

AVALIAÇÃO DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO: ESTUDO DE CASO DE RIO VERDE (GO)

Evaluation of the contribution of program more education for public elementary school: case study of Rio Verde (GO)

La evaluación de la contribución del programa más educación para la educación primaria pública: estudio de caso de Rio Verde (GO)

SEBASTIANA APARECIDA MOREIRA
Universidade de Passo Fundo
tianinharv@yahoo.com.br

JULIO CESAR GODOY BERTOLIN
Universidade de Passo Fundo
julio@upf.br

RESUMO A qualificação do Ensino Fundamental público é um dos maiores desafios contemporâneos da educação no Brasil. Nos últimos anos, o governo federal e os governos municipais e estaduais têm envidado esforços para melhorar os fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, um dos mais importantes e arrojados projetos é o Programa Mais Educação (PME), que se baseia na ideia de educação integral, por meio de escola de tempo integral. Desde o início, em 2008, mais de 15 mil escolas, em centenas de municípios do país, implementaram o referido programa. Mas será que o programa está obtendo êxito e alcançando os seus objetivos? Será que ele está ajudando a melhorar a aprendizagem? Buscando respostas para tais questões, este artigo apresenta uma avaliação do PME por intermédio de um estudo de caso na cidade de Rio Verde (GO). Não obstante as incertezas do IDEB, a percepção dos alunos, monitores, professores e gestores indica que o programa está obtendo êxito e atingindo os seus objetivos.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO INTEGRAL; ENSINO FUNDAMENTAL; ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL; PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.

ABSTRACT The qualification of public elementary public is one of the biggest contemporary challenges of education in Brazil. In recent years, the federal government and state and local governments have made efforts to improve the factors that contribute to student learning. In this context, one of the most important and audacious designs is the More Education Program (MEP), which is based on the idea of integral education through full-time school. Since its beginning, in 2008, more than 15,000 schools, in hundreds of municipalities in this country, implemented this program in order to improve the quality of public schools. However, is the program succeeding and reaching its goals? Is it helping to improve learning? Searching for answers to such questions, this article presents an evaluation of the MEP through a case study in the city of Rio Verde (GO). Despite the IDEB's uncertainties, the perception of students, monitors, teachers and managers indicates that the program is succeeding and reaching its goals.

KEYWORDS: ELEMENTARY EDUCATION; FULL TIME SCHOOL; INTEGRAL EDUCATION; MORE EDUCATION PROGRAM.

RESUMEN La clasificación de la escuela primaria pública es uno de los grandes desafíos contemporáneos de la educación en Brasil. En los últimos años, el gobierno federal y los gobiernos estatales y locales han realizados esfuerzos para mejorar los factores que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, uno de los diseños más importantes y atrevidos es el Programa Más Educación (PME), que se basa en la idea de la educación integral a través de la escuela de tempo completo. Desde su creación, en 2008, más de 15.000 escuelas en cientos de municipios de todo el país han puesto en marcha este programa. Pero es que el programa está teniendo éxito y alcanzar sus metas? ¿Está ayudando a mejorar el aprendizaje? Buscando respuestas a estas preguntas, este artículo presenta una evaluación de las PME a través de un estudio de caso en la ciudad de Rio Verde (GO). A pesar de la incertidumbre IDEB, la percepción de los alumnos, monitores, profesores y administradores indica que el programa está teniendo éxito y alcanzar sus metas.

Palabras - clave: Educación integral; Educación primaria; Escuela de tempo completo; Programa Más Educación.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o Brasil tem alcançado melhorias importantes no campo da educação. Tais avanços se observam principalmente no âmbito quantitativo, por exemplo, no aumento das taxas de atendimento nos diferentes níveis educacionais e na universalização do Ensino Fundamental. Não obstante, alguns indicadores demonstram que mais avanços se fazem necessários no acesso e na manutenção na escola. Segundo o *Global Monitoring Report* da UNESCO (2011), no ano 2008 ainda havia 680 mil crianças que não estavam estudando no Brasil e, de acordo com o Censo Escolar do INEP (BRASIL/INEP, 2007), dos 3,6 milhões de jovens que se matriculam no ensino médio, apenas 1,8 milhões concluem tal nível de ensino. Entretanto, em nível de educação básica pública, o maior desafio está

cada vez mais relacionado à dimensão qualidade¹. Estudos e pesquisas de diferentes fontes, e principalmente as comparações internacionais, evidenciam que a baixa qualidade da educação pública é uma urgência.

No exame do *Programme for International Student Assessment* (PISA²) desenvolvido e coordenado pela *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD), no ano de 2009, os jovens brasileiros com 15 anos de idade alcançaram 401 pontos, bem abaixo dos 473 pontos que foi a média dos países membros da organização. Nas avaliações de Leitura, Matemática e Ciências, o Brasil figurou na lista dos países abaixo da média, sempre próximo das últimas colocações (OECD, 2013). A distância que separa as escolas públicas das privadas no país aumentou, no período 2006-2009, de 109 para 121 pontos. Quando considerado apenas os resultados dos alunos das escolas privadas no PISA, o país fica em 9º lugar em leitura; 29º em matemática e 20º em ciências. Entretanto, quando os alunos das escolas públicas entram no cálculo, o Brasil se coloca na 53ª posição geral, num *ranking* de apenas 65 países avaliados.

Embora as condições socioeconômicas dos alunos sejam importantes para o baixo desempenho (BROOKE; SOARES, 2008), é evidente que a escola pública brasileira apresenta graves deficiências e problemas de qualidade. Além da significativa desigualdade demonstrada pela diferença de desempenho entre os alunos das redes privadas e públicas do Brasil, outras pesquisas evidenciam uma grande defasagem na aprendizagem na relação ano/série ou a existência de parcelas significativas de estudantes sem a proficiência mínima aceitável para um nível educacional. Nesse sentido, são vastos os estudos em larga escala, por exemplo, os do movimento Todos pela Educação (2013), que indicam que apenas 10% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio sabem o conteúdo esperado de Matemática e 29% o de Língua Portuguesa, bem como indicam que na segunda etapa do Ensino Fundamental apenas 27% dos alunos apresentam aprendizado adequado em língua portuguesa e somente 17% em matemática. Pesquisas de métodos qualitativos também têm apontado para as dificuldades da alfabetização na rede pública. Estudo desenvolvido recentemente demonstrou que o ensino de compreensão de leitura pouco ocorre em muitas das salas de aula do 2º ano do Ensino Fundamental (MORAES, 2012). Atualmente, há praticamente um consenso entre especialistas em educação pública de que a prioridade absoluta da educação brasileira deve ser a melhoria da aprendizagem nos anos iniciais. Assim, nos últimos anos, governos municipais, estaduais e federal, bem como organismos da sociedade civil, têm envidado

¹ A condição de subjetividade do conceito de qualidade em educação é amplamente reconhecida na literatura internacional. Assim, dependendo das diferenças de visão de mundo e de concepção de educação, o conceito de qualidade pode variar significativamente. Nesse trabalho, em função de não ser o principal objeto de análise, o termo qualidade em educação é empregado num sentido amplo, de forma que possa representar diversos e distintos entendimentos que abordam desde o desempenho de estudantes em exames até a ideia de uma formação integral, das diferentes dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

² O programa PISA foi lançado pela OCDE (sigla da OECD em português) em 1997. Segundo a organização, os resultados obtidos nos estudos permitem monitorizar, de uma forma regular, os sistemas educativos dos países em termos do desempenho dos alunos, no contexto de um enquadramento conceitual aceito internacionalmente. O PISA propõe-se a medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.

esforços para melhorar as diversas dimensões e fatores que contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, um dos mais importantes e arrojados projetos com vistas a qualificar e melhorar a aprendizagem na educação fundamental pública do Brasil é o Programa Mais Educação (PME), que se baseia na ideia de educação integral, por meio da escola de tempo integral. No início, no ano de 2008, participaram apenas escolas localizadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentavam IDEB³ baixo. Na sequência, foram sendo ampliadas as possibilidades de atendimento para escolas de outras cidades, com menos população e localizadas no interior. Em 2011, quando a adesão passou a ser voluntária, aproximadamente 15 mil escolas estavam envolvidas e mais de três milhões de estudantes de quase 400 cidades participavam do PME (BRASIL/MEC, 2013). Para o desenvolvimento do programa, o Governo Federal repassa, por meio do PDDE do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), recursos para o ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. No início de maio de 2013, por exemplo, foram repassados R\$ 194,4 milhões da conta “educação integral” do PDDE para 17 mil escolas de todo o país (BRASIL/FNDE, 2013).

Passados cinco anos do início do PME, é importante perguntar-se sobre os seus resultados efetivos. Será que o programa está obtendo êxito e alcançando os seus objetivos? Será que ele está ajudando a melhorar a aprendizagem nas escolas públicas? O PME, como se propunha, está efetivamente promovendo uma educação integral? Buscando contribuir na construção de respostas para essas e outras questões acerca do programa, este artigo apresenta uma avaliação do PME por meio de um estudo de caso na cidade de Rio Verde, interior de Goiás.

2. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O PME

As origens e propostas de escolas de tempo integral estão alicerçadas em concepções e práticas de diferentes pensamentos políticos filosóficos que foram e vêm sendo construídos ao longo do tempo acerca da educação integral. No Brasil e no mundo, importantes pensadores e educadores do século XX abordaram a educação integral, entre os quais podem-se destacar o suíço Édouard Caparède, que foi mestre de Jean Piaget, o francês Célestin Freinet, e os brasileiros Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro (GADOTTI, 2010). De maneira geral, a educação integral pode ser vista sob duas diferentes perspectivas: como concepção ou como processo pedagógico. Como concepção, visa à formação humana em suas múltiplas dimensões. Assim, educar exige reconhecer que os sujeitos constituem-se a partir de sua integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica, ética e estética. Como processo pedagógico, por sua vez, a educação integral reconhece a importância não apenas dos saberes formais, mas também dos não formais, bem como valoriza os saberes prévios, as múltiplas diferenças e semelhanças e faz de todos sujeitos históricos e sociais. Porém,

³ O indicador IDEB sintetiza dois conceitos relacionados com entendimentos de qualidade em educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. O índice é divulgado pelo INEP para séries iniciais e finais do Ensino Fundamental por escolas, municípios e Estados.

...a educação integral não pode se constituir apenas num ‘projeto especial’ de tempo integral, mas [sim] numa política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto eco-político-pedagógico de todas as escolas o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade (GADOTTI, 2013, p. 2).

Educação integral é, portanto, uma concepção geral da educação que não pode ser traduzida apenas como projeto de aumento de tempo de aula. Por conseguinte, projetar escola de tempo integral só faz sentido quando se considera uma concepção de educação integral em que a perspectiva da expansão do horário também represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. De maneira geral, as propostas de ampliação do tempo diário de escola têm sido justificadas principalmente dentro do quadro de urgência da melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos. Segundo Moacir Gadotti,

...o debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral, ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica. Ampliamos o acesso à educação básica, mas sem a correspondente qualidade (2009, p. 51).

O texto referência apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), para o debate nacional sobre educação integral e escola de tempo integral, também justifica tal abordagem no contexto dos desafios da qualidade em educação.

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas (MOLL, 2009, p. 10).

Assim, os estudos sobre escola de tempo integral têm se voltado principalmente para o impacto positivo que a ampliação do horário causa na aprendizagem dos alunos, ou seja, o quanto o tempo a mais na escola importa para o chamado efeito escola⁴ no desempenho dos alunos (CAVALIERE, 2007).

⁴ No âmbito dos estudos sobre eficácia escolar, os fatores determinantes do desempenho dos alunos são geralmente segmentados em dois principais grupos: efeito escola e *background* do estudante. Geralmente, a discussão central está relacionada ao poder de impacto de cada grupo no desempenho dos alunos. O efeito escola considera os atributos relacionados ao ambiente escolar, tais como infraestrutura física, recursos e ferramentas educacionais, projeto pedagógico, gestão, tempo de escola e corpo docente. O *background* inclui, fundamentalmente, o contexto familiar, social, econômico e cultural dos alunos. Desde o Relatório Coleman, em 1966, diversas pesquisas quantitativas no âmbito da educação básica têm apresentado evidências de que o efeito escola não é o principal fator determinante no desempenho dos alunos em exames, mas sim o *background* destes (BROOKE; SOARES, 2008).

Apesar da dificuldade de se estabelecer correlação direta entre as variáveis tempo e desempenho, de maneira geral as pesquisas têm demonstrado que um maior tempo na escola pode contribuir para ampliar o nível da aprendizagem. De acordo com trabalho publicado por Naércio Menezes Filho sobre os fatores determinantes do comportamento escolar no Brasil,

...uma das únicas variáveis da escola que afetam consistentemente o desempenho do aluno é o número de horas-aula, ou seja, o tempo que o aluno permanece na escola. Assim, uma política educacional que poderia ter um efeito grande de aumentar a qualidade do ensino seria a de aumentar o número de horas-aula, mesmo que para isto seja necessário aumentar o número de alunos por classe, pois o tamanho da turma não parece afetar o desempenho do aluno em nenhuma série (2011, p. 231-232).

Dessa forma, a ampliação do horário tem sido apresentada como uma estratégia para diminuir as diferenças de desempenhos observadas por redes de um mesmo sistema, por exemplo, no caso da educação básica brasileira. Quase que como uma regra, o desempenho dos alunos das escolas privadas, que recebem alunos com capital cultural⁵ elevado para os padrões nacionais, é muito melhor que o dos alunos das escolas públicas que, geralmente, recebem alunos de contextos socioeconômicos inferiores. Assim, a adoção da ideia de escola de tempo integral pela rede pública poderia contribuir com a melhora na atuação dos seus alunos. Segundo Ana Maria Cavalieri,

...com todas as cautelas necessárias, os resultados positivos das pesquisas que relacionam tempo e desempenho escolar e a percepção de que a escola pode ser uma instituição mais eficiente, em sua função socializadora, encorajam e dão suporte às políticas de ampliação do tempo (2007, p. 1.021).

Ante essa realidade, bem como buscando atender ao art. 34 da LDB,⁶ no ano 2008, o Governo Federal implantou o Programa Mais Educação, ação intersetorial e interministerial, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC. Inicialmente, o programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007, porém, posteriormente, foi regulamentado pelo Decreto 7.083/2010. Em rigor, o PME constitui-se numa estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa optando por desenvolver atividades no contraturno em diversos macrocampos.

⁵ Nas décadas de 1960 e 1970, o importante sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu, ao propor um novo modo de interpretação da escola e da educação, definiu o conceito de capital cultural com base em evidências da forte relação entre desempenho escolar e a origem social dos estudantes (BOURDIEU, 1966).

⁶ O artigo 34 da LDB estabelece que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

O artigo 1º do Decreto 7.083/2010 estabelece que

o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

Para tanto, é considerada como educação em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo.

O artigo 2º do Decreto 7.083/2010 estabelece como princípios da educação integral, no âmbito do PME, (i) a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e as atividades socioculturais; (ii) a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com outros espaços como centros comunitários e bibliotecas públicas; (iii) a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; (iv) a valorização das experiências anteriores com escolas de tempo integral; (v) o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental; (vi) a afirmação da cultura dos direitos humanos; e (vii) a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010).

O artigo 3º do Decreto 7.083/2010 define como objetivos do Programa Mais Educação:

- I – formular política nacional de educação básica em tempo integral;
- II – promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- III – favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- IV – disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e
- V – convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010).

A operacionalização do PME ocorre por meio do desenvolvimento de atividades para alguns alunos que cada escola escolhe no contraturno. A orientação do MEC para a adoção de critérios na definição do público recomenda, entre outros aspectos, priorizar alunos em exposição a situação de risco e vulnerabilidade social, alunos com perfil de liderança positiva, alunos em defasagem série/idade, alunos das séries nas quais há mais evasão, abandono e/ou repetência. Além de definir que, cada escola possui autonomia para definir quantos alunos participarão das atividades, sendo desejável, segundo orientação do MEC, que o conjunto da escola participe nas escolhas (BRASIL/MEC, 2012).

De acordo com o Decreto 7.083/2010, entre as atividades a serem desenvolvidas no contraturno em macrocampos estão acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2010). Entretanto, no ano de 2013 os grupos de atividades foram revisados e rearranjados. O acompanhamento dos alunos participantes das atividades no contraturno pode ser realizado por profissionais da educação, educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a lei nº. 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário (BRASIL/MEC, 2012).

Segundo Jaqueline Moll, uma das idealizadoras do PME, o programa busca consolidar-se enquanto política pública irreversível na educação brasileira, visto que:

...no âmbito pedagógico e curricular, colabora para o exercício cotidiano da progressiva expansão e reorganização do tempo escolar, assim como da progressiva inclusão de estudantes na possibilidade de processos educativos escolares ampliados e ressignificados (2012, p. 138).

Entretanto, começam a surgir alguns estudos com apontamentos de existência de problemas ou dificuldades na operacionalização do Programa Mais Educação (FARIA, 2011) (PARENTE; AZEVEDO, 2011) (MATOS; MENEZES, 2012). Dessa forma, a seguir, buscando contribuir na elucidação das questões acerca das contribuições do PME para uma melhor aprendizagem dos alunos, bem como sobre o êxito em termos de objetivos alcançados, apresenta-se uma avaliação do programa.

3. A AVALIAÇÃO DO PME EM RIO VERDE (GO)

Com o objetivo de investigar em que medida o PME está atingindo os seus objetivos e contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental público, foi realizada uma pesquisa por meio de estudo de caso das escolas da rede municipal de Rio Verde, interior do Estado de Goiás.

Segundo censo do IBGE, a população de Rio Verde era de aproximadamente 180 mil habitantes no ano de 2010. O município é o maior produtor de grãos e o maior arrecadador de impostos sobre produtos agrícolas do Estado. Em 2009, o município registrou o maior crescimento na agropecuária do país, saltando do 12º lugar para o topo do ranking nacional. O IDH, em 2000, era de 0,807, índice considerado elevado, e o índice de Gini, em 2010, era de 56,04. Segundo a Pesquisa de Orçamento Familiar, em 2008, 26% das famílias pesquisadas informaram que a quantidade de alimentos consumidos no domicílio, às vezes, não era suficiente, enquanto que 7,4% afirmaram que normalmente a quantidade de alimentos não era suficiente. Em 2010, 22,1% das crianças de 7 a 14 anos residentes no município não estavam cursando o Ensino Fundamental (PORTAL ODM, 2013).

Para o desenvolvimento do estudo de caso em Rio Verde, inicialmente, tendo como material de trabalho a base de dados do INEP sobre o IDEB, procedeu-se a uma comparação dos desempenhos de dois grupos da rede municipal: escolas que implementaram o PME e escolas que não participam do programa. A comparação teve como referência as edições 2007 – antes da implantação – e 2011 – após o início – visando identificar eventuais evoluções no IDEB das escolas decorrentes do desenvolvimento do programa. A seguir, procedeu-se a uma pesquisa de campo com coleta de dados por meio de entrevistas e questionários com vistas a apreender a percepção dos alunos, professores, monitores, coordenadores e gestores acerca da implementação e das contribuições do PME. Os questionários foram aplicados aos alunos e as entrevistas semiestruturadas foram dirigidas aos demais sujeitos envolvidos diretamente com o programa. As entrevistas envolveram gestores (diretores e coordenadores), professores e monitores, divididos de forma equilibrada entre as quatro escolas que implantaram o PME. No conjunto, tais escolas possuem aproximadamente 470 alunos que participam do programa.

Ambos, questionários e entrevistas, foram elaborados com vistas a (i) avaliar se o PME está atingindo seus principais objetivos, (ii) avaliar se o PME está contribuindo para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, (iii) verificar se está ocorrendo a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais do contra turno, (iv) investigar se o PME está contribuindo para retirar crianças, adolescentes e jovens de situações de risco e (v) verificar se o PME está contribuindo para a melhoria dos índices de permanência e aprovação.

Após a leitura dos dados do IDEB e da coleta de dados com os sujeitos das escolas, encaminharam-se procedimentos de análise e interpretação dos dados tendo como objetivo avaliar em que medida o PME está atingindo os seus objetivos e contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos de escolas públicas de Ensino Fundamental.

3.1 A COMPARAÇÃO DO IDEB ENTRE AS ESCOLAS

A educação pública de Rio Verde conta com 61 escolas que ofertam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessas, 19 são estaduais e 42 municipais. Especificamente no Ensino Fundamental das escolas municipais, objeto de estudo de caso deste trabalho, no ano de 2012, havia 14.573 alunos matriculados, sendo 10.638 nas séries iniciais (do 1º ao 5º ano) e 3.965 nas séries finais (do 6º ao 9º ano) (BRASIL/INEP, 2013).

Nas edições que ocorreram de 2005 a 2011, o IDEB da rede municipal do município de Rio Verde apresentou crescimento contínuo e foi sempre superior aos resultados do IDEB de Goiás e do Brasil, tanto nas séries iniciais (Tabela 1) como nas séries finais. Nas séries iniciais, por exemplo, o IDEB da rede municipal cresceu de 4.6, em 2005, para 6.0, em 2011, superando as metas projetadas pelo MEC. Nas séries finais, o IDEB da rede municipal de Rio Verde evoluiu de 4.1, em 2005, para 4.6 em 2011, alcançando as projeções do MEC (BRASIL/INEP, 2013).

Tabela 1 – Comparação do IDEB das séries iniciais da rede municipal de Rio Verde (GO) com Goiás, Centro-Oeste e Brasil

	IDEB DAS SÉRIES INICIAIS			
	2005	2007	2009	2011
Rio Verde	4.6	4.8	5.7	6.0
Goiás	4.1	4.3	4.9	5.3
Centro-Oeste	4.0	4.4	4.9	5.3
Brasil	3.8	4.2	4.6	5.0

Fonte: Autores, baseados em Brasil/INEP (2013).

Com base no IDEB das escolas do município nos anos de 2007 e 2009, o Ministério da Educação elegeu quatro escolas municipais de Ensino Fundamental de Rio Verde (GO) para participarem do Programa Mais Educação: Areno Martins Vieira, Professor Francisco Joaquim de Paiva, Maria Brígida da Fonseca e Professor Cesário Ferreira da Silva. Assim, elegidas como prioritárias para o desenvolvimento de ações focalizadas na melhoria do índice, no ano de 2010 tais escolas receberam recursos financeiros adicionais provenientes do FNDE como suporte para a implementação do programa.

A variação do IDEB entre as edições de 2007 e 2011 nas séries iniciais das escolas municipais que não participaram do PME indicou um aumento médio de 1.2 pontos, saindo de 4.8, em 2007, e alcançando 6.0, em 2011. No mesmo período, para as séries finais, o IDEB das escolas que não implementaram o PME aumentou 0.6 pontos, partindo de 4.2, em 2007, e atingindo 4.8, em 2011. Quando se comparam as médias das séries iniciais do grupo de escolas que não participaram do programa com o IDEB das quatro escolas da rede municipal de Rio Verde que implementaram o PME, observa-se que, após a adesão ao programa, nem sempre as escolas participantes agregaram desempenho superior à média das demais escolas (Tabela 2). Não obstante, três dessas escolas, que na edição de 2007 estavam entre as mais problemáticas, na edição de 2011 apresentaram um desempenho muito próximo da média geral das demais escolas. Especialmente, as escolas Maria Brígida da Fonseca e Professor Cesário Ferreira da Silva, avançaram significativamente mais de dois pontos no período analisado.

Tabela 2 – Comparação do IDEB das séries iniciais da rede municipal de Rio Verde (GO) entre a média do grupo de escolas sem PME e as escolas que implementaram o programa – edições 2007 e 2011

ESCOLA	IDEB 2007	IDEB 2011	Varição
Escolas sem PME	4.8	6.0	+1.2
Areno Martins Vieira	4.5	5.7	+1.2
Professor Francisco Joaquim de Paiva	4.0	5.0	+1.0
Maria Brígida da Fonseca	3.9	6.8	+2.9
Professor Cesário Ferreira da Silva	3.8	5.9	+2.1

Fonte: Autores, baseados em Brasil/INEP (2013).

Entre as quatro escolas da rede municipal de Rio Verde (GO) escolhidas para implantarem o PME a partir do ano de 2010, apenas duas possuem alunos das séries finais (do 6º ao 9º ano): Areno Martins Vieira e Professor Francisco Joaquim de Paiva. No âmbito das séries finais, da mesma forma que na comparação das séries iniciais, observa-se que, após a implementação do PME, uma das escolas participantes do programa apresentou uma melhora no IDEB inferior à média de avanços das demais escolas da rede municipal de Rio Verde (Tabela 3).

Tabela 3 – Comparação do IDEB das séries finais da rede municipal de Rio Verde (GO) entre a média do grupo de escolas sem PME e as escolas que implementaram o programa – edições 2007 e 2011

ESCOLA	IDEB 2007	IDEB 2011	Varição
Escolas sem PME	4.2	4.8	+0.6
Areno Martins Vieira	3.6	4.3	+0.7
Professor Francisco Joaquim de Paiva	3.4	3.5	+0.1

Fonte: Autores, baseados em Brasil/INEP (2013).

Não obstante, considerando as seis comparações realizadas sobre o crescimento do IDEB entre escolas com PME e demais escolas, em apenas um caso, séries finais da escola Professor Francisco Joaquim de Paiva, não ocorreu uma variação positiva significativa entre as edições 2007 e 2011. Nas comparações realizadas, em três situações o avanço no desempenho das escolas que implementaram o programa foi superior à média de melhoria das escolas sem PME: Maria Brígida da Fonseca e Professor Cesário Ferreira da Silva, nas séries iniciais, e Areno Martins Vieira, nas séries finais. Outras duas situações, as melhorias do IDEB foram idênticas entre as escolas participantes e a média das escolas que não implementaram o programa e num caso específico foi inferior.

Por óbvio, tal análise quantitativa não é conclusiva acerca do determinismo do PME para a melhoria da aprendizagem e do êxito escolar. Provavelmente, não poderia ser, nem mesmo se todas as escolas participantes tivessem apresentado desempenhos superiores às médias das demais escolas, visto que o conjunto de variáveis que influenciam os resultados é muito amplo, especialmente aquelas relacionadas ao capital cultural dos alunos. Assim, para se aproximar de uma resposta mais consistente acerca do nível de contribuição do PME para o avanço das escolas de Rio Verde (GO) em termos de desempenho e aprovação, faz-se necessário lançar mão de métodos qualitativos de investigação.

3.2 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE O PME

A coleta de dados por meio de entrevistas e questionários com vistas a apreender a percepção dos sujeitos acerca das contribuições do PME foi realizada durante o mês de fevereiro de 2013 e envolveu uma amostra de oitenta alunos, trinta professores, vinte monitores, nove gestores (diretores e coordenadores) das quatro escolas de Rio Verde que implementaram o PME a partir do ano 2010. Todos os alunos que responderam ao ques-

tionário participam do PME e os demais sujeitos possuem envolvimento direto ou indireto com a implementação do programa.

O questionário dos alunos contou com quatro questões fechadas, com opção de escolha de apenas uma alternativa (Quadro 1), uma questão para assinalar as atividades preferidas no PME e uma questão aberta, com vistas a ampliar as possibilidades de apreensão das opiniões e percepções.

Quadro 1 – Questões iniciais do instrumento aplicado aos alunos

QUESTÃO 1		
Como você se sente estudando o dia inteiro?		
Muito satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito
QUESTÃO 2		
Depois que você começou a frequentar as atividades do Programa Mais Educação:		
A	Suas notas melhoraram	
B	Suas notas pioraram	
C	As notas permaneceram as mesmas	
QUESTÃO 3		
No Programa Mais Educação você adquiriu:	SIM	NÃO
Hábitos de higiene		
Boas maneiras ao se alimentar		
Boas maneiras com os colegas		
Boas maneiras em casa com a família		
QUESTÃO 4		
O que você está aprendendo no Programa Mais Educação está ajudando a entender melhor os conteúdos que estuda na sala de aula?		
SIM	NÃO	NÃO SEI RESPONDER

Ao responderem à primeira questão do instrumento de avaliação que aborda o nível de satisfação com a jornada escolar ampliada, praticamente todos os alunos se manifestaram estar satisfeitos (22,5%) ou muito satisfeitos (72,5%) por estudarem o dia inteiro. Nas palavras dos alunos, o tempo do contraturno, além de contribuir para a aprendizagem, consiste em momentos prazerosos:

Eu acho muito bom, ajuda passar de ano, eu ficava em casa sem fase nada, agora tenho uma coisa muito legal para fase, graças ao programa mais educação (Menino do 9º ano da escola Areno Martins Vieira) [ou]

Eu acho legal por que eu aprendo coisas que eu não aprendo em sala de aula, e convivo mais com meus amigos e colegas (Menina do 4º ano da escola Maria Brígida da Fonseca).

Ao trabalharem a questão sobre o desempenho nas avaliações de aprendizagem após começarem a frequentar as atividades do PME, a grande maioria (85%) dos alunos respondeu que suas notas melhoraram e alguns (14%) que as notas permaneceram as mesmas. Segundo um aluno do 5º ano da escola Professor Francisco Joaquim de Paiva, “a escola mudou muito com o programa, pintaram a escola e melhorou muito minha nota”.

Quando questionados sobre a aquisição de boas maneiras dentro das atividades do PME, 94% dos alunos responderam que adquiriram hábitos de higiene, 98% adquiriram boas maneiras ao se alimentarem na escola, 100% afirmam ter adquirido boas maneiras com os colegas e 99% boas maneiras em casa com a família. Dessa forma, de acordo com a percepção dos próprios alunos e das palavras de uma aluna do 3º ano da escola Maria Brígida da Fonseca, “o programa mais educação me ajudou com convivência com os meus colegas e com a minha higiene”, o PME está, no contraturno, desenvolvendo práticas socioculturais que contribuem para o desenvolvimento de boas maneiras e hábitos de higiene. Ao se manifestarem sobre a pergunta da aprendizagem nas atividades no PME estar ou não ajudando a entender melhor os conteúdos das aulas do turno regular, a maioria dos alunos (86%) respondeu que sim e alguns que não (4%). Os demais manifestaram que não sabiam responder tal questionamento.

A análise do conjunto de respostas, significativamente favoráveis à implementação do PME, possibilita afirmar que na percepção dos alunos das escolas de Rio Verde (GO) o programa contribui decisivamente para a melhoria da aprendizagem, bem como para o desenvolvimento de questões comportamentais e socioafetivas.

O instrumento utilizado na entrevista com monitores, professores e gestores foi composto por doze questões que, inicialmente, buscaram fazer uma comparação entre os alunos participantes e os não participantes do programa nos aspectos de aprendizagem, aprovação, evasão e exposição a situações de risco. Na sequência, o roteiro de entrevista tratou da articulação das atividades do contraturno com o conteúdo regular e das possibilidades de ampliação de interesse, socialização e autonomia dos alunos decorrentes da participação no PME. No final do instrumento, estavam duas questões abertas para os respondentes opinarem sobre os pontos positivos, os aspectos a serem melhorados e as fragilidades do programa.

A maioria dos professores respondeu às quatro primeiras questões de forma positiva para os alunos participantes do PME na comparação com os alunos que não têm atividades no contraturno. De cada dez professores, sete entendem que o aluno que participa do programa apresenta melhor aprendizagem do que os demais alunos. A grande maioria dos professores tem a percepção de que o grupo de alunos do PME tende a evadir menos da escola e que estes correm menos riscos de envolvimento com crime, tráfico de drogas ou prostituição do que os alunos que não participam (Tabela 4).

Tabela 4 – Resultado da percepção dos professores acerca da contribuição do PME para os alunos no sentido de melhorar a aprendizagem e a aprovação e reduzir a evasão e os riscos

Questão	Sim	Em partes	Não
1–O aluno que participa do PME apresenta melhor aprendizagem nas disciplinas do que o aluno que não participa?	70%	30%	0%
2 –Os alunos que participam do PME tendem a obter mais aprovação do que os alunos que não participam?	63%	27%	10%
3 – O grupo de alunos que participa do PME tende a evadir menos da escola do que o grupo que não participa?	90%	10%	0%
4 –Os alunos que participam do PME correm menos riscos de envolvimento com crime, tráfico de drogas ou prostituição do que os alunos que não participam?	93%	7%	0%

Os demais sujeitos – gestores e monitores – também perceberam, preponderantemente, de forma positiva, a contribuição do PME em relação aos quatro primeiros aspectos abordados. Entre todos os monitores e gestores entrevistados, nenhum respondeu que o PME não contribui em alguma medida para a melhoria da aprendizagem e da aprovação ou para a redução da evasão e de riscos. De cada dez monitores, nove entendem que os alunos participantes do PME correm menos riscos de envolvimento com crime, tráfico de drogas ou prostituição, bem como tendem a evadir menos da escola. Todos os gestores responderam “Sim” para as questões de número um, três e quatro (transcritas na tabela anterior). E de cada quatro gestores e monitores, três entendem que os alunos que participam do PME obtêm mais aprovação do que os alunos que não participam.

No que diz respeito à questão da articulação entre as atividades desenvolvidas no contraturno do PME e os conteúdos das disciplinas do turno regular, a maioria dos professores e gestores –aproximadamente 80% –manifestou – no sentido da existência de sintonia entre as abordagens dos diferentes momentos. Também nos aspectos relacionados ao desenvolvimento das dimensões comportamentais e socioafetivas, os professores e os monitores apontaram que o PME está contribuindo (Tabela 5). Isso é comprovado pela afirmação de uma professora da escola Professor Francisco Joaquim de Paiva, provavelmente numa perspectiva de crítica, de que:

...o PME desobriga os pais ou responsáveis de dialogar, dar atenção aos filhos. Atualmente às famílias pensam que a União, o Estado e o município e a escola são responsáveis pelo lado afetivo, social, moral e ético dos alunos.

Tabela 5 – Resultado da percepção dos professores e monitores acerca da contribuição do PME para os alunos no sentido do desenvolvimento da socialização e da autonomia

QUESTÃO	PROFESSORES		MONITORES	
	Sim	Não	Sim	Não
Em sua opinião, é possível afirmar que é notória a melhora do aluno participante do PME no aspecto de...				
... socialização com os colegas, professores e demais funcionários da escola?	90%	10%	90%	10%
... autonomia para desenvolver as atividades em sala de aula?	73%	27%	65%	35%

Apesar dos resultados do levantamento de dados serem amplamente favoráveis ao desenvolvimento e contribuição positiva do PME, nas questões abertas, professores, monitores e gestores indicaram um aspecto que apresenta problemas. Nesse sentido, ao citarem pontos negativos e fragilidades, tais sujeitos ouvidos manifestaram que as condições de estrutura física das escolas em diversas situações impossibilitam o desenvolvimento das atividades, principalmente em dias de chuva. Nessas condições, as crianças podem ficar sem espaço para as atividades, visto que as salas de aula estão ocupadas pelos alunos do turno regular. A falta de condições apropriadas de quadras de esportes como, por exemplo, a falta de cobertura, também foi apontada como um dos problemas do PME.

Outro elemento negativo que apareceu nas questões abertas é o baixo valor de ressarcimento dos monitores. Entre as justificativas dos entrevistados sobre esse aspecto está, principalmente, a necessidade de remunerar de forma adequada funções que envolvem assumir responsabilidade sobre as crianças. Tal problema estaria ocasionando uma frequente troca de monitores, visto que estes estariam abandonando tal atividade após encontrarem emprego com melhor remuneração. Segundo documento do próprio PME, os monitores desenvolvem atividades consideradas de natureza voluntária, nos termos da Lei nº 9.608/1988, e fazem jus ao ressarcimento das despesas com transporte e alimentação decorrentes da prestação do serviço. Não há uma carga horária específica para os monitores, dependendo da quantidade de turmas e do plano de atividades elaborado pela escola, bem como não existe requisitos prévios de especialização para a formação de crianças e adolescentes. Assim, além do baixo valor de ressarcimento também foram apontadas a falta de formação dos monitores como aspectos a serem aperfeiçoados para uma melhor implementação do programa.

Não obstante, da mesma forma que constatado na percepção dos alunos, a análise do conjunto de respostas dos professores, monitores e gestores evidência a existência de um entendimento de tais sujeitos generalizado acerca da efetiva contribuição do PME para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os percentuais obtidos nas respostas do levantamento realizado são indicadores significativos de tais percepções e, por conseguinte, da contribuição e do êxito do programa no contexto da rede municipal de Rio Verde (GO):

– 86% dos alunos afirmaram que a participação deles no programa lhes está ajudando a entender melhor os conteúdos em sala de aula;

- Quase a totalidade dos alunos manifestou gostar de participar das atividades do programa;
- 85% dos alunos afirmaram que o PME ajuda a melhorar as suas notas escolares;
- Três em cada quatro professores consideraram que o programa contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos;
- 77% dos professores manifestaram que as atividades do PME no contraturno estão articuladas com os conteúdos abordados no turno regular;
- 90% dos monitores acreditam que o PME contribui para retirar os alunos da rua e de situações de risco como crime, tráfico ou prostituição;
- Quase todos os gestores entendem que os alunos que participam do PME obtêm maior aprovação.

Com efeito, a análise qualitativa desenvolvida evidência a contribuição do PME para melhorias de aprendizagem dos alunos participantes provenientes de meios populares, bem como permite deduzir que, no âmbito das escolas municipais de Rio Verde (GO), o programa está avançando no sentido de alcançar os objetivos propostos.

4. CONCLUSÃO

Na atualidade, é praticamente consenso que qualificar o Ensino Fundamental público é um dos maiores desafios da educação brasileira. Nesse sentido, um dos mais importantes e arrojados projetos do Governo Federal é o Programa Mais Educação, que se baseia na ideia de educação integral, por meio da escola de tempo integral. Não obstante o requisito da ampliação de tempo, a abrangência de tal programa deve ir além por objetivar a educação integral, consubstanciando uma formação humana em suas múltiplas dimensões, reconhecendo que os sujeitos constituem-se a partir de sua integralidade, com diferenças e semelhanças que fazem de todos sujeitos históricos e sociais. Trata-se de grande e complexo desafio ante o contexto socioeconômico dos alunos das escolas públicas brasileiras.

Com o objetivo de contribuir na construção do conhecimento acerca das possibilidades de qualificação do Ensino Fundamental público brasileiro por meio da escola de tempo integral, o presente artigo desenvolveu uma avaliação, em forma de estudo de caso, do Programa Mais Educação. O objetivo específico foi o de avaliar em que medida o programa está alcançando seus objetivos e proporcionando condições para melhorar a aprendizagem dos alunos da rede municipal de Rio Verde (GO). No estudo comparativo dos resultados do IDEB referente aos anos de 2007 e 2011, ou seja, em período anterior ao início e após a implementação do programa, verificou-se que as escolas que implementaram o PME, exceto num caso, obtiveram avanços significativos em tal indicador. O levantamento de dados qualitativos realizado a respeito das percepções dos sujeitos – alunos, professores, monitores e gestores – apresentou conclusões ainda mais consistentes sobre as contribuições do programa. As análises das respostas dos questionários e das entrevistas demonstraram que o programa está contribuindo para melhorar a aprendizagem, reduzir a evasão e a repetência, evitar a exposição dos alunos a situações de risco, bem como para o desenvolvimento de questões comportamentais e socioafetivas dos alunos.

A incapacidade do IDEB de apontar tal contribuição de forma mais explícita deve estar, muito provavelmente, relacionada com a diversidade de capital cultural dos alunos nas diferentes escolas analisadas. Como as pesquisas em eficácia escolar evidenciam, é o background—contexto socioeconômico e cultural - dos alunos e não a diferença de qualidade entre as escolas o principal fator determinante do desempenho dos mesmos em exames, como aqueles que subsidiam o IDEB. Embora o apontamento de alguns problemas, como a alta rotatividade e o baixo valor de ressarcimento dos monitores e a falta de infraestrutura adequada nas escolas, o estudo de caso de Rio Verde (GO) evidenciou que o PME pode estar constituindo-se num programa que efetivamente contribui para melhorar a educação fundamental pública brasileira.

Por óbvio, não se pode concluir que o PME é uma panacéia ou a solução para todos os problemas do Ensino Fundamental. A disseminação de escolas de tempo integral não irá redimir a educação brasileira de todos os seus males. Entretanto, descontados possíveis exageros, próprios das crianças, as palavras de uma das alunas da rede municipal de Rio Verde (GO) revelam as possibilidades de tal programa para além da ampliação da jornada diária:

Muito bom, além de tirar várias pessoas da rua, dá mais educação, aprendemos mais, temos uma nova vida depois que entramos, aprendemos matemática, letramento, brincamos. Mas, além disso, temos várias coisas legais e todos que vêm no Programa Mais Educação gostam muito. Sem esse programa a gente não seria e estaria onde nós estamos (Menina do 8º ano da escola Areno Martins Vieira).

Dessa forma, considerando os resultados demonstrados neste estudo, tanto em relação aos dados quantitativos do IDEB como nas informações qualitativas dos sujeitos envolvidos, é plausível afirmar que escolas de tempo integral e programas como o PME podem contribuir para a superação dos desafios qualitativo posto ao Ensino Fundamental público brasileiro. Além disso, tal inferência vem, de forma alvissareira, ao encontro dos ideais de educadores e pensadores brasileiros como Anísio Teixeira (1996), Paulo Freire (1992) e Darcy Ribeiro (1995), que lutaram por uma escola pública que possibilitasse às crianças, adolescentes e jovens uma educação integral, igualitária e democrática, como meios à emancipação e ao desenvolvimento em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. L'écoleconservatrice. Les inégalitésdevantl'écoleet devant la culture. *Revuefrançaise de sociologie*, v. 7, p. 325-347, 1966.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Ministério de Educação. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jan. 2010.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em <http://www.fnde.gov.br>. Acessado em 12 mai. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acessado em 12 mai. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar de 2008. Brasília: INEP, 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). Programa Mais Educação – Passo a Passo. Brasília: MEC, Secadi, 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Programa Mais Educação (PME). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index>. Acessado em 12 mai. 2013.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n.100, p. 1.015-1.035, out. 2007.

FARIA, T. C. L. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino do Natal, RN. *Quipus*, v. 1, p. 25-38, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação: uma nova abordagem*. Disponível em <http://rede.unifreire.org/municipio-que-educa/leituras/fundamentacao-teorica/gadotti-qualidade-educao-forum-undime.pdf>. Acessado em 15 mai. 2013.

MATOS, S. C. M.; MENEZES, J. S. S. Os Saberes Experienciais nas Práticas Educativas das Turmas de Jornada Ampliada Atendidas pelo Programa Mais Educação: um estudo de caso em Duque de Caxias/RJ. *Reflexão e Ação (On-line)*, v. 20, p. 38-55, 2012.

MENEZES FILHO, Naércio. Os Determinantes do Desempenho Escola do Brasil. In: DELFIN NETO, Antônio (coord.); SILBER, Simão; GUILHOTO, Joaquim; DUARTE, Pedro Garcia (Orgs.). *O Brasil do século XXI*. São Paulo: Saraiva, 2011.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secadi, 2009.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Província Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, vol.17, n.51, p. 551-572, 2012.

ORGANISATION ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>. Acessado em 11 mai. 2013.

PARENTE, Cláudia da M. Darós; AZEVEDO, E. N. Monitoramento do Programa Mais Educação: educação integral em construção. In: XXV Simpósio Brasileiro / II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: PUCSP/FACED/PPGE, 2011.

PORTAL ODM. Acompanhamento Municipal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Disponível em <http://www.portalodm.com.br/>. Acessado em 17 mai. 2013.

RIBEIRO, Darcy. O Brasil como Problema, 2ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito, 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. De Olho nas Metas 2012. Disponível em http://www.todos-pelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2012.pdf. Acessado em 11 maio. 2013.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). The Education for All. Global Monitoring Report. The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris: UNESCO, 2011.

Submetido em: 31-5-2015

Aceito em: 17-2-2016