

O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SOB O OLHAR DO ESTUDANTE BRASILEIRO¹

Ana Lúcia Hazin Alencar

Pesquisadora da FUNDAJ ligada à Sociologia da infância e da juventude. E-mail: anahazin@gmail.com.

Cleide de Fátima Galiza de Oliveira

Pesquisadora da FUNDAJ ligada à Sociologia da infância e da juventude. E-mail: cleidegaliza@gmail.com.

RESUMO

O Programa Mais Educação, instituído pelo Governo Federal, em 2007, com o objetivo de ampliar a jornada escolar e realizar, nos contraturnos, atividades culturais, esportivas, de letramento, matemáticas e outras, é apresentado, neste artigo, sob a ótica de estudantes brasileiros em survey realizado entre 2014 e 2015. A necessidade de se ter uma escola em tempo integral, em dois turnos, revelou as deficiências materiais, humanas e administrativas das instituições públicas de ensino fundamental. Ao sugerir atividades diversificadas para os dois turnos escolares, o Programa Mais Educação defrontou-se com limitações de espaços para futebol, judô, dança, música e outras linguagens, gerando conflito interno entre salas para aulas regulares e o “Mais Educação”, forma usual na fala dos estudantes. Mais tempo na escola requer mais infraestrutura das unidades escolares e melhores condições dos espaços para o desenvolvimento do Programa. Em que pese a precariedade na relação tempo-espaço-qualidade, os alunos realçaram benefícios quanto ao desempenho escolar, disciplina e sociabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Escola em tempo integral. Política educacional.*

ABSTRACT

This article presents the Brazilian “More Education Program” from the perspective of Brazilian students. The program was instituted by the Federal Government in 2007, with the objective of extending the school day and carrying out cultural, sports, literacy, mathematics and other activities along the day. This survey was conducted between 2014 and 2015. The need to have a full-time school day, revealed the material, human and administrative

1. Trabalho submetido em 08/09/17 e aprovado em 20/12/17. Para citar este artigo: ALENCAR, A. L. H. de.; OLIVEIRA, C. de F. G. de. O Programa Mais Educação sob o olhar do estudante brasileiro. Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v.32, n. 1, p. 17-46, jan/jul de 2017. Disponível em: < <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

deficiencies of public elementary schools. In suggesting diversified activities for these two school shifts, the More Education Program faced limited space for activities such as football, judo, dance, music and others, creating difficulties in the accommodation of the new curriculum. More time in school requires more school infrastructure and better conditions for the development of the Program. In spite of the precariousness in relation to the time-space-quality dynamic, the students emphasized benefits regarding their school performance, discipline and sociability.

KEYWORDS: *Full-time school. Educational policy.*

RESUMEN

El “Programa Más Educación”, instituido por el Gobierno Federal en 2007 con el objetivo de ampliar el día escolar y realizar actividades culturales, deportivas, literarias, matemáticas y otras, es presentado en este artículo bajo la óptica de estudiantes brasileños en una investigación realizada entre 2014 y 2015. La necesidad de tener una escuela de tiempo completo, en dos turnos, reveló las deficiencias materiales, humanas y administrativas de las instituciones públicas de enseñanza fundamental. Al sugerir actividades diversificadas para los dos turnos escolares, el Programa Más Educación se enfrentó con limitaciones de espacios para fútbol, judo, danza, música y otros lenguajes, generando conflicto interno entre salas para clases regulares y el programa “Más Educación”. Más tiempo en la escuela requiere más infraestructura de las unidades escolares y mejores condiciones de los espacios para el desarrollo del Programa. Pese a la precariedad en la relación tiempo-espacio-calidad, los alumnos realzaron beneficios en cuanto al desempeño escolar, disciplina y sociabilidad.

PALABRAS-CLAVE: *Escuela en tiempo integral. Política educativa.*

INTRODUÇÃO

Na década passada, debates realizados sobre a educação brasileira no que diz respeito não somente à qualidade da educação, mas principalmente aos resultados obtidos com os estudantes através de avaliações, sinalizaram para a ampliação do número de horas de aulas para os estudantes. Nas discussões sobre a temática havia uma clara preocupação com as negatividades advindas das medições e testes oficiais com alunos da rede pública de ensino o que levou, entre outros fatores, à criação de um programa que proporcionasse atividades educativas diversificadas, atraentes, efetivas, possíveis de serem implementadas através de um maior número de horas na escola. Para dar uma estrutura de ação intersectorial, os debates envolveram os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento

Social e Combate à Fome, do Esporte e o da Cultura, os quais, em conjunto, elaboraram o Programa Mais Educação, lançado em 2007, através de Portaria Ministerial².

Esse Programa foi criado com o objetivo de oferecer uma educação integral, através de saberes e métodos diversos, com sugestões de alterações do ambiente escolar e ações articuladas às demais esferas do governo federal. A criação do Programa Mais Educação – PME, entre outros fatores, levou em consideração o Art.227 da Constituição Federal que trata do dever que a família, a sociedade, a comunidade e o poder público têm de assegurar a educação integral levando em conta a saúde, alimentação, profissionalização, esporte, lazer, cultura etc., ou seja, o bem-estar da população. No Artigo 2, inciso II, O PME foi pensado também para “contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar” (PORTARIA NORMATIVA, 2007).

A ideia de ampliação do horário escolar, em torno de sete horas diárias, além de propiciar maior número de aulas poderá contribuir, de certa forma, para a permanência do aluno na escola, evitando o seu envolvimento com os vários tipos de violência aos quais essa população se encontra exposta. Nesse sentido, o inciso IV, do Artigo 2 do PME, coloca a necessidade de prevenir, entre outras condições de vulnerabilidade, o trabalho infantil e a exploração sexual ao oferecer aulas nos contraturnos escolares. Sob essa perspectiva, mais aulas significam, também, “proteção” e segurança, não para todos, mas, principalmente, para os atendidos pelo Programa. O segmento contemplado faz parte do grupo de alunos que estuda em escolas de municípios que apresentam baixos índices de desenvolvimento da educação básica.

Nesse contexto, a educação ampliada ainda não é universal e a sua efetividade encontra-se em discussão. Para Gentili (2009, p.1075),

a partir de uma perspectiva democrática, não há inclusão social que possa ser parcial, sendo esta mais que a soma dos fragmentos de espaços inconclusos nos quais se conquista um pedaço da promessa integradora [...]. O direito

2. Em 2016, esse Programa foi alterado, através da Portaria MEC nº1. 144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº5/2016, para **Programa Novo Mais Educação** com algumas características distintas do anterior, entre elas o reforço no ensino da língua portuguesa e de matemática e a diversificação da carga horária para cinco ou quinze horas semanais. O PME, fruto de avaliação nesse artigo, é organizado nas escolas com sete horas diárias, incluindo turno regular e complementar.

à educação, como direito humano fundamental, ou pertence a todos ou não pertence a ninguém.

Ainda segundo o autor, houve expansão da escolaridade, mas as condições plenas para a sua realização foram negadas. Para ele, tal situação é reflexo da desigualdade social que leva os sistemas escolares a oferecerem oportunidades diferenciadas para público também diferenciado. Complementa ainda que “além de permanecer, para ter direito à educação é preciso ‘pertencer’”, já que, como diz a propaganda de um cartão de crédito, “pertencer tem seus privilégios” (GENTILI, 2009, p.1071). Barbosa (2011, p.18) salienta que “a desigualdade não é apenas contabilidade de diferenças, mas um tipo de organização específico [...] que transforma essas diferenças em desigualdades sociais”.

Cury (2014) confere melhoria da qualidade de educação às condições de trabalho dos docentes, seja do ponto de vista salarial, seja através de acesso a uma boa formação. No que diz respeito às discussões em torno da qualidade, o PME, com a jornada ampliada, procura abrir o leque de atividades educativas e culturais na tentativa de resgatar a concepção de educação integral, experiência já vivenciada no Brasil em meados do século passado. Uma das mais expressivas foi a criação, em 1950, dos Centros de Educação Primária, na Bahia, destacando-se o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o primeiro a ser implantado. Nesse Centro,

os alunos freqüentarão diariamente a ‘escola-parque’ e as ‘escolas-classe’, em turmas diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da ‘escola-parque’, com intervalo para almoço, à maneira que se faz no Centro de Salvador (TEIXEIRA, 1962, p.7).

No Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – foram implantados nos dois governos de Leonel Brizola (1983 a 1986 e 1991 a 1994), tendo como base estudo realizado pelo antropólogo Darcy Ribeiro. A pesquisa revelou que “a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população” (MAURÍCIO, 2006, p. 66). A partir desse resultado, o antropólogo propôs uma escola de horário integral para proteger, das ruas, as crianças de baixa renda.

Experiências semelhantes ocorreram no Paraná, em Minas Gerais e em Santa Catarina. Também em São Paulo, dois anos antes da criação do Programa Mais Educação, foi implantada a jornada escolar estendida

através da instituição, em 2005, do projeto Escola de Tempo Integral. Tal qual o PME, no Inciso I, Artigo 2º da Resolução SE nº 89 do referido projeto, um dos principais objetivos diz respeito à ideia de pluralidade e de atividades diversificadas com o intuito de “promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento” (CASTRO; LOPES, 2011, p.262).

Cada projeto se identifica com seu tempo histórico e político: as experiências anteriores de horário integral obedecem à conjuntura social de seu momento. O contexto de criação do PME não foge à regra e se insere nas condições objetivas da população em seus vários segmentos; a camada social que apresenta maior vulnerabilidade, porém – seja do ponto de vista socioeconômico ou etário – é a contemplada para ser atendida pelo Programa. Embora a situação de risco social dessa população seja colocada como não determinante para a evasão escolar e outras mazelas, o texto publicado sobre o debate nacional da educação integral aponta que “as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino” (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009, p.12).

Embora essa preocupação esteja inscrita nas discussões acerca das possíveis e variadas inserções de grupos sociais no Programa, a ampliação do alcance da educação faz parte do debate. A criação do Mais Educação se alimenta da ideia de uma formação integral apresentada, pelos formuladores, como uma proposta em construção, que efetivamente “estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia [...] na perspectiva da sustentabilidade ambiental, na pauta da construção de um projeto de sociedade democrática em relação ao acesso, usufruto, produção e difusão de saberes, espaços, bens culturais e recursos em geral, numa interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade” (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009, p.27).

Reconhecido como uma estratégia de inserção social e de melhoria do aprendizado através da jornada ampliada, o PME se alimentou das experiências anteriores e as ajustou, como se vê na forma de acompanhamento da frequência dos alunos participantes do Programa.

Avaliar a repercussão do PME sobre os beneficiários diretos – os estudantes – é a proposta deste artigo, produto de uma pesquisa realizada pela Fundação Joaquim Nabuco, em nível nacional, entre 2014 e 2015. A amostra teve como base 45.492 (quarenta e cinco mil, quatrocentas e noventa e duas) escolas cadastradas no Programa Mais Educação no ano

de 2013. Os dados foram obtidos do censo Escolar do INEP, do Ministério da Educação e da Fundação Joaquim Nabuco. Foram selecionadas, através de um plano de amostragem estratificada, 1.637 unidades públicas de ensino que serviram de base para a aplicação de questionários aos gestores da escola (1.637), coordenadores municipais ou estaduais do PME (606), professores comunitários (1.562), monitores (1.575) e estudantes (1.231). As escolas foram classificadas em 52 estratos; dentro de cada estrato levou-se em consideração a probabilidade de inclusão proporcional, tendo como variável o número de alunos matriculados (COELHO, 2014).

A ESCOLA E SEU LUGAR NA SOCIALIZAÇÃO

A escola tem um lugar de grande importância na socialização, embora a família seja o berço desse processo. Nos dias atuais, entretanto, a interação familiar se faz com dificuldades, em decorrência da própria estruturação da sociedade. Tanto nas famílias economicamente mais carentes como naquelas com melhores condições, o tempo de convívio maior, ou seja, a interação face a face, vem se reduzindo cada vez mais, sobretudo pelos apelos relacionados ao mundo do trabalho e às expectativas de alcançar uma melhor condição de vida. Busca-se frequentemente, então, preencher o tempo dos filhos colocando-os em escolas de tempo integral, onde possam aprimorar sua formação, já que se acredita ser a escola um instrumento de mobilidade social que proporciona a possibilidade de participação em atividades lúdicas, recreativas, esportivas etc.

A educação é, assim, inserida no contexto mais amplo de mudanças vivenciadas pela sociedade globalizada. Não se pode, no entanto, deixar de evidenciar as particularidades regionais e locais que exigem, muitas vezes, maior empenho dos setores públicos para reduzir as desigualdades sociais. Como diz Cooks (1990, *apud* BALL, 2006, p.23), “localização retém significado e sentido social num período contemporâneo quando as forças combinadas da modernidade no Estado, no capital multinacional e na comunicação de massas desvaneceram a velha ordem da solidariedade comunitária.” Aqui se corrobora essa afirmação com o conceito de espaço social utilizado por Bourdieu (2004, p.153). Diz ele que se pode

comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas esse espaço é construído de tal maneira que, quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situadas, mais propriedades eles terão em comum.

Isso é verdade também para a escola que, principalmente nas comunidades mais carentes, muitas vezes é percebida como “lugar” prenhe de significados, em contraposição ao “não-lugar” no sentido dado por Marc Augé (1994), ou como “âncora simbólica,” termo usado por Ferguson e Gupta (2000). Aqui se quer fazer menção ao fato de a escola ser representada, por muitos dos alunos, como lugar seguro onde conseguem se proteger, por certo tempo, do “mar revolto” da violência presente nas comunidades em que habitam. Tal contexto faz com que a integração social se dê não através da vizinhança ou do bairro, mas de forma mais específica, através da escola.

Uma pesquisa qualitativa sobre o PME, realizada pela Fundação Joaquim Nabuco entre os anos de 2013 e 2014, em quatro capitais nordestinas, constatou essa percepção:

Eu acho bom [o PME], que ensina mais, mais benefício pra pessoa, não fica muito tempo na rua [...]. Eu fico aqui [na escola], porque em casa não tem nada pra fazer, ficar na rua agora está muito violento, né? É chato, aí eu gosto mais de estar aqui no colégio (aluno, 11 anos).

Entretanto, várias são as críticas que se fazem à maneira como se interpreta a forma de avaliar o Programa, que sempre é carregado de subjetividade, sobretudo no que se refere à jornada ampliada. Para Cavaliere (2007, p. 1028) por exemplo,

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.

Ao se fazer uma relação com a teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu, que liga o sucesso escolar ao capital cultural herdado pelos estudantes no seio familiar, percebe-se as dificuldades encontradas pelos alunos desprovidos desse capital e do capital econômico que, como diz Valle, (2013, p. 421) comentando a teoria bourdieusiana,

devem assimilar um conjunto de conhecimentos e de técnicas não dissociados de valores sociais e, geralmente, distantes de sua classe social de origem. Para eles, a escolaridade se assemelha a um percurso de obstáculos que os obriga

a comprovar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados.

Entretanto, é importante retomar a teoria de Bourdieu e seu conceito de *habitus* para entender o processo de desigualdade social e educacional que se enfrenta. Em tal conceito, diferentemente daquele utilizado pela escolástica, “a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade se dá através da interiorização, pelos indivíduos, de valores, normas e princípios sociais” (ALENCAR, 2008, p.44). O *habitus* é assim definido como:

... sistema de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (INDA, 2001, p. 25).

A palavra **disposição**, termo chave na teoria de Bourdieu, indica *capability* e *reability*. Esses termos, ligados à ideia de disposição, são indicativos de que o processo de socialização predispõe, mas não determina os indivíduos a agirem de acordo com experiências internalizadas no passado. O *habitus*, portanto, não é inato, mas adquirido socialmente segundo a posição que os indivíduos ocupam no sistema. A família e a escola são relevantes na construção do *habitus*. Como diz Accardo (*apud* INDA, 2001, p.30) “o *habitus* é uma estrutura interna permanentemente em vias de reestruturação”. Os *habitus* primários, constituídos pelas experiências familiares, abrem espaço e são reforçados pelo *habitus* escolar, que pode ser sobreposto pelo profissional, e assim sucessivamente.

Isso significa dizer que há sempre a possibilidade de a família e a escola cultivarem valores que, interiorizados, permitirão aos agentes utilizarem as competências sociais decorrentes dos *habitus* em toda a sua vida.

Leclerc e Moll (2012, p. 6 e 7), referindo-se ao fato de o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDF) ter adotado como “critério central de expansão do Programa Mais Educação a seleção de escolas em que a maioria dos alunos faça parte de famílias beneficiárias do PBF” está estabelecendo

uma perspectiva de discriminação positiva, na medida em que essas escolas recebem aportes orçamentários diferenciados, bem como são prioritárias na relação com as universidades interlocutoras em ações de formação para a docência e a gestão.

Para a ocupação do tempo dos alunos e devido à falta de infraestrutura de muitas escolas é que se faz recurso aos espaços educativos fora da sala de aula compreendidos como sendo aqueles “significativos da vida do bairro e da cidade, de modo a recriar a experiência cultural e civilizatória da humanidade nas formas de cinema, teatro, música, museu, parques, vizinhanças e outros, vivenciadas como ação curricular” (LECLERC; MOLL, 2012, p.5).

Também são arregimentados para a realização das ações educativas os chamados “monitores”, como está registrado no “Manual Operacional de Educação Integral” (MEC, 2013, p. 23).

[o] trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar, etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio.

Em geral, são pessoas ligadas à comunidade – possuidoras de conhecimentos e práticas culturais, esportivas e de lazer – que recebem baixa remuneração ou ajuda de custo e que, devido a isso, apresentam alta rotatividade no exercício dessa função. Mesmo assim, representam um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades dos alunos e no processo relacional que entre eles se estabelece. Referindo-se à importância das diferentes redes de relações de crianças e jovens com adultos para o desenvolvimento e formação dos sujeitos, Dayrell e Geber (2015, p.4) ressaltam serem elas mediadoras “dos processos de aprendizagem, socialização, sociabilidade e desenvolvimento de uma forma geral”.

A dimensão que envolve as relações sociais leva a destacar a relevância da intersubjetividade no processo de construção dos sujeitos. Habermas (1989, p.176) “utiliza o termo subjetividade para designar a comunidade que, através de significados idênticos e o reconhecimento de pretensões universais de validade, se estabelece entre os sujeitos capazes de linguagem e ação”. Para Gonzalez Rey (2012, p.23) “[...] o sentido subjetivo representa

uma unidade do emocional e do simbólico onde cada um desses processos emergem e se desdobram de formas diferentes diante da presença do outro.”

Complementa-se aqui a discussão sobre as relações sociais com o aporte de Bourdieu sobre o capital social. Para Pierre Bourdieu (1980, 2001), esse tipo de capital é constituído pela totalidade dos recursos potenciais ou atuais, associados à posse de uma rede duradoura de relações, mais ou menos institucionalizada, de conhecimento e reconhecimento mútuos. A proximidade entre esses agentes nas redes de relações dá ao indivíduo o sentimento de pertencimento ao grupo do qual faz parte, em especial, na família e na escola.

Verifica-se, nesse estudo, o quão importante é a escola na formação do capital social, uma vez que os agentes poderão usufruir tanto mais dos benefícios desse tipo de capital, quanto maior seja o volume do capital (econômico, cultural ou simbólico), possuído por aqueles com quem se relaciona. Ou seja, a escola se torna um ambiente propício ao desenvolvimento de novas amizades, uma vez que as relações que se estabelecem na família são limitadas por fatores como falta de tempo dos pais para se dedicarem aos filhos, escassez de recursos para frequentar espaços propícios à sociabilidade, carência de equipamentos públicos de lazer nos bairros onde os estudantes habitam e a forte presença da violência. Uma pesquisa de abordagem quantitativa realizada entre 2014 e 2015 em todo o Brasil, promovida pela Fundação Joaquim Nabuco, revelou, através da entrevista de 1.231 alunos participantes do PME, que a grande maioria dos mesmos (80,1%) aumentou seu círculo de amizade e 42,3% melhoraram o relacionamento e a convivência social (ver Tabela 6).

Na escola, as relações que se estabelecem, seja em sala de aula ou em atividades extracurriculares, permitem que os indivíduos se reconheçam e se situem no mundo, através do olhar sobre si mesmos e da percepção dos outros.

AS ESCOLAS PÚBLICAS E O HORÁRIO INTEGRAL: UMA RELAÇÃO BEM SUCEDIDA?

Anísio Teixeira, no documento **Manifesto dos pioneiros da educação nova**, já desenhava, à luz dos estudos sociológicos, a escola como uma instituição social ligada à vida e não distante dela. Para ele,

a escola não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas ‘uma instituição social’, um órgão feliz e vivo, no conjunto das

instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja acção é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças innumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de facto, as influencias que fórmam o homem atravez da existência (TEIXEIRA, 1984, p.12). [sic]

Sob essa concepção, a escola recebe múltiplas influências e não deve estar desassociada do entorno social, da comunidade, da família e do próprio interesse de quem dela faz uso. Segundo Teixeira (1984), para que seja desenvolvida com solidez, a ação educacional necessita de amplitude e apoios em várias direções. Nessa perspectiva, encontra-se a noção de escola de ensino integral, cuja abrangência envolve a pluralidade de ensinamentos, de atividades e de conhecimentos.

Vários estudos (TEIXEIRA, 1962, 1967, 1984; CAVALIERE, 2009, 2014; CASTRO; LOPES, 2011; GOUVEIA, 2006; EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009) vêm debatendo a questão da educação integral, a partir do seu significado, abrangência e conteúdos pedagógicos. Como contraponto, aparece nas discussões a questão da jornada escolar ampliada, que nem sempre representa o ideal do ensino integrado. Nessa direção, encontra-se o PME o qual, segundo Mosna (2014), não está alterando a grade curricular por falta de elaboração do Projeto Pedagógico; como consequência, a escola apresenta dois horários que não dialogam um com o outro. Haveria, no entanto, uma separação de saberes? Para Cavaliere (2009, p.58),

Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com ofertas de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero ‘atendimento’, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero ‘consumo’, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de ‘mercado’.

Segundo Gonçalves (2006), a educação é um direito à aprendizagem com qualidade, desenvolvida em espaço e tempo concatenados. O mesmo autor ressalta que a educação integral só faz sentido se promover novas oportunidades emancipadoras. “A extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada da instituição escolar”

(EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009, p.28). A dicotomia entre **sacrifício** para as aulas (ditas regulares) e o **prazer**, para as atividades do contraturno, não deve estar presente no formato de aulas em tempo integral.

A ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um **tempo de escolarização formal**, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um **tempo não instituído**, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009, p.36 grifo nosso).

No presente artigo, deve ser colocado como parâmetro o patamar que se estabeleceu para o Programa Mais Educação em sua concepção inicial, ao colocá-lo como **indutor** do processo de formação de uma escola de educação integral em tempo integral na qual as atividades façam sentido, conversem entre si e com as novas tecnologias e atendam às demandas da sociedade e da escola. Tal concepção deve levar em conta que a jornada escolar ampliada não signifique apenas dobrar os turnos, mas que haja um tempo contínuo e integrado. Essa é a base ideal do PME, que será confrontada com as condições reais encontradas nas escolas brasileiras.

Uma das questões iniciais diz respeito à permanência do aluno em dois turnos na unidade de ensino. Para a sua viabilização, há a necessidade da infraestrutura de apoio para tornar o dia no espaço escolar mais acolhedor e produtivo. Nesse aspecto, o intervalo entre as jornadas deve servir de realimentação das energias, seja através das refeições ou do descanso. Quanto à alimentação, observou-se, através de pesquisa realizada com estudantes de escolas públicas brasileiras e participantes do PME, que esse item merece uma atenção especial.

A questão do almoço para quem, em princípio, deveria passar o dia na escola, é ponto fundamental para a permanência do aluno nos dois turnos. O que se observa é que as regiões mais próximas do atendimento total são o Sudeste, Sul e Centro-Oeste (ver Tabela 1). As regiões consideradas mais carentes do ponto de vista socioeconômico, porém, ainda não oferecem aos seus alunos a condição plena do serviço. O Nordeste, com 73,4% de repostas afirmativas sobre a oferta dessa refeição e, principalmente, o Norte, com apenas 57,2%, estão aquém do considerado necessário e suficiente para atrair o aluno para o tempo integral. O não oferecimento do almoço para todos não só interfere no desempenho do aluno que

realiza, muitas vezes, cansativo deslocamento escola-moradia-escola, como também o força a lidar com a não garantia de uma boa alimentação em casa, o que acaba por configurar fatores comprometedores da atenção do aluno, interferindo assim em seu aprendizado.

Tabela 1 – Almoço nas escolas, por regiões geográficas

<i>Regiões</i>	<i>Sim (%)</i>	<i>Não (%)</i>	<i>NS (%)</i>	<i>NR (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Norte	57,2	41,8	0,5	0,5	100,0*
Nordeste	73,4	26,1	0,5	-	100,0*
Sudeste	90,2	8,5	1,3	-	100,0*
Sul	96,7	3,3	-	-	100,0*
Centro-Oeste	92,2	7,8	-	-	100,0*
Total	77,2	22,6	0,5	0,1	100,0**

Fonte: pesquisa direta da Fundaj 2014/2015

NS=Não sabe.

NR=Não respondeu.

*Percentual com relação ao número de entrevistados nas regiões.

**Percentual com relação ao total de entrevistados (1231).

O aporte físico-estrutural das escolas não acompanha as demandas geradas por um Programa dessa dimensão. As instituições públicas de ensino, em sua maioria, não estão preparadas para abarcar, em seus domínios, as atividades inerentes ao PME, embora o propósito da educação em tempo integral seja levar as ações educativas para além-muros escolares, integrando a comunidade e os equipamentos nela existentes ao projeto maior do território como espaço educativo.

A questão da falta de espaço físico adequado para o desenvolvimento do Programa é abordado por vários estudos, entre eles, Lopes e Araújo (2012), Nóbrega e Silva (2013), Cavalieri (2014), Mosna (2014) e Fundação Joaquim Nabuco (2015). A constatação da falta de ambientes apropriados para as aulas em tempo integral também é revelada pelos estudantes. Eles ressaltam as principais deficiências dos recursos disponíveis na escola no que diz respeito à infraestrutura, equipamentos didáticos, equipamentos para práticas esportivas e artístico-culturais (ver Tabela 2). O destaque maior recai sobre esses dois últimos recursos, nos quais se encontram as quadras poliesportivas, campo de futebol, dança e outras artes. A inexistência desses espaços, nas escolas, é apontada por mais da metade dos alunos abordados, atingindo altos percentuais, principalmente no que se refere a ambientes propícios para atividades culturais. A precariedade da infraestrutura reacende a falta de motivação do aluno em frequentar a

unidade de ensino, podendo ser esse um dos fatores do desinteresse pelas aulas, uma vez que a aprendizagem também exige equipamentos adequados para que o jovem desenvolva seu potencial.

Em pesquisa coordenada por Abramovay (2015, p.209), os estudantes entrevistados, quando indagados sobre o que pensam e o que querem da escola, fazem menções a “carteiras quebradas, janelas sujas, banheiros descuidados, quadras que não se consegue usar, muros destruídos, ventiladores quebrados, bebedores com defeito, falta de iluminação, piso esburacado etc.” Porém, o que chama a atenção é a reivindicação, por parte dos alunos, de equipamentos básicos – considerados suficientes para a aprendizagem. A falta de consciência crítica sobre seus direitos pode levar o indivíduo a aceitar o mínimo que é oferecido, como o máximo que poderia receber. Trata-se de uma situação de desigualdade gerada pelas diferenças de oportunidade fruto de “sistemas educacionais divididos em sociedades divididas” (GENTILI, 2009).

Tabela 2 - Avaliação dos recursos disponíveis na escola

<i>Recursos</i>	<i>Ótimo (%)</i>	<i>Bom (%)</i>	<i>Regular (%)</i>	<i>Ruim (%)</i>	<i>Péssimo (%)</i>	<i>Inexiste (%)</i>	<i>Total (%)</i>
<i>Infraestrutura</i>							
Aquecedores	4,0	1,9	1,4	0,5	0,2	92,0	100,0
Ventiladores nas salas de aula	16,3	30,5	20,5	8,9	5,8	18,0	100,0
Ar-condicionado nas salas de aula	9,9	9,7	4,1	2,1	0,7	73,5	100,0
Bebedouro	25,4	44,9	18,1	4,9	2,6	4,1	100,0
Pátio	24,3	38,4	15,2	4,5	2,4	15,2	100,0
Parque infantil	6,3	7,0	3,5	2,4	1,5	79,3	100,0
Auditório	9,1	13,5	4,5	1,6	0,5	70,8	100,0
<i>Equipamentos Didáticos</i>							
Laboratório de ciências	8,4	7,3	3,2	1,8	0,9	78,4	100,0
Laboratório de informática	20,5	24,0	10,0	4,7	2,4	38,4	100,0
Computadores para alunos	18,2	27,0	14,6	5,8	4,5	29,9	100,0
Internet (acesso para os alunos)	16,4	28,3	12,5	5,3	2,6	34,9	100,0
Biblioteca	31,8	32,3	10,3	2,4	1,4	21,8	100,0
Sala de leitura	18,7	22,9	7,0	1,6	0,9	48,9	100,0
Rádio escolar	7,9	9,3	3,7	0,8	0,5	77,8	100,0
Horta comunitária	14,5	16,9	7,1	2,7	1,1	57,7	100,0

(continua...)

Tabela 2 - Continuação

<i>Recursos</i>	<i>Ótimo (%)</i>	<i>Bom (%)</i>	<i>Regular (%)</i>	<i>Ruim (%)</i>	<i>Péssimo (%)</i>	<i>Inexiste (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Equipamentos para atividades esportivas							
Campo de futebol	10,1	11,7	6,5	2,6	1,2	67,9	100,0
Piscina	3,8	1,8	1,1	0,6	0,5	92,2	100,0
Quadra de esporte (coberta)	18,5	14,0	5,3	2,1	1,3	58,8	100,0
Quadra de esporte (sem cobertura)	7,6	11,0	7,3	3,7	4,1	66,3	100,0
Sala para artes marciais	8,9	6,8	2,2	0,9	0,4	80,8	100,0
Equipamentos para atividades artísticas							
Dança	10,2	12,7	3,7	1,1	0,3	72,0	100,0
Música	9,7	9,4	3,3	0,9	0,2	76,5	100,0
Outras artes	10,1	10,9	4,4	1,1	0,6	72,9	100,0

Fonte: pesquisa direta da Fundaj 2014/2015

Em que pese a concepção do PME – inserida na Portaria Normativa Interministerial n.17, de 24 de abril de 2007, Art.8º – de “mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio”, a pesquisa constatou que 60,5% do total de entrevistados confirmaram a realização de aulas extraclasse, percentual aquém do esperado para um Programa iniciado em 2007 nas capitais brasileiras (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Realização de atividades fora do ambiente escolar, por regiões geográficas

<i>Regiões</i>	<i>Sim (%)</i>	<i>Não (%)</i>	<i>NS (%)</i>	<i>NR (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Norte	43,0	56,0	0,5	0,5	100,0
Nordeste	59,3	40,5	-	0,1	100,0
Sudeste	69,3	30,1	0,6	-	100,0
Sul	85,6	13,3	1,1	-	100,0
Centro-Oeste	63,0	37,0	-	-	100,0
Total	60,5	39,1	0,2	0,2	100,0

Fonte: pesquisa direta da Fundaj 2014/2015

NS= Não sabe.

NR= Não respondeu.

O tempo extraclasse utilizado para visitas a museus, zoológicos e outros espaços é reconhecido como um tempo qualificado em que as

oportunidades diferenciadas e prazerosas se complementam e realimentam o ensino-aprendizagem. Segundo Gonçalves (2006), essas atividades fora do ambiente escolar não devem se tornar apenas um “passeio” que se contrapõem às aulas, vistas como **sacrifício**. Mesmo para as escolas que realizam atividades além dos muros escolares, segundo os entrevistados, o uso dos espaços é diferenciado de acordo com as regiões geográficas. De modo geral, parque (38,4%), biblioteca (35,5%), teatro (30,2%), museu (27,6%) e feira-livre (25,9%) foram os locais mais visitados através do Programa Mais Educação. Verificou-se, porém, que as escolas localizadas no Sul utilizam esses espaços com maior frequência do que as outras regiões. O Centro-Oeste também se destaca na prática e uso dessas atividades, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Espaços utilizados fora do ambiente escolar

Espaços	Regiões											
	Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste		Total	
	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)	Sim (%)	Não (%)
Museu	12,0	8,0	4,3	5,7	6,8	3,2	4,7	5,3	7,1	2,9	7,6	2,4
Biblioteca	28,0	72,0	39,3	60,7	24,5	75,5	42,7	57,3	33,0	67,0	35,5	64,5
Cinema	12,0	88,0	13,4	86,6	33,0	67,0	40,0	60,0	40,2	59,8	22,3	77,7
Parque	40,0	60,0	33,5	66,5	42,4	57,6	52,0	48,0	41,2	58,8	38,4	61,6
Teatro	21,3	78,7	22,8	77,2	41,5	58,5	44,0	56,0	43,3	56,7	30,2	69,8
Circo	12,0	88,0	16,2	83,8	12,3	87,7	21,3	78,7	9,3	90,7	14,8	85,2
Zoológico	4,0	96,6	12,6	87,4	29,2	70,8	13,3	86,7	17,5	82,5	14,8	85,2
Feira livre	20,0	80,0	23,3	76,7	30,2	69,8	44,0	56,0	21,6	78,4	25,9	74,1
Trilha	10,7	89,3	22,5	77,5	20,8	79,2	37,3	62,7	15,5	84,5	21,6	78,4

Fonte: pesquisa direta da Fundaj 2014/2015

Motivos de ordem estrutural, administrativa e financeira das unidades de ensino, ou mesmo a falta de incentivo e preparo dos docentes, impedem a apropriação desses equipamentos culturais como extensão das aulas ministradas no interior das escolas. O uso regular desses espaços provavelmente acarretaria num ganho social e cultural com forte influência na formação integral do indivíduo.

Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de

espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009, p.18).

A escola pública ainda carece de elementos políticos e pedagógicos que contemplem a inserção de novas ferramentas de ensino que ultrapassem as salas de aula. São atividades essenciais para a formação integral do indivíduo e resultam em ganhos socioculturais que podem representar o salto de qualidade na educação escolar dos menos favorecidos, cujas oportunidades de acesso ao lazer, cultura e entretenimento são limitadas pelas condições econômicas. A escola e, especificamente, o Programa Mais Educação, por sua natureza, teriam essa capacidade de introduzir o estudante em um mundo ampliado, através da educação extramuros, ao empregar o conceito de cidade educadora em que as instâncias territoriais do entorno da escola

apresentam diferentes possibilidades educacionais e de construção de conhecimento por meio da observação, da experimentação, da interação e, principalmente, da vivência (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Passo a passo, p.30.).

Seria, então, uma oportunidade de compensar a incapacidade que a família do aluno pobre tem de oferecer suportes educativos fora da escola e, assim, aumentar o potencial de aprendizado. Como afirma Vanda Ribeiro, pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (Cenpec), em entrevista a Guimarães (2016b),

se você não compensar de algum modo, não adotar procedimentos pedagógicos para realmente acompanhar o que acontece com aquelas crianças com nível econômico inferior, que têm mais dificuldades, você não consegue. Sempre quem tem background familiar favorecido vai captar mais.

Em que pese às dificuldades físico-estruturais e a deficiência de equipamentos das escolas, já comentadas anteriormente, O Programa, diante de suas limitações, consegue ainda assim ofertar nos espaços, muitas vezes precários das unidades de ensino, atividades de cunho pedagógico-esportivo-cultural que dão aos alunos oportunidade de ampliar seu campo de aprendizado, indo além das chamadas disciplinas regulares. Resulta em um somatório de ensinamentos que habilita o jovem estudante a ampliar suas escolhas e a se inserir com mais flexibilidade nas demandas futuras.

Na Tabela 5, pode-se verificar como o PME obteve sucesso em revelar aos jovens novas possibilidades como as comentadas. Ao serem questionados

sobre o que aprenderam com o Programa, “respeitar os outros, praticar um novo esporte e aprender dança e teatro” constituíram-se em aprendizado de maior relevância para os alunos que participam do PME. As atividades esportivas e artísticas aparecem permeadas pela mudança de comportamento e pela capacidade de, através dessas ações lúdicas, adquirir novas formas de relação necessárias para o desenvolvimento de tais atividades. O respeito ao outro advém da disciplina inerente à prática de esporte ou mesmo de uma encenação teatral em que as regras coletivas são necessárias para que se tenha um bom desempenho num jogo ou numa apresentação artística. O aprendizado leva às mudanças apresentadas a seguir:

Tabela 5 – O que aprendeu com o Programa Mais Educação, por regiões geográficas

O que aprendeu*	Regiões					Total*** (%)
	Norte** (%)	Nordeste** (%)	Sudeste** (%)	Sul** (%)	Centro-Oeste** (%)	
Atividades de comunicação (filmar, fotografar, rádio, jornal)	32,4	36,7	35,3	56,7	37,7	37,4
Praticar um novo esporte	81,9	84,2	86,9	85,6	80,5	83,8
Tocar um instrumento	43,4	48,5	45,1	61,1	48,7	48,3
Respeitar os outros	84,1	86	93,5	80	89,6	86,7
Atividades artísticas (dança, teatro)	64,8	73,2	75,2	86,7	74,7	73,4
Não sabe	-	0,3	-	1,1	-	0,2
Não respondeu	1,1	0,2	-	-	-	0,2

Fonte: pesquisa de campo da Fundaj 2104/2015.

*Respostas múltiplas.

**Percentual com relação ao número de entrevistados de cada região: Norte=182; Nordeste=652; Sudeste=153; Sul=90; Centro-Oeste=154.

***Percentual com relação ao total de entrevistados (1.231).

O ESTUDANTE E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: A REPERCUSSÃO NA VIDA E NA ESCOLA

Na perspectiva dos alunos entrevistados, as mudanças ocorreram após vivência nas atividades propostas pelo PME. São mencionadas novas atitudes com respeito à disciplina, à melhoria das notas, ampliação da rede de amizades entre outras, conforme demonstradas na Tabela 6. Professores

e gestores também avaliaram positivamente as repercussões do Programa sobre os estudantes como observado a seguir.

Tabela 6 – O que mudou na vida dos entrevistados com o Programa Mais Educação

Mudanças	Porcentagem *
Melhorou as notas escolares	82,1
Aumentou o círculo de amizades	80,1
Melhorou o comportamento na sala de aula	70,8
Diminuiu a timidez	67,4
Melhorou o relacionamento/ a convivência social	42,3
Sente-se mais alegre	28,6
Tem mais disposição	24,0
Não tem tempo de brincar/de ficar na rua	15,2
Sente-se mais cansado	9,9
Não sabe	0,2

Fonte: pesquisa de campo da Fundaj 2014/2015
Respostas múltiplas (escolha de mais de uma opção)

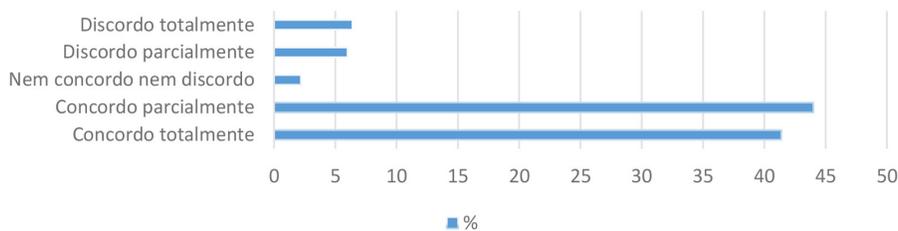
** Percentual com relação ao total de entrevistados (1.231)

O Artigo 2º da Portaria Normativa Interministerial (2007), que institui o Programa Mais Educação, apresenta alguns objetivos a serem alcançados e que são norteadores da análise das mudanças percebidas pelos estudantes que participam de suas atividades como o apresentado no inciso II.

Inciso II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

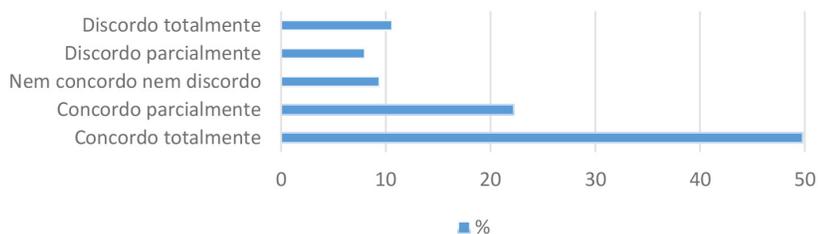
A partir dos dados obtidos nas entrevistas com os alunos, podemos depreender que houve melhora no rendimento, através da observação do aumento das notas da avaliação do ensino. Esse indicador talvez não represente o aproveitamento escolar, porém, aponta para uma mudança positiva que se reverte em estímulo facilitador de novos aprendizados. Professores de escolas públicas entrevistados em todo o Brasil confirmam uma mudança de atitude dos alunos despertada pelas aulas do PME. Mais de 80% deles concordam (total ou parcialmente) que houve um aumento de interesse pelos estudos. Para 72% desses professores, o Programa contribuiu para a redução da evasão escolar, como mostram os Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Aumento de interesse pelos estudos, segundo os professores



Fonte: Pesquisa direta da Fundaj, 2014/2015.

Gráfico 2 – Redução do abandono escolar pelos alunos do PME, segundo os professores



Fonte: Pesquisa direta da Fundaj, 2014/2015.

Será a oportunidade de uma escola “nova” atraente, tendo atividades esportivas e culturais que colaboram para o interesse e permanência do aluno? Segundo Gonçalves (2006), o acesso à escola e o aumento do número de matrículas do Ensino Fundamental são fatos recentes na escola pública do país. São condições básicas, mas não suficientes, para que a escola cumpra sua função social; é preciso ir além, é importante

ousar, fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço (GONÇALVES, 2006, p.133).

Para Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p.38) a escola precisa “modelar um clima de sedução” para atrair os estudantes. Os formatos atuais não parecem oferecer o chamariz necessário para os jovens, “existindo uma série de desigualdades inerentes ao próprio sistema” estabelecendo-se “diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país”.

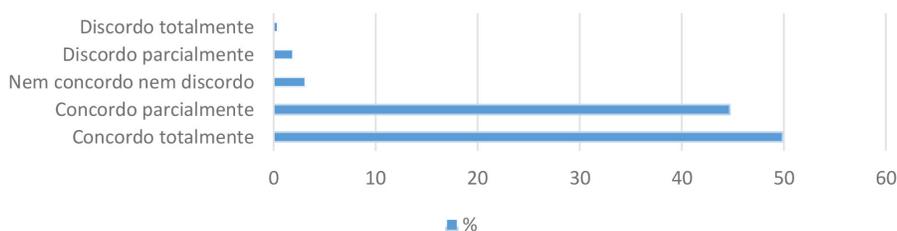
A maioria dos gestores (97,5%), também reconhece que a participação dos alunos no Programa Mais Educação contribuiu para a melhoria do desempenho relativo às matérias escolares (ver Tabela 7) e, principalmente, no que diz respeito ao comportamento (ver Gráfico 3). O somatório da concordância, seja parcial ou total, é bastante significativo, alcançando 94,6% das respostas dos dirigentes das escolas. A questão disciplinar, inclusive, é uma das consequências mais positivas apontadas por 70,8% dos estudantes participantes das atividades do Programa (ver Tabela 6).

Tabela 7 – Influência do Programa Mais Educação no desempenho dos alunos, segundo os gestores das escolas

<i>Escala de opinião</i>	<i>Porcentagem</i>
Discordo totalmente	0,4
Discordo parcialmente	0,8
Não concordo nem discordo	1,3
Concordo parcialmente	30,2
Concordo totalmente	67,3
Total	100,0

Fonte: Pesquisa direta da Fundaj, 2014/2015.

Gráfico 3 – Melhora no comportamento dos estudantes, segundo os gestores



Fonte: Pesquisa direta da Fundaj 2014/2015.

Incisos V e VI do Artigo 2º do Programa Mais Educação: algumas considerações

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas,

aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer direcionada ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade.

Os incisos V e VI contemplam atividades culturais, esportivas e de lazer como vetores da educação em sentido ampliado. O PME encontra nas escolas as condições para a realização de suas propostas? Como já observado na Tabela 2, que trata da avaliação dos recursos disponíveis na escola, as maiores dificuldades ocorrem na questão da infraestrutura, especificamente em relação a espaços adequados e suficientes para as aulas nos contraturnos, principalmente para o desenvolvimento das linguagens artísticas e esportivas. Segundo 73,9% dos gestores das escolas públicas, houve necessidade de readaptar os espaços escolares para a implantação do Programa. A mesma avaliação é feita pelos alunos brasileiros abordados pela pesquisa. Para 63,2% deles o maior problema do PME é a falta de espaço, seguido de equipamentos inadequados ou insuficientes (57,5%) e da falta de material para as atividades (47,9%), conforme mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Principais problemas no Programa Mais Educação por regiões geográficas.

<i>Principais problemas</i>	<i>Regiões</i>					<i>Total (%)</i>
	<i>Norte (%)</i>	<i>Nordeste (%)</i>	<i>Sudeste (%)</i>	<i>Sul (%)</i>	<i>Centro-Oeste (%)</i>	
Falta de espaço físico na escola	55,5	73,6	49,0	49,0	52,6	63,2*
Equipamentos inadequados/insuficientes	52,7	64,6	45,8	45,8	55,2	57,5*
Falta de material para as atividades	43,4	53,5	37,2	37,2	48,7	47,9*
Muita gente nas salas	31,3	36,0	13,7	13,7	26,0	30,1*
Atividades desinteressantes	17,0	11,2	9,8	9,8	14,9	12,1*
Interrupção das atividades	12,6	13,0	10,4	10,4	6,5	11,2*
Ausência dos monitores	9,3	10,9	5,9	5,9	6,5	8,9*
Não sabe	4,4	5,2	9,8	9,8	6,5	5,6*
Não respondeu	7,7	3,5	12,4	12,4	9,1	7,8*

Fonte: pesquisa direta da Fundaj 2014/2015.

*Percentual com relação ao número total de entrevistados (1231).

Recorrer aos equipamentos do bairro e de seu entorno é uma tarefa que exige disponibilidade da equipe responsável pela execução do PME e a prática da “política da boa vizinhança”, resultante da interação positiva com a comunidade. Há outro fator, tão fundamental quanto conseguir o espaço: a operacionalização (deslocamento, recursos financeiros e humanos) para tornar a proposta viável. Talvez se justifique o baixo uso de espaços fora do ambiente escolar, conforme apresentado na Tabela 4.

Aproximar o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, como propaga o PME, faz parte do rol de atribuições socioeducativas da escola. Nesse campo, as atividades extraclasse, como visitas a museus, teatros, bibliotecas, circos e outros equipamentos culturais são recomendadas, porém, como revelaram os alunos entrevistados, a situação ideal não dialoga com a condição real.

Abrir o leque de possibilidades aumenta o poder de escolha do indivíduo e amplia sua visão de mundo. Para Gonçalves (2006), as classes média e alta já proporcionam as atividades extraescolares aos seus filhos com a inserção em um novo idioma, na prática de algum esporte, na oportunidade de contato e conhecimento com a cultura, em suas diversas formas. Nesse sentido, o Programa Mais Educação, em suas recomendações, propõe incentivar a interação dos alunos com diferentes linguagens culturais dentro da escola, nos contraturnos, através da ampliação da jornada. Aí reside uma das principais questões: a quantidade deve se sobrepor à qualidade? Ou ainda, a quantidade pode ser considerada um impulso inicial para se buscar, ao longo do tempo, as condições necessárias e suficientes para uma educação ampla e transformadora? Segundo Gonçalves (2006, p.132),

Essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

O que querem os estudantes

Os alunos sentem falta de um ambiente adequado ao ensino-aprendizagem, o que revela um afastamento da noção de uma “educação pobre para pobre”. É pouco provável que a baixa qualidade da educação, no que diz respeito ao uso insuficiente de diferentes ferramentas e a ineficiência de conteúdo, passe despercebida pelos estudantes nos dias atuais, graças à alta conectividade e as múltiplas relações sociais. Nesse sentido, o estudo

aponta para as melhorias demandadas pelos alunos para que os objetivos, propostos pelo Programa Mais Educação e já vivenciados por eles possam ser minimamente alcançados.

Ter mais equipamentos, como computadores para uso efetivo (78,9%), espaços suficientes na escola para as múltiplas atividades (74,6%), aulas fora do ambiente escolar (70,8%) – levando para além-muros os saberes adquiridos e se realimentando de novos ensinamentos –, e a falta de materiais para atividades esportivas (70,4%) são reivindicações com percentuais significativos apresentados pelos entrevistados (ver Tabela 9). Ao se observar as outras respostas, verifica-se, ainda, o baixo uso de laboratórios e a necessidade da prática de mais esportes, o que pode demonstrar que ao tomar conhecimento de novas ferramentas didáticas e equipamentos escolares, o estudante passe a sentir a necessidade de incluí-las em seu repertório de ensino.

Ao se estabelecer a comparação entre regiões, o que se pode observar são as menores demandas de alunos do sul e do sudeste, quando indagados sobre as melhorias necessárias no PME. No entanto, não se pode deixar de perceber que mesmo apresentando menores percentuais, comparativamente às outras partes do país, mais da metade desses alunos também reivindicam mais espaços, mais equipamentos e aulas extraclasse. Para Abramovay; Castro; Waiselfisz (2015, p.209),

As instalações e os recursos materiais são elementos importantes na escola, na medida em que uma infraestrutura adequada pode favorecer o processo pedagógico e a convivência social. Uma escola com boa infraestrutura assegura um ambiente adequado e agradável para professores e demais integrantes da equipe escolar trabalharem, bem como oferece os recursos e as condições para que os jovens desenvolvam seu potencial.

Com o Programa Mais Educação implantado em escolas da rede pública brasileira ficaram evidenciadas as lacunas existentes no sistema educacional. O Programa expôs as deficiências materiais, administrativas e humanas das instituições de ensino. Quer seja do ponto de vista da infraestrutura espacial, com ausência de salas de música, quadras esportivas, refeitório apropriado, condições sanitárias e de higiene adequadas à proposta de horário integral, com a permanência por sete horas dos alunos na escola; quer seja do ponto de vista da incapacidade gerencial de efetivar as atividades extraclasse, contribuindo para que se reforce a ideia de se estar propiciando aos estudantes mais atividades em formatos e condições já utilizadas nas escolas, está clara a deficiência já mencionada.

Tabela 9 – Melhorias necessárias no Programa Mais Educação, por regiões geográficas.

Melhorias	Regiões					Total (%)
	Norte (%)	Nordeste (%)	Sudeste (%)	Sul (%)	Centro-Oeste (%)	
Ter mais equipamentos	94,2	81,7	72,5	72,5	39,0	78,9
Ter mais espaço físico na escola	74,7	79,4	60,8	60,8	74,7	74,6
Ter aula fora da escola	70,9	74,8	62,1	62,1	71,4	70,8
Ter mais materiais para atividades esportivas	68,7	75,0	60,1	60,1	68,8	70,4
Ter mais participação dos alunos	70,3	71,9	69,9	69,9	63,0	68,6
Ter esportes	58,2	65,5	47,0	47,0	55,8	59,8
Ter aula de dança	54,4	57,7	48,4	48,4	48,0	53,1
Não sabe	-	2,0	2,0	2,0	0,6	1,5
Não respondeu	2,7	0,6	-	-	1,9	1,5

Fonte: pesquisa direta da Fundaj 2014/2015.

*Percentual com relação ao total de entrevistados (1.231).

O mais curioso (ou preocupante) nas reivindicações dos entrevistados é a demanda por condições básicas de funcionamento da escola. Nesse sentido, corroborando com essa análise, a pesquisa **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** coordenada por Abramovay (2015) revelou que, ao serem perguntados sobre o que mudariam na escola, os estudantes se restringiram apenas a destacar o que falta nas atuais condições,

ficando os jovens mais na crítica ao vivido e nas propostas de reformas específicas, do que a idealização de outros tipos de escola. É possível notar, mais uma vez, limitações no quadro propositivo ou na consciência possível dos direitos de ter uma escola diferente (p.208).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do Programa Mais Educação, com todas as características e formatos estabelecidos em documentos oficiais, expôs as mazelas da escola pública brasileira. A necessidade de se ter uma escola em tempo integral, em dois turnos, revelou as deficiências materiais, humanas e administrativas das instituições de ensino. Ao sugerir, por exemplo, atividades artísticas, esportivas e culturais nos contraturnos, o PME, defrontou-se com limitações de espaços para futebol, judô, dança, música e outras

linguagens gerando um conflito interno entre salas para aulas regulares e o “Mais Educação”, forma usual na fala dos estudantes.

Por se tratar de uma proposta de dois turnos, as escolas envolvidas com o Programa não apresentam infraestrutura adequada e suficiente de áreas para banho e repouso dos alunos em sua permanência na escola. As queixas frequentes de estudantes entrevistados revelam a incapacidade da instituição de ensino de oferecer ambiente propício à educação em dois turnos. O que se conclui é que o “mais do mesmo” pode estar sendo replicado nas escolas.

Apesar das dificuldades e limitações, o Programa Mais Educação, com suas atividades diversificadas e prazerosas em alguns aspectos do ensino/aprendizagem,

- melhorou o desempenho escolar do aluno, sob o ponto de vista do próprio beneficiário como também de dirigentes e professores;
- ampliou o leque de oportunidades profissionais com a introdução de novos conhecimentos e aprendizagens no campo artístico, cultural e esportivo;
- criou mais oportunidades de escolhas com as diferentes atividades apresentadas;
- assegurou a “proteção à violência” e às “más companhias” configurando-se a escola em “porto seguro” por propiciar aos alunos mais tempo em seus espaços.

Por outro lado, estabeleceu a dicotomia “aluno do integral” e “ensino regular”, em virtude da não abrangência do Programa a todos os estudantes da rede pública. O PME, em sua proposta inicial, é direcionado a alunos cujas famílias participem de programas sociais, como o Bolsa Família.

O aumento progressivo do tempo da jornada escolar no ensino fundamental já era previsto no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Também no Programa Mais Educação a variável tempo é fundamental, associada aos espaços, entendidos também como territórios onde se manifestam diferentes saberes (RIBEIRO, 1996).

As variáveis tempo e espaço, em sua relevância, cumprem sua função apenas quando em harmonia com as necessidades de seus usuários, conforme já discutido no texto. A sinergia entre os diversos atores que compõem a escola é fundamental para o sucesso do Programa Mais Educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** / Brasília-DF: Flacso, 2015.

- ALENCAR, A. L. H. **Estilo de vida e sociabilidade**: Relações entre espaço, percepções e práticas de lazer na sociedade contemporânea. Recife: Editora Massangana, 2008.
- AUGÉ, M. **Não Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 10-32, jul/dez. 2006.
- BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- BOURDIEU, P. Le capital social. **Actes de la recherche em sciences sociales**. n. 31, jan. 1980.
- _____. **Poder, derecho y classes sociales**. Bilbao: Desclée, 2001.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n.71, p.259-282, abr./jun. 2011.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v.20, n.100 – Especial, p.1015 – 1035, out. 2007.
- _____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-63. abr. 2009
- _____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p.1205-1222, out./dez. 2014.
- COELHO, H. F. C. **Projeto de pesquisa empírica amostral para avaliação do Programa Mais Educação** (Produto 1, Edital 01/2013, Projeto Fundaj/UNESCO). João Pessoa, 2014.
- CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p.103-1066, out/dez. 2014.
- DAYRELL, J; GEBER, S. Os “novos” educadores dos programas de educação integral: uma análise das práticas educativas dos agentes culturais. **Educ.rev**. Belo Horizonte, v. 31, n.4, out./dez. 2015
- EDUCAÇÃO INTEGRAL. Texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, p. 52, 2009. (Série Mais Educação)
- FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Avaliação de Resultados da Gestão e Práticas Pedagógicas do Programa Mais Educação no Brasil**. Relatório Preliminar. Sumário Executivo. Recife, 2015.
- GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 18 abr. 2016.
- GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral. **Cadernos CENPEC**, n.2, p.129-135, ago./dez. 2006.
- GOUVEIA M. J. A. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos CENPEC**, n.2, p.77-85, 2006.

GUIMARÃES, L. Desigualdade persiste, apesar de avanços na educação. **Valor Econômico**, São Paulo, 2 fev. 2016b. Disponível em <www.valoreconomico.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2016.

GUPTA, A.; FERGUSON, J. Mais além da “cultura”; espaço, identidade e política da diferença. In: ARANTES, A. A. (Org.) **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**: Madrid: Cátedra, 1989.

INDA, A. G. Introducción. La razón del derecho: entre habitus y campo. In: **Poder, derecho y clases sociales**. Bilbao: Desclée, 2001.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação integral e em tempo integral. **Educ.rev.** n.45, Curitiba, jul./set. 2012.

LOPES, L. de C.; ARAÚJO, J. C. **Avaliação do Programa Mais Educação na rede municipal de Fortaleza**: a realidade das escolas da Regional V. XVI ENDIPE- Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**, n.2, p.57-67, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de educação integral**. Brasília, 2013.

MOSNA, R. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. 2014. 249 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NÓBREGA, S. A.; SILVA, M. A. **Programa Mais Educação: ampliando quantidades, garantindo qualidades?** XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 27 a 30 de maio de 2013. Recife, 2013.

PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL nº17 de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União** - Seção 1, nº 80, 26 de abril de 2007.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Passo a passo. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/documentos/passopasso_maiseducacao.pdf>

REY, F. G. La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. In: ECHANDÍA, C.P.; GÓMEZ, A.D.; VOMMARO, P. (Org.). **Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

RIBEIRO, A. C. T. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, Maria A. **Milton Santos e o Brasil: territórios, lugares e saber**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996, p. 39-56.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 2ª ed. Coleção Cultura, Sociedade, Educação, v.10, 1967.

_____. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, p.407-425, maio/ago. 1984.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, p. 21-33, jul./set. 1962.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-43, maio/ago. 2007. Disponível em <http://.cedes.unicamp.br>. Acesso em jul. 2016.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n.38, p. 411 – 437, jan./abr. 2013