamos que elas não vão muito além da escola minimalista sobre a qual mencionamos no início do tópico.

PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO: aspectos didático-pedagógicos

Com o fim do repasse das verbas referentes ao Programa Mais Educação (PME), foi instituído o Programa Novo Mais Educação (PNME), o qual, antes mesmo do contexto pandêmico já havia sido prejudicado devido à falta de verbas. Mas é sobre ele que iremos abordar nesse tópico, discutindo seu contexto de criação, analisando suas principais finalidades, entendendo seus espaços, tempos e sujeitos, os modos e métodos de ensino propostos por seu Caderno Pedagógico. Para isso foi preciso um estudo tendo em vista alguns autores e aportes normativos que são apresentados abaixo e foram essenciais para o desenvolvimento deste tópico.

Programa Mais Educação: pra quê?

Quando falamos no “Novo Mais Educação”, qual será a sua finalidade? Isso é importante a ser discutido, uma vez que integra o trabalho didático, a compreensão dos objetivos da educação.

O Programa Novo Mais Educação (PNME) foi criado pela Portaria n. 1.144 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a) com intuito de promover a melhoria do desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de horas complementares no contraturno das aulas, ampliando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Financiado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a partir do qual são repassados recursos para as instituições, PNME teve como foco as instituições que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No Art. 2º, da Portaria podemos ter acesso a cada uma das finalidades que o programa oferece. São eles:

- 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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a).

Podemos perceber que a finalidade do Programa é um conjunto de ações que visam resolver problemas recorrentes da educação pública. Mas, seria um programa capaz de resolver isso?

Segundo Mól, Maciel e Martins (2017), o PNME é voltado para interesses de organismos internacionais com certa preocupação na instrumentalização do conhecimento, com ênfase no reforço em Português e Matemática no processo formativo proposto dentro de uma lógica que privilegia aspectos que beneficiam interesses privados. A aparência é emancipatória, mas restrita em sua essência.

Por exemplo, a Resolução n. 5 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b) nos atenta para a necessidade de intensificar o tempo de permanência dos estudantes nas unidades escolares, orientando essa expansão de tempo para melhoria do desenvolvimento dos mesmos, tendo em vista que as atividades elaboradas devem seguir o padrão para cada disciplina e segmento conforme suas necessidades. Mas, a partir das finalidades postas, o PNME segue como uma forma de apoio aos alunos que necessitam de reforço.

Consideramos, com Freitas (2012), que a educação, nesse período neoliberal, tem como base as avaliações externas, tendo seu processo pedagógico controlado com o objetivo de padronizar a cultura, impedindo o avanço formativo multidimensional. Priorizam-se os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, mantendo uma visão liberal e tecnicista na Educação Básica, voltada para formar trabalhadores que, quando fracassam, são responsabilizados por isso.

De acordo com o que o autor nos aponta, compreendemos dois núcleos conceituais constitutivos da organização do trabalho pedagógico: objetivo/avaliação e conteúdos/métodos. Sendo assim, a partir do controle do primeiro par dialético, os reformadores empresariais no Brasil chegaram ao segundo par dia-

lético. A categoria avaliação tem centralidade no processo de organização pedagógica, funcionando como âncora nas atuais funções sociais da escola, alcançando o segundo par dialético, as metodologias e os conteúdos (FREITAS, 2014).

Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo, o que implica sonhegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. (FREITAS, 2014, p. 1100).

As finalidades do PNME abordadas nesse trabalho dialogam com o que põe o referido autor sobre a função da escola e nos levam à compreensão do porque o Programa não está direcionado para o desenvolvimento multidimensional do ser humano, mas para um desenvolvimento que viabilize e dê mais importância às áreas cobradas em avaliações externas, fazendo com que as escolas alcancem as metas estabelecidas.

Uma prova disso é o PNME se justificar pelo fato das escolas de Ensino Fundamental não terem atingido, em sua maioria, as metas estabelecidas pelo IDEB nos últimos anos, conforme é colocado na Portaria n. 1.144 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a). Dessa forma, entendemos que a educação proposta tem seu foco principal no desempenho de alunos em áreas cobradas em avaliações, restringindo sua formação.

Onde, quando e pra quem? Entendendo o PNME

Este tópico visa levantar a proposta do PNME quanto aos espaços, à estrutura, aos tempos e aos sujeitos a serem contemplados pelas atividades, entendendo o quão é essencial a compreensão do onde se ensina, quando e para quem. Trata-se do estudo dos tempos, espaços e sujeitos no PNME.

As escolas a ofertassem 05 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizariam 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico,

sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O Art. 1º, da Portaria n. 1.144 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a) coloca que o quantitativo de horas a serem trabalhadas são de 5 (cinco) horas, sendo elas no turno ou contra turno, de diferentes formas. As escolas que ofereassem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizariam 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, totalizando 8 (oito) horas, e outras 3 (três) atividades de escolha da escola.

No Caderno Pedagógico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) diz que os estudantes inscritos no PNME devem estar enturmados nas atividades, de modo a completarem a carga horária de 5 ou 15 horas. No caso da ampliação de 15 horas semanais, todos os estudantes devem estar em todas as atividades, ou seja, no Acompanhamento Pedagógico e nas atividades de livre escolha da escola, a fim de que se caracterize a educação de tempo integral, nesse caso.

No caso da ampliação de 5 horas, o documento informa que a escola que tiver dificuldade no espaço, pode ampliar uma hora dentro do próprio turno, todos os dias da semana, ou também pode realizar as atividades em dois dias, realizando o Acompanhamento Pedagógico em 2 (duas) horas e meia por dia, informa o referido documento.

Importa salientar que a ampliação de 5h só garante o trabalho pedagógico voluntário com Português e Matemática, restringindo outras áreas.

Conforme o Caderno Pedagógico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), as atividades do PNME devem acontecer tanto dentro da escola, como em comunidades que possam ceder espaço. É importante, conforme o documento, que, na falta de espaço próprio para a atividade, sejam estabelecidas parcerias para aplicar as atividades, adaptando os espaços para cada atividade, como clubes, associações comunitárias, igrejas e outros espaços sociais para a oferta das atividades do Novo Mais Educação, e que os espaços sejam adaptados e adequados às atividades que vão realizar.

Cavaliere (2013 *apud* MÓL, 2016, p. 3385), analisa que:

[...] essas propostas que ampliam o tempo educativo das crianças em espaços fora da escola resolvem as dificuldades advindas do confinamento, especialmente quando as instalações não são próprias, mas

trazem o risco da fragmentação da ação educativa e sua perda de coerência e sentido.

Coelho e Maurício (2016) sinalizam a importância do espaço formal da instituição de ensino para vivenciar a educação em tempo integral. Também falam do tempo que pode ser ampliado e que irá possibilitar criações de atividades. O texto contribuiu para pensarmos em que medida a educação garante o desenvolvimento do sujeito em toda a sua dimensão, chamando a atenção para a configuração do espaço e tempo para tanto.

Cavaliere demarca ser necessário reconhecer a potencialidade, via articulação com o projeto pedagógico da escola, da utilização de espaços extra escolares com vistas a uma educação que dialogue com a realidade dos alunos. Entretanto, é preciso cuidado para não se deslegitimar a escola como instância educativa, “[...] do aluno e para o aluno.” (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Mas a Portaria n. 1.144, de 2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a), no Inciso III, do Art. 7º, do Cap. IV, insiste que é de responsabilidade da escola participante do Programa, “[...] mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa.”

Quanto aos sujeitos a serem contemplados pelo Programa, o Art. 4º, do Cap. III, da Portaria n. 1.144 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a) diz que uma das diretrizes é priorizar os alunos e as escolas de regiões mais vulneráveis, alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como escolas com menores indicadores educacionais.

A Resolução n. 5 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b) define, no § 1º, do Cap. II, os seguintes critérios de priorização quando da indicação das escolas:

- I - Escolas que receberam recursos na conta PDDE Educação Integral entre 2014 e 2016;
- II - Escolas que apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e
- III - escolas que obtiveram baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Analisando a focalização de programas de educação em tempo integral, Cavalieri (2013, p. 240 *apud* MÓL; MACIEL; MARTINS, 2017, p. 12), argumenta:

[...] ao serem destinados aos segmentos da população que apresentam problemas sociais e escolares graves, essas políticas tendem a afastar, das escolas afetadas, os alunos em melhores condições sociais e escolares (Costa, 2008). Esse fenômeno, de homogeneização das populações atendidas pelas escolas alvo das políticas especiais, pode auto alimentar os problemas existentes e exercer força antagônica às mudanças esperadas. Se o aumento do tempo de permanência da criança na escola é condição para que se ponha em prática um modelo de organização escolar que possibilite um processo educacional efetivamente democrático, [...], isso seria, em tese, válido para todas as crianças [...].

Como podemos observar, as áreas a serem contempladas pelo Programa voltam-se para conteúdos avaliados em avaliações externas, sendo as outras, contempladas apenas pelas escolas que ampliam a jornada para 15h semanais, configurando, nesse caso, uma educação em tempo integral. No entanto, a desresponsabilização do Estado frente aos espaços pode precarizar as condições para desenvolvimento das atividades que, como vimos, não contemplam todos os alunos, mas apenas aqueles acometidos por “problemas” educacionais e sociais. É preciso considerar o por que dos espaços para que seja materializado o Programa, não necessitam ser obrigatoriamente na escola. É preciso refletir sobre a necessidade de se precaver, para que os alunos não se acostumem com “espaço cedido” e considerem que a escola não serve como um lugar de ensino. Sobre a proposta para tal desenvolvimento, abordaremos no próximo seguinte.

Modos de realização e métodos de ensino no PNME

Para compreender os métodos e modos de realização das atividades propostas, buscamos inicialmente respaldo nos Caderno Pedagógico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), o qual nos trouxe elementos sobre o trabalho da equipe a implementar as atividades, sobre avaliação e as áreas a serem contempladas.

Como vimos, com Freitas (2014), a categoria avaliação tem centralidade no processo de organização pedagógica brasileira, funcionando como âncora nas atuais funções sociais da escola, alcançando o segundo par dialético, as

metodologias e os conteúdos, travando a autonomia dos professores, que são pressionados a abordar o que é cobrado nas avaliações. Isso inviabiliza o planejamento de métodos de ensino conforme os objetivos e conteúdos, considerando os ritmos de aprendizagem e a realidade, tal como Libâneo (2013) coloca como característico do processo de ensino.

No caso do PNME, sua proposta sugere a seguinte equipe para a ampliação da jornada escolar ou educação em tempo integral: coordenador, articulador, mediador da aprendizagem e facilitador, sendo os dois últimos em caráter voluntário, sendo que o coordenador é o profissional que fica responsável pelo acompanhamento do Programa e administração dos recursos.

Um dos atores dessa rede é o coordenador que, no âmbito do sistema, é o profissional que se responsabilizará por acompanhar a implantação do Programa e monitorar sua execução, validando os relatórios das escolas e elaborando o relatório de atividades do município, do estado ou do Distrito Federal no Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE Interativo.

É importante que o coordenador seja um profissional engajado com a educação integral e com habilidade para realizar avaliação de programas e projetos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 6]).

Estranhando o termo “educação integral”, já que o Programa não pretende oferecer essa educação, apresentamos, conforme o Art. 5º, da Resolução n. 5 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b), as funções dos outros atores:

- I - Articulador da Escola, que será 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 Projeto Político Pedagógico-PPP da escola;
- II - Mediador da Aprendizagem, que será responsável pela realização das atividades de Acompanhamento Pedagógicas previstas nos §§ 2º e 3º do art. 4º desta resolução; e
- III - Facilitador, que será responsável pela realização das 7 (sete) horas de atividades de escolha da escola previstas no § 3º do art. 4º desta resolução.

É importante sinalizar que, conforme o documento, o articulador deve ser professor, coordenador pedagógico ou então possuir uma carga horária mínima de 20 horas, assim como habilidades para avaliar projetos e programas, sendo ele um coordenador do trabalho pedagógico. E por fim, os outros atores acima citados

são responsáveis pelo Acompanhamento Pedagógico e atividades específicas escolhidas pela escola, tendo o seu trabalho, caráter voluntário. Apesar disso, conforme o Caderno, junto com o articulador, o mediador deve firmar uma parceria para que as atividades, metodologias e conteúdos estejam em concordância com o trabalho desenvolvido pelos professores e alunos no turno regular. No caso dos facilitadores, sendo eles responsáveis pelas atividades de livre escolha da escola, nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer, deve planejar e executar as atividades escolhidas de acordo com as habilidades dos estudantes, sempre levando em conta o objetivo do programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A comunidade escolar é considerada coletiva, assim, formada pelos professores, estudantes, gestores, família e comunidade, que devem acompanhar a construção e a viabilização do PNME. O documento aponta que é de grande importância a mobilização da comunidade escolar, através de reuniões para compreensão dos objetivos do Programa, momento em que a direção da escola e a coordenação do Novo Mais Educação devem esclarecer as dúvidas das famílias sobre as atividades, à organização dos tempos e espaços e ao acompanhamento pedagógico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Como se pode notar, o Caderno orienta didaticamente o papel da equipe do Programa, mas prescinde de formação pedagógica em relação aos principais responsáveis por materializá-las, o que demonstra uma desvalorização da formação científica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Como deve se dar o trabalho dessa equipe nas áreas abarcadas pelo Programa? O Caderno Pedagógico orienta que a leitura seja considerada prática social, ajustando seus procedimentos à finalidades.

O ensino da leitura requer, também, a aprendizagem de certos comportamentos por parte das crianças e dos adolescentes para se constituírem como leitores proficientes. Desse modo, no acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, deve-se atentar que ensinar a ler precisa ser prática que possibilite criar situações nas quais os estudantes reconheçam, identifiquem, analisem e se posicionem diante dos valores e apreciações veiculados nos textos, carece de ser prática por meio da qual se aprenda a participar de hábitos sociais de leitura que existam fora da escola também. Logo, ensinar a ler requer garantir uma grande quantidade de situações e textos de diferentes gêneros para que os alunos tenham inúmeras oportunidades que necessitam para se constituírem em leitores críticos de nossa cultura. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 22]).

Para a apropriação da linguagem alfabética nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, as situações de aprendizagem devem se dar para além da decodificação de símbolos, a partir de:

[...] vivências e experiências de leitura, escrita e letramento que envolvam seu mundo físico, social, cultural, com as quais elas possam compreender e se apropriar de textos e livros variados e de qualidade, de diferentes gêneros, de diversas finalidades, com vistas à produção textual de maneira autônoma e autoral. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 23]).

No que tange ao 3º ao 9º anos, as atividades devem explorar a oralidade, a leitura, a produção de texto escrito e a análise linguística, sendo que do 5º ao 9º ano a compreensão dos textos orais e escritos diversos, suscitando a compreensão de diversas possibilidades das diferentes funções sociais da escrita, o que demanda “[...] práticas pedagógicas planejadas, dinâmicas e interdisciplinares.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 24]).

É possível perceber que o documento denota a importância dos estudantes apreenderem a função social da linguagem, tornando-se reflexivos, o que vai além do objetivo restrito de melhorar o desempenho em Português. Essa colocação nos causa estranhamento, uma vez que o Programa prescinde do trabalho docente para o desenvolvimento das atividades.

O referido documento coloca também 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. Destaca, por exemplo, os jogos, brincadeiras e desafios, as atividades de investigação, a modelagem matemática, novas tecnologias, história da Matemática no ensino. Todos esses modos podem se articular com o processo de resolução de problemas em Matemática, aponta o documento, no que diz respeito aos anos iniciais:

O acompanhamento pedagógico em Matemática deve considerar alguns princípios.

I. O estudante é ativo em sua aprendizagem da Matemática.

II. A aprendizagem da Matemática tem que ser significativa.

III. A resolução de problemas deve ser o foco principal, em razão disso, deve permear todas as atividades, até mesmo de jogos.

IV. A Matemática está por toda parte, assim, é preciso levar os alunos a descobrir onde a matemática está, ou seja, é preciso contextualizar os objetos matemáticos.

V. A Matemática é ciência dos padrões, desta forma, um dos papéis da escola é levar o estudante a descobrir padrões aritméticos, algébricos e geométricos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 30]).

Percebemos que essa ideia propõe que aprender seja um resultado dos processos de ensino, onde o mediador passa a ajudar o aluno, e não a guiar todo o processo. Assim, é proposto que o estudante seja ativo, que as atividades envolvem jogos, sejam contextualizadas. Seria o mediador, sem formação, capaz de mediar essa aprendizagem? O trabalho com a matemática com jogos preserva a ludicidade se voltado para o desempenho? O documento ainda orienta que as ações de Acompanhamento Pedagógico incluam o entendimento da Matemática como constituída por vários campos. “Seja qual for a opção metodológica, é importante que o mediador da aprendizagem seja um bom questionador e problematizador das situações.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 31]). É necessário que o educador:

- I. encoraje a criança a colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações possíveis;
- II. estimule a criança a pensar sobre o número e quantidades em situações que sejam significativas para elas, ou seja, em situações que o uso da matemática seja necessário e interessante; e,
- III. encoraje a criança a trocar ideias com seus colegas, ou seja, a comunicar e expor suas percepções sobre a matemática (KAMI, 1997 *apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 31]).

Já no que diz respeito aos anos finais, é orientado que o mediador exponha a origem dos conceitos e seus usos e:

- 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 da Matemática; e,
- IV. incentive o uso crítico de novas tecnologias como: softwares, aplicativos e calculadoras. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 31]).

Analisando o papel do mediador na construção do conhecimento em Matemática, ele será o responsável por contribuir para que o aluno tenha uma visão ampla, dialogando e expondo suas opiniões com os pares, numa aprendizagem em situação. Aliás, é indicado que o próprio mediador seja questionador.

Mas para balizar o trabalho com as atividades, o Programa reconhece que as avaliações em larga escala são dados concretos auxiliares para organização, planejamento e reorganização do trabalho de professores, articuladores, mediadores e facilitadores, com vistas à melhoria das aprendizagens, podendo, assim, serem auxiliares na construção de propostas e atividades, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Percebemos que o Programa se alinha a uma lógica controladora. Consideramos, com Freitas (2012), que uma educação neoliberal, com base em avaliações externas, é caracterizada pelo controle do processo pedagógico, com o objetivo de padronizar a cultura, impedindo o avanço formativo em todas as dimensões. Priorizam-se os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, mantendo uma visão liberal e tecnicista na educação básica, voltada para formar reprodutores e trabalhadores que, quando fracassam, são responsabilizados.

Contraditoriamente o Programa também prevê uma avaliação do processo:

A avaliação em processo significa ser contínua para que se evidencie as aprendizagens ao longo das atividades realizadas, tais como: produções dos estudantes, comentários feitos por eles sobre o tema em estudo, apresentações, trabalhos em grupos e outras atividades desenvolvidas. Avaliar dessa maneira possibilita o acompanhamento da construção do conhecimento dos estudantes, ao identificar as dificuldades para corrigi-las durante o processo. Faz-se indispensável conhecer as experiências e aprendizagens que os estudantes já trazem consigo de modo a facilitar o planejamento a partir das dificuldades e das necessidades de cada sujeito. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, [p. 39]).

Como se pode notar, a passagem demonstra que se tem em vista o aspecto qualitativo, não o quantitativo, devendo a avaliação ser cotidiana, a fim de acompanhar o progresso bem como as dificuldades dos seus estudantes, tendo em vista seu aperfeiçoamento. Diante da falta de formação dos mediadores, ficam os dois pontos de interrogação para nortear sua jornada: O que? Como?

Importante notar que não há orientação para o trabalho voluntário dos facilitadores. Apenas em anexo consta uma lista, posta como sugestão, de materiais que podem ser adquiridos de acordo com as atividades escolhidas pela escola. Ou seja, nesse caso, “que se virem” com plataformas digitais, independente de terem acesso, ou não, às tecnologias necessárias para tanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudarmos o PNME, considerando seus aportes normativos e Caderno Pedagógico, percebemos o foco atribuído às áreas de Português e Matemática, revelando a preocupação com o desempenho dos alunos em áreas avaliadas por avaliações externas, conseqüentemente, com as metas do IDEB. Isso acontece em detrimento da formação ampla, uma vez que as escolas que ampliam a jornada escolar com apenas 5h só contemplam essas áreas.

Isso coaduna com as políticas educacionais neoliberais, no seio das quais a qualidade educacional, reduzida ao melhor desempenho, é mensurada quantitativamente, numa associação direta entre ampliação da jornada escolar/educação em tempo integral e melhoria no desempenho.

Esse foco no desempenho, que revela a preocupação com a avaliação, é característico de uma concepção pedagógica neotecnista, conforme aponta Saviani (2013). Assim, flexibilizando-se o processo, visa-se promover um controle dos resultados por meio da avaliação, com vistas a garantir a eficiência e a produtividade.

Ainda é preciso questionar: a responsabilização do voluntariado pelas atividades, sem formação pedagógica, pode propiciar uma formação ampla escolar? O Programa prevê a articulação da escola como um todo sem que os voluntários (mediadores e facilitadores) tenham condições de trabalho para tanto. O que podemos perceber é que o Programa indica a responsabilização de voluntários que não estão preparados, viabilizando apenas uma ajuda de custo e o resto quem faz é ele mesmo, “se virando como pode”. Essa questão acaba contradizendo a proposta do Programa, que seria melhorar o desempenho dos estudantes, o que já é restrito em termos de objetivos para a ampliação da jornada escolar.

Percebemos uma ausência de orientações para o trabalho com Artes, Esporte, Lazer, Cultura, confirmando a importância maior atribuída às áreas cobradas em avaliações externas. Nas orientações para o trabalho com Português e Matemática, são apresentadas concepções que fogem do escopo formativo dos voluntários, responsáveis pelas atividades. São colocados pontos que valorizam os alunos como ativos e críticos, sem que eles sejam ativos na sociedade e na

aprendizagem para o desempenho. Concordamos que para a formação de um leitor crítico e reflexivo não basta conhecer as letras e os números, é preciso saber como e onde usá-los. Para tanto, é preciso um trabalho didático-pedagógico com objetivos, conteúdos e métodos.

Isso sem contar que as atividades são oferecidas em contraturno, focalizando alunos com problemas educacionais e sociais, sendo que a educação é um direito universal. Para os alunos com maiores problemas, uma educação mais precária? Com base no Libâneo (2012) nesse contexto político a formação básica acolhe os estudantes, dando uma perspectiva de sobrevivência, ignorando a grande desigualdade existente. Percebemos, com isso, uma proposta assistencialista, mantendo as crianças por mais tempo na escola, sem condições estruturais para isso. O próprio incentivo ao aproveitamento de espaços na comunidade e a colaboração da sociedade para o desenvolvimento das atividades demonstra essa falta de estrutura. Ou seja, para os estudantes em situação de problemas educacionais e sociais, uma educação precária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p.1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>. Acesso em 13 out. 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80 p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 30 mar. 2021.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 13 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em 13 jul. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2021.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *et al.* Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 13 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 13 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução n. 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 13 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Novo Mais Educação**: documento orientador – Adesão – versão 2. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90251-caderno-orientador-pnme&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2021.

MÓL, Saraa César. Ampliação da jornada escolar na legislação brasileira: e o Programa Mais Educação com isso? *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL E PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED), 12., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. [Comunicações orais.]. p. 3389-3406. Disponível em: https://anpedsudeste2016.ufes.br/sites/anpedsudeste2016.ufes.br/files/filed/anexo/ANPED_SUDESTE_2016%20parte%202.pdf#overlay-context=. Acesso em: 15 out. 2016.

MÓL, Saraa César; MACIEL, Cosme Leonardo Almeida; MARTINS, Flávia Silva. Educação integral e(m) tempo integral, o programa novo mais educação e sua concepção de formação humana. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED 'Democracia em Risco: a Pesquisa e a Pós-Graduação em Contextos de Resistência', 38., 2017, São Luís. **Anais....** São Luís: ANPED, 2017. (GT13 - Educação Fundamental – Trabalho 919). p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_919.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

MÓL, Saraa César. **Educação integral e(m) tempo integral no “novo milênio”**: concepções pedagógicas para qual (com)formação? 2020. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/teses-defendidas-em-2020>. Acesso em: 13 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2013.