

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA VISÃO DO ALUNO

MAIS EDUCAÇÃO PROGRAM IN STUDENTS' POINT OF VIEW

Juciane Lopes de Souza Cordova¹

Everson Ney Huttner Castro²

RESUMO: O presente trabalho direciona seu foco ao Programa Mais Educação (PME) e tem como objetivo geral: analisar as contribuições do Programa Mais Educação percebidas por alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação de Criciúma/SC. O objetivo geral foi desmembrado nos objetivos específicos: estabelecer a diferença entre educação em tempo integral e educação integral; situar o funcionamento do Programa Mais Educação e suas bases legais; identificar o entendimento dos os alunos acerca do Programa Mais Educação; verificar como os alunos participantes do Programa avaliam o seu desenvolvimento. O campo investigativo foram duas escolas da rede municipal de Criciúma/SC. A pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, exploratória e descritiva. Os dados foram levantados por meio de entrevista com 10 alunos do 5º ano do ensino fundamental ao total. Concluímos que os recursos materiais, legais e políticos precisam ser articulados às ações educativas efetivadas nas escolas, valorizando a criticidade estudantil, conhecimentos prévios, dando subsídios para alunos saberem o que, onde e para que, estão estudando. Torna-se necessária uma discussão educacional que valorize a dimensão da aprendizagem em que tenha os alunos como autores no processo e que, o PME atenda não só o que a lei determina, mas o que uma educação de qualidade exige.

PALAVRAS CHAVE: Programa Mais Educação. Educação em Tempo Integral. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: The present work direction is to focus on More Education Program at the schools and has with general objective: analyze the contributions More Education Program perceived by students of the 5th year of the Municipal Education Network of fundamental Criciuma Education / SC. The General Objective was dismembered in the specific objectives: establish the difference between education as a time integral and education integral; situate the operation of the More Education Program and its legal basis; identify the understanding of students about the More Education Program; verify how the student's participants of the program evaluate your involvement. The investigate field were two schools of municipal Criciuma/SC. The research was the type qualitative, exploratory and descriptive. The data were collected through interviews with 10 students of the 5th year of elementary school to the total. Was conclude that the materials resources, political and legal resources, need to be articulated to educational activities made in schools, valuing the criticality of the student,

¹ Acadêmica da 8ª fase do curso de Pedagogia/Unesc. Email: jucivendas@hotmail.com

² Pedagogo e Orientador Educacional. Email: everson.castro@hotmail.com

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 1, nº1, janeiro/junho 2017.– Curso de Pedagogia– UNESC

prior knowledge, giving grants for students to know what, where and for what are acting. It is necessary an educational discussion that values dimension of learning that has the students as authors in the process, and that the PME meets not only what the law determines, but what a quality education requires.

KEYWORDS: More Education Program. Integral Education. Teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “O Programa Mais Educação na visão do aluno”, surge da experiência obtida lecionando como orientadora de estudos no Programa Mais Educação, na modalidade de educação em tempo integral, para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, que possibilitou a construção das seguintes observações: dificuldade de articular as atividades das aulas regulares e convencionais com as atividades do contra turno e o descontentamento de alguns estudantes com a proposta do programa, ou seja, alguns reclamavam enquanto outros elogiavam.

Após levantamento das pesquisas realizadas por acadêmicos do curso de pedagogia evidenciou-se a inexistência do tema em foco, o que torna este estudo original. Entretanto, importa destacar a proximidade do estudo realizado por MATTIA, Elisiane de. **Educação em tempo integral:** Suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso. Criciúma: Unesc, Departamento de Pedagogia, 2013.

Isto posto, o problema investigado na pesquisa foi: Quais são as contribuições do Programa Mais Educação na visão de alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação de Criciúma/SC?

O procedimento investigativo foi orientado pelas seguintes questões norteadoras: Qual a diferença entre educação integral e educação em tempo integral? O que é o Programa Mais Educação? Qual embasamento legal do Programa Mais Educação? Como o governo propõe a organização do Programa Mais Educação? Como os alunos avaliam o Programa Mais Educação?

Neste enfoque, com as questões estabelecidas e o problema determinado, definimos o objetivo geral, sendo: analisar as contribuições do Programa Mais Educação

percebidas por alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de educação de Criciúma/SC.

O objetivo geral foi desmembrado nos objetivos específicos: estabelecer a diferença entre educação em tempo integral e educação integral; situar o funcionamento do Programa Mais Educação e suas bases legais; identificar o entendimento dos alunos acerca do Programa Mais Educação; verificar como os alunos participantes do Programa avaliam o seu desenvolvimento.

O presente estudo está situado na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica, com Eixo Temático em Processos de Ensino Aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL – UMA RECONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO

A Educação Integral, no Brasil, tem como âncora a prolongação e o redimensionamento do tempo escolar defendido por Anísio Teixeira. Suas ideias sobre educação integral foram articuladas a diferentes etapas ideológicas, entretanto, seu ideário pedagógico sempre foi orientado pelo objetivo educacional expresso nas suas primeiras obras, que seria uma educação voltada para todos, sem dualismo escolar, ou seja, popular, qualificada e agregada a subsídios para uma alfabetização em massa (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira defendeu a necessidade de processos e estudos educacionais inovadores nos primórdios do século XX, nas décadas de 20 e 30. Segundo Cavaliere (2010), entende-se que a integralidade da educação envolve amplificar as metodologias, bem como, as atividades culturais e sociais desenvolvidas na escola.

Entre as diversas perspectivas ideológicas da educação integral há duas correntes: elitista e integralista, que contrariam as idéias de Anísio Teixeira, pois camuflavam a educação integral, dando a ela um papel de controle social, num sentido de distribuir os indivíduos nos segmentos educacionais, obedecendo a critérios políticos e hierarquizados (CAVALIERE, 2010). Ainda conforme o autor, havia a corrente denominada Ação Integralista Brasileira (AIB). A AIB ousava com convicção, ser e fazer o papel moralizador da educação. Ainda que, este modelo educacional tivesse foco na educação integral, para o “homem integral”, este movimento moldava o ser humano aos interesses do Estado

conservador, negando e privando os interesses dos indivíduos e induzindo-os por métodos pré-estabelecidos às demandas do mercado.

Cavaliere (2010, p. 250), salienta que:

A educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam *formação* como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista.

Para os Integralistas a concepção integral era como uma doutrina baseada em disciplina, obediência, cumprimento de compromissos e sacrifícios. Mas sabe-se que a escola precisa de um campo oposto a esta concepção radical de ensino educacional, pois a educação integral para o ser humano integral propaga a formação humana para a autonomia, envolvendo corpo e mente, quebra de sentimentos isoladores de diferenças sociais e econômicas e, o respeito das manifestações psicológicas. A educação integral deve ver e trabalhar o indivíduo de modo completo (CAVALIERE, 2010).

Consoante a isso, as correntes liberais visualizam a educação integral como uma reestruturação democrática, pois incentiva a atuação articulada dos indivíduos formados, de modo que, a sua cooperação favoreça o desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridos. Segundo Cavaliere (2010), o educador Anísio Teixeira, na sua composição técnica e teórica, sobre educação integral, enriquece e fortalece as funções escolares e propõe ampliações nos calendários e currículos das instituições escolares.

Segundo Pataro e Machado (2014, p.118),

A educação integral assume por completo a formação humana [...] Essa base da educação integral assenta-se em diversos movimentos educacionais ao longo da História da Educação Brasileira, que, embora tenham em seus ideais, algumas concepções que difiram de um para o outro, entendem que a educação integral é o modelo que mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional.

Anísio Teixeira, em sua trajetória como educador, teve contato com John Dewey, filósofo, pedagogo, intelectual norte americano e fundador da escola pragmatista norte americana. Segundo Cavaliere (2010), sua pedagogia tornou-se uma referência para Anísio

Teixeira elaborar suas bases teóricas e filosóficas em relação à reconstrução e inovação da educação brasileira.

É importante lembrar que a filosofia pragmatista de Dewey está centrada no ideário de uma educação que se estabeleça por meio da prática. Ele valoriza a criticidade e o raciocínio do aprendiz, acredita que a ação vem junto com o pensamento e a educação precisa dar subsídios para resolver problemas do cotidiano, logo, os acontecimentos sociais são determinantes da ação educativa. Dewey se baseia em ordem educacional e não em regras, pois é convicto de que abrir caminhos para a criatividade é dar possibilidades aos indivíduos para levarem o futuro em consideração, devido este, estar sempre em andamento (CAVALIERE, 2002).

Anísio Teixeira articulou suas idéias ao pragmatismo ou instrumentalismo norte-americano de Dewey, o que o inspirou a transformar a realidade da educação brasileira, pois até os dias atuais luta-se para esta modificação de caráter educacional, apesar de que o foco de Anísio Teixeira era a alfabetização. Com isso pretendia libertar o povo da ausência do conhecimento e da cultura, então, o mesmo propõe o desafio de salvá-los da ignorância literária. Diante disso, a intenção deste autor, era incorporar um modelo de escola com iniciativas e medidas sociais expandidas com responsabilidades. Juntamente, propõe o combate da desigualdade social e dos males que provém da mesma (CAVALIERE 2010).

É notório que, Anísio Teixeira, nos seus pensamentos liberais, buscava uma educação emancipadora e, ainda segundo Cavaliere (2010), é possível comentar que suas idéias não eram baseadas em um liberalismo radical e nem curativo. Também, observa-se que Teixeira não tinha conformidade com uma escola meramente formativa e alfabetizadora, e, muito menos, com um sistema educacional voltado somente para o crescimento quantitativo, mas preocupava-se com uma educação de qualidade que favorecesse o desenvolvimento de uma cultura democrática.

Alinhado ao pensamento educacional de Anísio Teixeira encontraremos o movimento liberal da Escola Nova, que influenciou muito a educação brasileira. A proposta escolanovista do início do século XX buscava um novo olhar para a educação, levando em consideração a sociedade em massa numa perspectiva democrática e a industrializada, atrelando-se ao reconhecimento de que a prática das atividades e as experiências cotidianas

precisam ser valorizadas, pois educar não é somente preparar para a vida, educar é vida (CAVALIERE, 2002). Esta frase serviu na época como base deste movimento de reforma escolar.

Os reformistas visavam a educação como elemento democrático que evoca um universo de modernidade em volta do progresso, da ação, da cooperação, da liberdade, autodisciplina e interesse dos indivíduos, isto é, a ligação da vida com a educação. Ou seja, do ponto de vista político-social e do ponto de vista científico, o primeiro seria um ideal de educação para todos, e o segundo visava à educação como avanços biológicos e psicológicos para a aprendizagem das crianças.

Cavaliere (2002, p. 254) ainda destaca que,

Mesmo reconhecendo que o significado do escolanovismo não é unívoco e abarca, em sua prática, inúmeras contradições, não se pode deixar de enxergá-lo como uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que a mesma pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em condições de igualdade, crianças com experiências sociais e culturais diversas.

Isto posto, destaca-se que o escolanovismo, na questão da educação, foi revolucionário para as ideias liberais. Isto porque queria cumprir seu papel reformulador e democrático de escola para uma sociedade igualmente democrática.

Este ideário pedagógico que se fundamenta na ideia de uma educação integral e que se desenvolve por meio de uma escola em tempo integral volta á tona no cenário educacional brasileiro atual e uma das tentativas de sua implementação se expressa no desenvolvimento do Programa Mais Educação, o qual passamos a discorrer.

3 PME- O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Para cumprir o papel sócio integrador e sua função social, as instituições escolares precisam de reformulações para mudar sua identidade e alcançar uma qualidade educacional, ou seja, promover atividades que envolvam os alunos em tempo integral. Diante disso, e aliado à necessidade de melhorar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a escola passa a atender não só o que determina a lei, como também deve possibilitar a maior permanência dos alunos no ambiente escolar.

O Programa Mais Educação (PME) propõe contribuir com as escolas no desenvolvimento de suas funções, expandindo progressivamente as aulas e o tempo escolar. Este programa vem sendo organizado e exposto nas escolas com a finalidade de propor alternativas na educação em questões de espaço, tempo e novas atividades (CAVALIERE, 2007).

As propostas do PME vêm atreladas às realidades vulneráveis e visíveis dos alunos, ou seja, aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagens e correm risco de evasão escolar. É devido a isso que o programa dá prioridade de sua efetivação em escolas com resultado baixo no IDEB (PENTEADO, 2014).

Contudo, este programa pode assumir uma visão assistencialista e, nesse sentido Cavaliere (2007, p.1028) alerta que,

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.

É notório que a autora analisa o PME de modo crítico, pois aponta que o mesmo promove o aprimoramento dos alunos para resolver os índices baixos de IDEB, levando em conta os critérios de avaliação estipulados pelas políticas públicas e não a construção do conhecimento significativo por parte o aluno.

A necessidade da educação integral e da educação em tempo integral foi regulamentada na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 ao prescrever em seu artigo 2º que a educação nacional “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Essa idéia é reforçada nos artigos 29, 32 e 35 ao determinar as finalidades da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio respectivamente. Importa, ainda, destacar as passagens dos artigos 31(inciso III), 34 (Parágrafo 2º) e 87 (Parágrafo 5º) da referida lei, que salientam a progressão do tempo escolar para o regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Como consequência do disposto na LDBEN, o PME institucionalizou-se pelo Decreto nº 7.083/2010 e foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 em parceria com os programas do governo e do MEC (BRASIL, 2013).

O Programa Mais Educação torna-se, portanto, uma estratégia para ampliação da jornada escolar, contudo enfrenta conflitos e experiências educacionais diversas, pois, mesmo que pretenda ser útil no sistema educacional para democratizar o ensino, nenhum aluno estará livre de discriminação, desigualdades e de opressões. Além disso, o Programa enfrenta as pluralidades morais, os fenômenos culturais em diferentes contextos, assim, também, como a dificuldade de recepcionar alunos com suas dimensões e referências psicológicas comprometidas em função da escassez de recursos materiais, emocionais e culturais por parte da família. Sendo assim, não têm como trazer atividades como modelos prontos e determinados (CAVALIERE, 2002).

As modificações no contexto escolar podem ou não ressignificar a educação, ou seja, aspectos inovadores provenientes de uma prática multidimensional podem aparecer como um estorvo aos aspectos conservadores pertinentes à escola (CAVALIERE, 2002). Devido a isso, a autora alerta que muitos profissionais da educação já têm seus pré-conceitos de como avançar nas aprendizagens. Alguns podem entrar em conflitos ideológicos, quanto ao programa, pois podem encarar o mesmo, como uma soberba ajuda que deixa implícito de que os professores não estão dando conta de suprir as necessidades pedagógicas ou, não tem estratégias de ensinar os alunos que tenham dificuldades de aprendizagens.

Isto é, quando se pensa em reformulações educacionais, estas devem estar afinadas com a realidade de toda comunidade escolar, inclusive com as relações cotidianas entre os docentes e os novos monitores do programa. Neste contexto, as novas práticas do PME vão influenciar no compartilhamento do ensino, pois cada professor tem sua maneira de executar seu trabalho (CAVALIERE, 2002).

Os alunos nas salas de aula, independente de terem dificuldade ou não, tem os mesmos professores, então, as ações (aulas extras) impostas pelo PME nas escolas, não deveriam ser só para os alunos vulneráveis ao ensino, deveriam dar oportunidade a todos os alunos para participarem do programa, já que propõe qualidade e atividades diferenciadas nas aulas (CAVALIERE, 2007).

O PME fundamenta-se nas atividades interdisciplinares e propõe contribuir com a função social da escola, proporcionando ao seu público atividades diferenciadas de modo a

contribuir para a permanência dos alunos pelo tempo de sete horas dentro das escolas, ou seja, fora das ruas, mantendo-os ocupados, com atividades durante o dia todo (PENTEADO, 2014).

Diante disso, Cavaliere (2007, p.1018-1019), contrapõe afirmando que, o PME,

Em sua configuração concreta, o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores [...].

O PME, de acordo com Cavaliere (2007), precisa configurar-se especificamente na parte pedagógica da escola e em direção ao conhecimento e os educandos não precisam ficar isolados devido a demandas políticas, modelados e conformados, pois as dificuldades de aprendizagens não serão resolvidas pelo simples fato de estar no âmbito da escola.

A justificativa para a educação em tempo integral na escola é muito mais que ampliar tempos, segundo Cavaliere (2007) é associar este tempo ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, pois a perspectiva de educação de qualidade visa a autonomia do aluno, a formação humana e cultural, e não um ambiente para afastá-los da comunidade para simplesmente protegê-lo dos perigos da sociedade.

A partir destes princípios, Cavaliere (2007, p. 1029) reforça que educação em tempo integral é “um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”.

Cavaliere (2007) articula-se, então, às ideias de Dewey (1978), que considera de base educativa toda prática socialmente partilhada. A escola não tem um meio pré-estabelecido de controlar a educação, mas precisa ser um espaço de preparação para que os indivíduos possam agir pensar e sentir e ao mesmo tempo em que efetivam o conhecimento.

Segundo Brasil, (2013), a organização social do tempo escolar conforme mencionado por Dewey vai ao encontro do PME e suas metodologias de contra turno, que devem estar articuladas com aulas regulares e convencionais. As metodologias do contra-turno devem estar relacionadas:

- A Artes, que tem o intuito de desenvolver e incentivar a cultura como (danças, teatros entre outros).

- Ao ambiental, que propõe desenvolver trabalhos em hortas, conservação do meio ambiente, articuladas no diálogo com os alunos para a conservação da escola e nos âmbitos nos quais se inserem.

- Ao Esporte, que propõe atividades recreativas, relacionadas ao corpo (futebol, vôlei, handebol, tênis, exercícios corporais, lúdicas, Karatê, entre outros.)

A adesão ao PME é feito anualmente nas escolas, acompanhado por eventos, novas temáticas e propostas. Neste segmento, O PME também direciona suas práticas metodológicas para os Direitos Humanos, onde busca atividades ligadas a valores, propiciando o apoio pedagógico simultaneamente com as atividades anteriormente citadas. Nesta seqüência de ações, propõe reforços de atividades dadas em sala de aula nos períodos normais, abrangendo áreas do letramento, geografia, história e conhecimento lógico matemático, entre outros (BRASIL, 2013).

O PME busca ainda universalizar o conhecimento tecnológico, trabalhando na área digital para propiciar aos alunos uma compreensão básica da informática, numa perspectiva de direito à inclusão digital. A tecnologia da comunicação também está presente nas sugestões de atividades do PME, gerando atividades com a participação dos alunos na rádio escolar, integrando-os com as notícias atualizadas do dia, homenagens, recados midiáticos, entre outros (BRASIL, 2013).

O PME abre oportunidades educacionais aos alunos. Desse modo, sua estrutura organizacional, é direcionada, ordenada e separada em macrocampos, que são os campos de ações pedagógicas onde ocorrem ações integradas de saberes, espaços, tempos, e conhecimentos dos envolvidos nesta ação (BRASIL, 2014).

Neste contexto, as organizações das atividades são ampliadas nos macrocampos nas escolas públicas disponibilizando: acompanhamento pedagógico (obrigatório), comunicação, culturas, educação ambiental, educação em direitos humanos, esporte/lazer e promoção de saúde. Neste segmento, os macrocampos, também se estendem para as áreas rurais com as atividades: acompanhamento pedagógico (obrigatório), agroecologia, educação em direitos humanos, iniciação científica, cultura/ arte /educação patrimônio, esporte/ lazer, memória e história das comunidades tradicionais (BRASIL, 2014).

Não podemos esquecer que, todas as atividades citadas precisam firmar relações entre o PME e as atividades curriculares e trabalhar de forma interdisciplinar, levando em conta o contexto social dos alunos.

Neste sentido, as práticas educativas do PME precisam promover nos alunos a percepção do mundo, de si próprio, do outro, do meio ambiente, da sociedade, da vida, da cultura, da tecnologia, entre outras questões. A organização das atividades dos macrocampos se associa com as quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (BRASIL, 2014).

Para o acompanhamento pedagógico e administrativo do programa, precisa-se de disponibilização de professores vinculados à escola e que serão os responsáveis pelo andamento do programa. A monitoria voluntária prevista no PME se dá preferencialmente com estudantes universitários, com formação específica nas áreas de atendimento e indivíduos que tenham habilidades para instruírem os alunos em atividades complementares como: judô, capoeira, entre outros (BRASIL, 2014).

Para que a organização estrutural do PME seja formalizada são necessários materiais de apoio, financiamentos do programa por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e acompanhamento da secretaria de educação para o bom funcionamento e controle dos gastos (BRASIL, 2014).

Pode-se afirmar, então, que, para acontecerem às atividades na escola, são necessários organização dos recursos e espaços, definição do público alvo e diálogo com a comunidade sobre a proposta de educação integral.

Cavaliere (2007) acrescenta que, para as mudanças prevalecerem superando práticas tradicionais de educação são necessários investimentos de recursos didáticos e pedagógicos e que, estes, precisam estar articulados aos problemas cotidianos da escola e do seu entorno. Porém, a expansão das aulas pretendidas pelo PME pode correr o risco de ser vista como uma segunda atividade na escola, que se estrutura em si mesma, isto porque, segundo a autora, não investe em todo corpo discente da instituição.

Independente de mudanças, críticas, ações, intenções, propostas e sugestões de atividades, o PME deve estar no projeto pedagógico da escola para ter sua legitimidade, pois este é um documento que dá rumo para as ações escolares, para a tomada de decisões, metas e

objetivos. Conforme MEC, cada escola contextualizada com seu projeto pedagógico específico e em diálogo com sua comunidade, será a referência para se definir quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que o conjunto de atores da escola participe das escolhas que estruturam o PME (BRASIL, 2013).

4 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A metodologia é um caminho para conduzir um objeto de estudo, ela direciona as ações e os procedimentos dos métodos utilizados nas etapas realizadas de uma pesquisa. Seu objetivo é analisar pressupostos que irão fundamentar um estudo e também ordenar os processos de investigação (LAKATOS; MARCONI, 1995).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois será para reconhecer opiniões sobre o objeto de estudo, subjetividades e manifestações observáveis dos indivíduos, sem quantificar (LAKATOS; MARCONI, 1995).

Quanto aos objetivos o estudo delineado é do tipo exploratório e descritivo. Gil (1996, p.45) argumenta que a pesquisa exploratória

[...] têm como objetivo, proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. [...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. [...] é portanto bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados fatos.

Ainda para Gil (1996) a pesquisa descritiva busca estabelecer relações entre variáveis e descrever características de uma população ou fenômeno. A coleta de dados foi realizada em duas escolas municipais com ensino fundamental completo da cidade de Criciúma.

O critério para a seleção das escolas foi por meio de uma lista adquirida na secretaria de educação da prefeitura de Criciúma, na qual foram destacadas quais escolas aderem o programa Mais Educação na região. Posteriormente, após as análises das mesmas, foi buscado as escolas de mais fácil acesso à pesquisadora e a sua disponibilidade para participação. Desse modo, a acessibilidade da pesquisadora na instituição deu-se pela carta de apresentação/autorização à direção de cada uma das duas unidades escolares.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista estruturada com perguntas abertas a dez alunos do quinto ano do ensino fundamental (cinco de cada escola) participantes do PME. Como houve um número de alunos do quinto ano do ensino fundamental que participam do PME maior do que cinco, foi utilizado de sorteio para prosseguir com as ações. Aos estudantes sorteados e que aceitaram participar da investigação foi encaminhado termo de consentimento para ser firmado pelo responsável legal. O termo de consentimento foi estendido também aos professores dos estudantes participantes.

Nesta sequência, foi dada oportunidade aos entrevistados de falarem livremente, para que as informações capturadas pudessem ser interpretadas e analisadas levando em consideração as diferentes atitudes, pensamentos, percepções e opiniões sobre o tema em foco. Para Gil (1996, p. 90)

[...] as perguntas referentes sentimentos, [...] padrões de ação, bem como as razões conscientes que o determinam são mais difíceis de ser respondidas adequadamente. Isto exige esforços redobrados na elaboração do instrumento e, sobretudo, na análise e interpretação dos dados.

A atitude e postura observadora do entrevistador é muito importante no processo de coleta de dados, pois será preciso uma atenção perspicaz sem fazer julgamentos, observando expressões verbais e não verbais, histórias de vida, influências de culturas e também na forma como respondem, pois uma pesquisa qualitativa se baseia na observação e interpretação.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e tabuladas. Por questão de ética e privacidade não serão divulgados os nomes das escolas e dos alunos envolvidos na pesquisa, identificando-se os envolvidos por meio de letras e números, sendo a Escola A representada pelos alunos EA1, EA2, EA3, EA4, EA5 e a Escola B pelos alunos EB1, EB2, EB3, EB4, EB5.

Ao fazer indagações sobre o que estudavam além do horário normal no Programa Mais Educação (PME), os alunos EA1, EB1, EB2, EB3, EB4, EB5, salientaram que estavam no programa porque se sentiam protegidos durante o dia todo, pois os responsáveis por eles trabalhavam fora, então, o PME, além de servir de apoio e reforço, dá assistência á eles, para não ficarem sozinhos em casa e sim na escola.

Tal posicionamento reforça o pensamento de Cavaliere (2007) ao alertar que o PME se reduz em alguns contextos ao assistencialismo e, neste caso, o seu papel sócio integrador, direciona-se somente para questões de espaço e tempo. A autora ressalta que, o assistencialismo vê a escola como suprimento e substituição da família, onde a relevância é a proteção e bem estar dos alunos, e não o conhecimento como formação humana.

Já os alunos, EA2, EA3, EA4, EA5, disseram que são participantes do programa por baixo índice de aprendizagem e que necessitam de acompanhamento pedagógico para melhorarem as notas. Uns, foram selecionados para o PME por professores, outros, pelos pais e outros, por opção própria, devido às dificuldades de aprendizagens.

Segundo Cavaliere (2007), o PME, aliado ao Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), precisa ser uma base significativa para a permanência do aluno no âmbito escolar. O PME, assim, irá ao encontro de pluralidades morais e culturais, com o dever de recepcionar os mesmos com igualdade, sem comprometer as referências psicológicas de cada aluno.

Para Penteadó (2014) a proposta do PME nas escolas deve ser de melhorar as aprendizagens, propiciando alternativas educacionais que reduzam o risco de evasão escolar.

Quanto aos estudos realizados no PME apresentarem características diferentes das aulas regulares e convencionais, os alunos EA1, EA3, EA5, EB3, EB4, EB5 ressaltaram que, no período complementar, o PME focaliza mais as dificuldades apresentadas nas disciplinas. Os mesmos argumentam que recebem mais auxílio pedagógico e concebem mais entendimento com aproveitamento do tempo. Desse modo, trazem as tarefas para tirarem as dúvidas e pedirem explicação dos conteúdos não captados com clareza no período de aulas do currículo regular. Os alunos ainda comentam que, os acompanhamentos pedagógicos, permitem várias tentativas de erros e acertos. Associado á isso, os alunos ainda comentam que participam também de outras atividades como esportes, hip hop, artes, entre outros, no tempo ampliado.

Segundo Cavaliere (2007), para a inserção do PME nas escolas são necessários recursos pedagógicos, didáticos e estratégicos. Segundo MEC, o PME tem sua estrutura organizacional ordenada por macrocampos na qual precisam haver ações integradas de saberes, espaços, tempos e conhecimentos, levando em consideração os contextos sociais dos

alunos e promovendo neles a percepção do mundo e do outro. Diante disso, torna-se necessário a disposição de professores, monitores e gestores para que os objetivos das atividades complementares do programa atinjam uma base educativa de uma educação em tempo integral, visando a integralidade.

Neste segmento, as respostas dos entrevistados EA2, EA4 mostraram descontentamento quanto à repetição de conteúdos já estudados em séries anteriores. Os mesmos disseram que há homogeneidades de turmas, que se juntam na mesma sala e são de séries diferentes. Diante disso, são passadas coisas fáceis demais ou vice versa, para que todos acompanhem. Ainda argumentam que, desse modo, não aproveitam bem o tempo ampliado, esperando pelos outros, sem a separação por graus de dificuldade.

Nesse sentido, Cavaliere (2002), embasada nas idéias de Anísio Teixeira sobre a educação em tempo integral via educação integral, alertava que a escola não precisa ser vista somente como curativa, formativa e alfabetizadora e, muito menos, somente ter crescimento quantitativo, mas que precisa orientar-se para atender á todos sem perder seu rumo e seu foco de uma educação de qualidade.

Uma ação integralista, baseada em disciplina e cumprimento de regras, não atende uma educação para todos, pois esta propaga a formação humana para a autonomia, envolvendo a mente, o corpo, as manifestações e vê o aluno de modo completo (CAVALIERE, 2010).

O aluno EB2 argumentou que estudava no período complementar conteúdos diversos. Diante disso, declarou que tinha mais tempo para si, observava que o professor também tinha mais tempo para ensinar e que já estava tão acostumado a estudar o dia todo, que almejava, caso fosse possível, estudar sempre em tempo integral.

Desse modo, o tempo ampliado e estipulado pelo PME, propõe contribuir com a ampliação da jornada escolar no sistema de ensino. Este tempo, que propõe enriquecer o ensino, precisa ser direcionado ao relevante, que é aproveitar o mesmo para sanar as dificuldades dos alunos e não somente estar no âmbito escolar por mais tempo (CAVALIERE, 2002).

Os alunos EA1, EA2, EA3, EA5, EB3, EB4 e EB5 ressaltaram que as aulas do PME e as aulas regulares são totalmente diferentes. De modo geral, consideram que as aulas

do programa são mais livres, mais contextualizadas e com mais oportunidades de socializações de conteúdos. De acordo com os alunos, o PME não passa matéria nova e, sim, fortalece o que é aprendido nas aulas para posteriores entendimento do conteúdo. Além disso, apontaram que as explicações no programa são mais longas e as estratégias de ensino são mais variadas, bem como, ainda são articuladas com as atividades práticas do tipo: esportes, músicas, entre outros, envolvendo-os integralmente.

Tal posição corrobora com Cavaliere (2010) ao defender uma educação popular e qualificada que se estenda a uma integralidade educacional, envolvendo o ser humano aos seus interesses. Já, contraditoriamente, os entrevistados EB1, EB2 e EA4 responderam que não vêem diferença das atividades do programa das aulas regulares e alegam que todos os dois turnos se ensina e se aprende. O PME, segundo eles, dá um reforço a mais e, se ficam o dia todo, é para estudar o dia todo.

Quanto às vantagens do PME, os alunos EA1, EB1, EA2, EB2, EA3, EB3, EB4 e EB5 mencionaram que o bom do PME são as atividades diferenciadas das desenvolvidas nas aulas regulares, pois dão mais prazer de virem para a escola. Perceberam que, desde o ano anterior, suas notas melhoraram e, ainda complementaram que, sair da rotina do ler e escrever, é muito bom. Segundo eles, as aulas práticas, além de ajudar no desenvolvimento, trazem movimentação, ludicidade e desejo de estar na escola.

Segundo MEC, o PME traz suas metodologias de contra turno ampliadas e articuladas às aulas regulares, estas, relacionadas a artes, que valoriza as culturas, ao esporte, que envolve atividades recreativas para o corpo e a mente, ao ambiental, que trabalha o cuidado com o ambiente, aos direitos humanos, que buscam atividades ligadas a valores e por fim à área digital, que permite a compreensão básica da informática (BRASIL 2013). Cavaliere (2007) diz que essas atividades mudam as práticas tradicionais e são promovidas por recursos políticos, didáticos e pedagógicos, articulados ao cotidiano da escola e o seu entorno.

Os alunos EA4 e EA5 consideram bom no PME só as aulas práticas que envolvem o corpo. O restante é repetitivo e participam por obrigação. Tal posição contraria Brasil, (2014) ao afirmar que as atividades precisam firmar relações entre o PME e as atividades curriculares para trabalhar de forma interdisciplinar e o acompanhamento pedagógico precisa

da disposição das equipes que organizam e orientam o PME para atender o público vigente em todas as suas dimensões e em todas as áreas e, também, precisam organizar os recursos e os espaços, promovendo o diálogo com a comunidade escolar.

Ainda dentro desta questão, os alunos EA1 e EB3 comentaram que não apreciam escrever no contra turno, pois já escrevem e lêem bastante nas aulas regulares. EA2 e EB1 não gostam de capoeira e artes e EB5 acha o programa demasiado longo. Por outro lado, os alunos EA4, EB4, EB2 e EB5 gostam de todas as atividades no programa, sem exceções. Os alunos EA4 e EA5 acrescentam que não gostam do PME no momento de assistir filmes, pois consideram perda de tempo e alegam que este tempo poderia ser usado em outras atividades, devido não serem significativas e nem interessantes.

Essa variedade de respostas confirma o posicionamento de Cavaliere (2002) ao afirmar que o PME vai ao encontro de conflitos e não estará livre de contradições, mesmo que pretenda ser útil á educação. Em sua outra obra, Cavaliere (2007) diz que as justificativas para a reflexão em tempo integral não é a ampliação do tempo e, sim, fazer a socialização do tempo ao enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo que a perspectiva de qualificar a educação visa a autonomia dos alunos, a formação humana e não um espaço somente para afastá-la das rudezas da sociedade.

Quando questionados sobre o melhor entendimento dos conteúdos com o programa, os alunos EA1, EB1, EA2, EB2, EB3, EA4, EB4 e EA5 afirmaram, de modo geral, que estão entendendo melhor os conteúdos por trazerem as tarefas e compreendem melhor na orientação. Além disso, os alunos EB1 e EB2 complementaram em sua entrevista que, quanto mais se estuda, mais se aprende, sendo que não se aprende tudo, mas estuda-se mais.

É importante lembrar que as necessidades das escolas quanto ao reduzido índice de aprendizagem é relacionado muitas vezes ao desenvolvimento físico, afetivo e social dos alunos (CAVALIERE, 2007). Neste caso, para reformular e contribuir com as aprendizagens precisa-se de materiais de apoio, custeios, capital, acompanhamento da secretaria de educação no controle das orientações e disponibilidade de educadores para monitoria do PME com habilidades de instrução (BRASIL, 2014).

Sendo o PME um programa embasado em lei, decretos, portarias e parcerias com os programas do governo e do MEC e regulamentado na LDB, estas bases dão subsídios ao

PME para que cumpram os objetivos de cunho metodológicos e pedagógicos (BRASIL, 2013).

Quando perguntados sobre p que era o PME, os alunos EA1, EA3, EA4, EB1, EB4 e EB5 disseram que não sabiam o que era realmente o PME, porque ninguém havia perguntado a eles e nem explicado.

Os alunos EB2, EB3, EA2 e EA5 deram suas opiniões pessoais sobre o que é o programa. Disseram que o PME veio contribuir na Educação e nas aprendizagens.

O PME veio realmente com uma bagagem carregada de propostas novas, movimentando a escola e causando interferência na identidade da mesma. Então, como modelo de educação vigente, precisa divulgar sua legitimidade para a escola, professores, alunos e comunidade.

5 CONCLUSÃO

Este estudo analisou as contribuições o Programa Mais Educação em duas turmas de quinto ano do ensino fundamental de duas escolas de rede municipal de educação de Criciúma/SC na visão dos alunos.

A elaboração do embasamento teórico desencadeou um maior conhecimento sobre as propostas do PME e suas articulações para sua efetivação nas instituições escolares, bem como o conhecimento da legislação que lhe afeta.

Por meio das análises constatamos que o PME baseado em metas, políticas vigentes e concepções de ensino integral em tempo integral deixa a desejar na sua oferta de amplitude do tempo escolar, uma vez que o PME é visto, muitas vezes, como uma forma de assistencialismo da comunidade do entorno das escolas, pois se reduz a espaço e tempo, para afastar o aluno dos perigos da sociedade. Percebemos, também, que, para a maioria dos alunos, as contribuições do PME são focadas no aproveitamento do tempo como um refúgio para melhorar o entendimento dos conteúdos e melhorar suas notas.

Por outro lado, foi verificado que, a homogeneidade nas salas no período complementar, oscila as contribuições do PME, tornando-se mais quantitativo do que qualitativo, devido a mistura de turmas, de idades e de ritmos diferentes de aprendizagens. Foi

possível perceber, ainda, que as aulas regulares e convencionais são diferentes das aulas complementares, ou seja, as estratégias de ensino não são compartilhadas nos dois turnos, havendo dicotomia dos mesmos.

Enquanto preparação dos alunos, alguns vêem as contribuições do PME prazerosas e não rotineiras, dando a entender que o programa os envolve integralmente. Já, outros alunos, entendem algumas atividades como supérfluas, mas não deixam de serem participantes das atividades que consideram boas.

Foi possível observar que, os alunos, evocam de modo geral uma orientação mais comprometedora dos professores nas aulas regulares convencionais, pois alegam que por meio das contribuições do PME, sentem falta desta característica nas aulas regulares. Assim, podemos inferir que os objetivos pedagógicos e a metodologia desenvolvida por professores das aulas regulares, muitas vezes, são previstos em uma perspectiva de educação focada na memorização e reprodução, ou seja, são profissionais conformados e cumpridores de horário, distanciando-se do conhecimento e formação humana do aluno que resulte em aprendizagens significativas para sua vida como cidadão crítico e atuante no contexto social.

É importante lembrar que, esta pesquisa, tem sua limitação e provoca novas dúvidas cujos questionamentos podem servir para futuras pesquisas, como por exemplo: Como são usados os recursos mandados para o PME nas escolas? Como é a frequência dos alunos no PME? Até que ponto os pais conhecem o trabalho do PME nas escolas? Neste sentido, há a pretensão de prosseguir com a pesquisa, divulgando-a nas escolas que foram trabalhadas, a pedido dos gestores.

Com base nos dados coletados podemos perceber que a ampliação de tempo não garante sozinha a efetividade de uma aprendizagem significativa para o aluno. Notamos que torna-se necessário romper a distância entre atividades do tempo integral e as atividades desenvolvidas nas aulas regulares, pois só assim as aprendizagens poderão ser significativas e acessíveis a todos estudantes da escola.

É importante lembrar que, esta pesquisa tem sua limitação e provoca novas dúvidas cujos questionamentos podem servir para futuras pesquisas: Como são usados os recursos mandados para o PME nas escolas? Como é a frequência dos alunos no PME? Até que ponto os pais conhecem o trabalho do PME nas escolas?

Para finalizar, cabe ainda ressaltar, que a educação em tempo integral precisa fortalecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A ampliação de tempo escolar não garante sozinha a melhoria dos processos de aprendizagem, ou seja, a ampliação do tempo escolar deve estar associada à idéia de que os saberes devem ser trabalhados de forma interdisciplinar em uma perspectiva de educação de qualidade para a formação do cidadão crítico e atuante em seu contexto social.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação Passo a Passo**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://zip.net/bgtq4b> Acesso em: 13 de Abr. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: <http://zip.net/bqtr8d> . Acesso em 13 d Abr. 2016

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em < <http://zip.net/bftqV6> >. Acesso em 31 mar. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, Oct. 2007. Available from < <http://zip.net/bdtrvW> >. Acesso em 21 Abr. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Agosto. 2010. < disponível em: <http://zip.net/bktrfb> Acesso em 26 Jul. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996. p.159.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995. p. 214.

PATTARO, Rita de Cássia Ventura; MACHADO, Vera Lúcia De Carvalho. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação (UFSM)**. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-128, Jan/Abr. 2014. Disponível em < <http://zip.net/bhtsqK>. Acesso em: 26 de jul. 2016.