**PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME): VISÃO DE
PROFESSORES(AS) E DIRETORES(AS) DE ESCOLAS MUNICIPAIS
DE CAXIAS DO SUL, RS**

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39134>

Vagner Peruzzo*

Diogo Onofre Gomes Souza**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. vagnerperuzzo@hotmail.com

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. diogo.bioq@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta resultados preliminares de pesquisa acerca do Programa Mais Educação (PME). Objetiva analisar os principais documentos que norteiam a implantação do PME, investigar as contribuições desse Programa nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como analisar os resultados dos indicadores de fluxo: taxas de aprovação, reprovação, evasão e o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de duas escolas que possuem o PME e os comparar com os de duas escolas da mesma região que não possuem o programa. Foram aplicados questionários a 38 professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a dois diretores de duas escolas que aderiram ao PME em 2009, implantaram-no em 2010, mantendo-o de forma ininterrupta até 2015. Os resultados indicam inconsistências nos textos referências do PME e uma clara mudança nos conceitos do programa do documento de 2007 para 2010. Os professores e a direção apontam um melhor rendimento dos estudantes que frequentam o PME quando comparados com os que não frequentam. É possível observar efetiva redução da evasão escolar e tímido aumento no IDEB.

Palavras-chave: política educacional, educação em tempo integral, docentes, direção escolar.

Abstract. Mais Educação Program (PME): teachers' and school principals' view from municipal schools from Caxias do Sul, RS. This paper presents preliminary results of a research on Mais Educação Program (PME, acronym for its name in Portuguese). The paper aims to analyze the main documents that guide PME's implementation; besides it intends to investigate PME's contribution to initial years of Elementary School along with teachers and principals and to verify the results of the flow indicators: approval rates, failures, dropouts and performance in the Basic Education Development Index (IDEB, acronym for the name in Portuguese) of two schools which have PME, comparing them with two other schools in the same region that do not have the program. The results point inconsistencies in the PME reference texts and also a clear change in the program's concepts, comparing the original document from 2007 and the one from 2010. The teachers and the school board direction both indicate a better performance from the students who attend PME when compared with those who do not attend it. It is possible to note an effective reduction of school dropout and a timid increase in the IDEB.

Keywords: educational politics, full-time education, teachers, school management.

Introdução

A discussão sobre a qualidade da educação pública tem despertado olhares em torno da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, consoante a Oliveira e Araújo (2005) e Gusmão (2013), quando se reportam à 'qualidade da educação', é preciso considerar muitos significados. Na literatura brasileira, de acordo com Oliveira (2006), encontram-se três significados para a qualidade da educação. O primeiro, passa pela qualidade educacional atrelada ao aspecto quantitativo, o segundo diz respeito à sua democratização, e o terceiro traz a aferição de proficiência.

Quando atrelada à ampliação da jornada escolar, a 'qualidade da educação' fomenta inúmeras divergências. Kerstenetzky (2006) acredita na ampliação da jornada escolar como forma de alavancar a qualidade educacional. Na mesma direção, Gouveia (2006) acredita que essa ampliação é um caminho para garantir uma educação de qualidade. Já Cavaliere (2002) entende que a extensão do horário, por si só, não garante ganhos em termos de qualidade de ensino. A autora relata que, no estado do Rio de Janeiro, a ampliação da jornada escolar teve resultado inverso do esperado, já que empobrecia a rotina dos estudantes, devido à falta de atividades diversificadas.

Apesar da dificuldade de se estabelecer correlação direta entre as variáveis tempo e desempenho, as pesquisas têm demonstrado que um maior tempo na escola pode contribuir para ampliar o nível da aprendizagem. Um trabalho publicado por Menezes Filho (2011) sobre os fatores determinantes do comportamento escolar no Brasil enfatiza que:

[...] 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 (Menezes Filho, 2011, pp. 231-232).

Nesse sentido, entende-se como educação de qualidade a perspectiva da educação integral que possibilite a ampliação do tempo escolar, paralelo à ampliação de oportunidades educativas no território¹, que venham ao encontro do interesse dos estudantes, que apoiam seus projetos de vida, que ampliam os repertórios de linguagens de forma articulada e que reconheçam a cidade como um território educativo.

Na tentativa de qualificar e de ampliar as possibilidades educativas, o Governo Federal lançou, em 2007, o Programa Mais Educação (PME), que visa a qualificar a educação brasileira e se baseia na perspectiva de Educação Integral.

Em Caxias do Sul, RS, município onde foi realizada a presente pesquisa, o PME foi implantado em sete escolas, no ano de 2009, que atendiam a aproximadamente 850 estudantes. Em 2015, eram nove escolas que atendiam a aproximadamente 1.150 alunos, segundo a Secretaria Municipal de Educação [SME] (2016). De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, as sete escolas receberam o equivalente a 186 mil reais em 2009 (SME, 2016). O ano de 2015, em que se deu a coleta de dados desta pesquisa, foi o último ano do PME no município, que operou em parte com recursos

¹ Perspectiva que articula as relações entre a cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a cidade se constitua como espaço de formação humana.

municipais.

O referencial teórico e metodológico da pesquisa realizada se apoia no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1994), por mostrar-se um ciclo flexível, que favorece uma avaliação contínua da política pública. Nesses escritos, os autores voltam o olhar especificamente para o que entendem como contexto da produção de textos, contexto da prática e contextos dos resultados.

O estudo objetiva analisar os principais documentos que norteiam a implantação do PME e avaliá-lo com base na visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e diretor da escola, bem como analisar os indicadores de fluxo e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de duas escolas que possuem o PME para compará-las com duas escolas municipais da mesma região que não aderiram ao PME.

É preciso considerar que o PME não é uma política universal, ou seja, não atende à demanda total de estudantes matriculados nas escolas e que o IDEB, indicador utilizado para a comparação no contexto dos resultados, é oriundo de avaliação externa aplicada a todos os estudantes da escola do quinto e nono anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio. Isso significa que o IDEB é um indicador importante da educação brasileira, porém não reflete os resultados apenas dos estudantes que frequentam o PME, apresentando o desempenho de todos os educandos da escola. A escassez dos recursos financeiros é o fator que limita o PME a atender a todos os estudantes das escolas. A exemplo, em uma das escolas que participaram desta pesquisa, a Escola 2, de 450 estudantes participam do PME 120 estudantes; em outra escola que compõe a amostra dessa pesquisa, a Escola 4, de 420 fazem parte do Programa 90 estudantes. Assim, os números demonstram que o PME atende a uma pequena parcela dos estudantes em cada escola.

Embora se compreenda que a educação integral perpassa a mera quantificação de dados numéricos; que o tempo de implantação do referido programa é tímido; que as avaliações de larga escala são aplicadas a todos os alunos da escola, ou seja, não refletem o desempenho apenas dos alunos que frequentam ao PME; que o IDEB nega o contexto social, econômico e pedagógico no qual a escola está inserida, este estudo justifica-se no sentido de avaliar as contribuições do PME à comunidade escolar de forma diagnóstica, para que se possa apontar pontos positivos e negativos da implantação de uma das maiores políticas públicas de ampliação da jornada escolar no Brasil e quiçá contribuir para a retomada da política.

Caminhos da pesquisa

Este artigo apresenta resultados preliminares da pesquisa em torno da avaliação do PME, no município de Caxias do Sul, RS. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de cunho documental, estudo de caso e levantamento de dados. A coleta de dados aconteceu no ano de 2015, cinco anos após a implantação da política pública. O referencial metodológico se apoia no ciclo de avaliações de políticas públicas de Ball e Bowe (1994), autores que apresentam um conjunto de questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas/programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: a) contexto de influência, b) contexto da produção de texto, c) contexto da prática, d) contexto dos resultados/efeitos, e) contexto de estratégia política. Nesses escritos, volta-se o olhar especificamente ao que os autores entendem como contexto da produção de textos, contexto da prática e contexto dos resultados.

A pesquisa tem como campo quatro escolas municipais de Caxias do Sul, RS,

situadas na região norte, distantes umas das outras cerca de quatro quilômetros. São consideradas escolas referência, uma vez que, não havendo vaga em uma delas, o aluno é direcionado a uma das outras três escolas. Optou-se por essas escolas, pois duas delas foram as únicas que aderiram ao PME em 2009 e o mantiveram de forma ininterrupta até o ano de 2015 no município. Já as outras duas, mesmo havendo possibilidade de aderir ao PME, não o fizeram. É importante considerar que as escolas têm autonomia pedagógica e podem optar por aderir ou não ao PME. A precária estrutura física é um dos impasses que costuma assustar os gestores no momento da adesão a um programa que instiga mais tempo do estudante sob o olhar da instituição escola.

No primeiro momento, como contexto da produção de textos, analisam-se a Portaria Interministerial n. 17 (2007), os cadernos da *Série Mais Educação* (Trilogia), do Ministério da Educação [MEC] (2009a, 2009b, 2009d), o caderno *Programa Mais Educação: Passo a Passo* (MEC, 2009c) e o Decreto n. 7.083 (2010). Já no segundo momento, no contexto da prática, aplicou-se o questionário a 38 professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a dois diretores de duas escolas que aderiram ao PME em 2009, implantaram-no em 2010, mantendo-o de forma ininterrupta até 2015. As respostas das perguntas fechadas foram tabuladas, sendo que as respostas das perguntas abertas foram categorizadas. Os questionários foram aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2015 e buscavam comparar o desempenho dos estudantes que frequentavam o PME com o dos alunos que não o frequentavam, mesmo sabendo da existência de outras variáveis que influenciam o desempenho entre os estudantes, além da participação no PME. No terceiro momento, no contexto dos resultados, analisaram-se os indicadores de fluxo (reprovação, evasão e aprovação escolar), bem como o IDEB das duas escolas que possuem o PME, sendo feita, depois, uma comparação com duas escolas que não aderiram ao PME e estão localizadas na mesma região. As escolas são consideradas referências pela SME, ou seja, não havendo vaga em uma das escolas da pesquisa, os alunos são automaticamente direcionados a uma das outras três escolas. Para efeito de organização, foram atribuídos números de 1 a 4 às escolas deste estudo. As escolas 2 e 4 são as que possuem o PME. As escolas 1 e 3 são as escolas referências, ou seja, as utilizadas para comparação.

Discussão dos resultados

No contexto da produção de textos serão problematizados a finalidade, os objetivos, os princípios e as diretrizes do PME, considerando: a) a Portaria Interministerial n. 17 (2007); b) os cadernos da *Série Mais Educação* (MEC, 2009a, 2009b, 2009d); c) o caderno *Mais Educação: passo a passo* (MEC, 2009c); d) o Decreto n. 7.083 (2010). A Portaria n. 17 (2007) institui o PME em 2007, a Trilogia (MEC, 2009a, 2009b, 2009d), e o *Mais Educação: passo a passo* (MEC, 2009c) conceituam e orientam a implantação do PME, além do Decreto n. 7.083 (2010) que regulamentou o PME em 2010.

O PME se configura como uma política pública que induz a educação integral, uma vez que é uma ação do governo federal em parceria com os estados e municípios e apresenta um quadro normativo, traz elementos importantes de força pública e de experiência, constitui-se em uma ordem local e delinea os beneficiários, os parceiros, os agentes e os recursos financeiros (Muller & Surel, 2002). A intersetorialidade é outra característica de política pública, posto que o PME prevê ações conjuntas de seis ministérios. A alteração dos objetivos e das diretrizes do Programa e a inflexão conceitual reforçam a característica de política pública. Nesse sentido, cabe destacar a

contribuição de Ball e Bowe (1994) que acreditam que, nos embates na arena política, as políticas públicas sofrem alterações significativas na sua organização.

De acordo com a ementa, o PME visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. O referido Programa esteve vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC.

A Portaria Interministerial n. 17 (2007) apresenta três grandes ações do PME: a) ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola; b) utilizar outros espaços educativos; c) trazer mais atores sociais para dentro das escolas.

O art. 1º da Portaria Interministerial n. 17 (2007) traz o objetivo do PME:

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Na sequência, o parágrafo único dessa mesma Portaria revela a forma de implementação:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Já, no art. 2º, estão expressas as finalidades:

I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos ministérios integrantes do Programa;

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;

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua

participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

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, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem à responsabilização e à interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta portaria.

As diretrizes do PME estão expressas no art. 6º da Portaria Interministerial n. 17 (2007):

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;

II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;

III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

VI - fomentar a participação das famílias e das comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;

VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e

IX - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

A partir do recorte da ementa, dos objetivos, das finalidades e das diretrizes expressos na Portaria Interministerial n. 17 (2007), é possível perceber o caráter protetivo atribuído ao PME, uma vez que trata as ações da referida política pública como 'socioeducativas', e não se refere à ampliação da jornada escolar e à educação integral.

Dois anos após o lançamento do PME, em 2009, foi lançada a Trilogia do PME (MEC, 2009a, 2009b, 2009d), com o objetivo de contribuir para a construção de conceitos, operacionalização e implementação do PME, propondo uma ampla discussão sobre educação integral.

O caderno *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (MEC, 2009a) inicia seus escritos justificando a necessidade do PME mediante o diagnóstico das desigualdades educacionais. O caderno discute o direito à educação, considerando a permanência e a aprendizagem do educando em espaço educativo; entende a educação como ferramenta para garantir os demais direitos humanos e sociais; aborda o contexto histórico da educação integral no Brasil; inicia uma discussão acerca do binômio da educação integral: 'educação e proteção'; instiga a necessidade de se pensar acerca dos espaços e dos territórios educativos para além dos muros da escola; ressalta que o PME é uma proposta de construção de educação integral que não deve replicar o mesmo da prática escolar, mas sim ampliar tempo, espaço e possibilidades educativas que possam constituir uma educação cidadã.

O caderno *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território* (MEC, 2009b) traz os marcos legais que legitimam o PME, apontando que 98% dos municípios brasileiros aderiram ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* e que ambos participam do PME. O caderno apresenta um texto que faz referência à doutrina da proteção integral, expressos na Constituição (1998) e na Lei n. 8.069 (1990). Posteriormente, o texto apresenta um modelo de gestão da política fundamentado na intersetorialidade, uma vez que prevê a articulação entre as secretarias do MEC com cinco ministérios. A redação apresenta a expressão 'gestão de incerteza' e, para explicá-la, os formuladores utilizam-se dos saberes de Brugue e Gramá (MEC, 2009b, p. 25), que entendem como gestão de incerteza estabelecer prioridades e decidir quais os melhores caminhos a serem percorridos. Os formuladores acreditam que a intersetorialidade se materializa no dia a dia da política pública à medida que consegue criar consensos em torno de uma meta com a qual todos possam comprometer-se, nesse caso: garantir Educação Integral a crianças, adolescentes e jovens. O caderno expõe de forma breve a gestão da política.

O último caderno da Trilogia *Rede de saberes: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (MEC, 2009d) é destinado aos professores e diretores das escolas e traz uma discussão acerca da necessidade de a educação integral estruturada ser entendida mediante um conceito de integralidade que supere as expressões 'atividades complementares' e 'contraturno escolar'. Esse documento reforça a ideia de que essa política pública se realiza por meio de parcerias entre escolas, comunidades, empresas, família, poder público etc. Por fim, o material apresenta as mandalas do saber, uma vez que representa inúmeras possibilidades de troca, diálogos e mediação entre escola e comunidade.

Ainda há o quarto caderno, o *Programa Mais Educação: passo a passo* (MEC, 2009c). Este retoma a base legal que ampara o programa, discorre sobre os macrocampos, apresenta recomendações de critérios para escolha dos beneficiários, traz o papel do diretor da escola e tematiza as ações que ampliam a jornada escolar junto às atividades que a escola já realiza.

Os documentos oficiais do PME indicam uma proposta de educação integral 'em construção', o que vem ao encontro dos saberes de Arretche (2001), Ball e Bowe (1994), e Muller e Surel (2002), os quais acreditam que a política pública é dinâmica e se altera com os embates na arena política.

Em 2010, o PME foi regulamentado pelo Decreto n. 7.083 (2010), que, em sintonia com os cadernos da *Série Mais Educação*, apresentam uma mudança conceitual importante no Programa. Ou seja, a Portaria Interministerial n. 17 (2007), que cria o PME, reduz as ações do Programa a um caráter protetivo, pois trata de atividades socioeducativas no contraturno escolar, não se referindo à ampliação do tempo escolar, nem à educação integral. O Decreto 7.083 (2010), por sua vez, deixa clara a intenção de promover a ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral.

O art. 1º do Decreto n. 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.
 § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Já, o art. 1º do Decreto n. 7.083 (2010) ilustra de forma clara os afazeres do Programa: "melhorar a aprendizagem, ampliando o tempo de permanência de estudantes matriculados em escola pública mediante oferta de educação básica em tempo integral", diferentemente do que preconiza o Art. 1º da Portaria Interministerial n. 17 (2007), embora o art. 1º do Decreto n. 7.083 (2010) não faça menção à expressão 'educação integral' e utilize apenas 'em tempo integral'.

Observa-se que o parágrafo 1º aponta que educação básica em tempo integral deve ter duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo. Aqui, é possível ver o início de uma normatização dos afazeres em torno da ampliação da jornada escolar.

O art. 2º do Decreto n. 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.

No art. 2º do Decreto n. 7.083 (2010) são estabelecidos os princípios da educação integral, e logo encontra-se dubiedade nos textos da política pública: tempo integral expresso no art. 1º do Decreto e educação integral no seu art. 2º. De acordo Ball e Bowe (1992), os textos abertos (*writerly*) dão margens para diferentes interpretações e dificultam a implementação da política pública.

O art. 3º do Decreto n. 7.083 (2010) define como objetivos do PME:

I - formular política nacional de educação básica em tempo; 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.

Como se vê, os objetivos não se mostram claros; não traduzem o que realmente se quer com a política em questão. A exemplo, o objetivo I traz a formulação de políticas nacional de educação básica em tempo integral. Essa finalidade parece ser para os formuladores do Programa ou quiçá às secretarias de educação. O objetivo II dirige-se às escolas, aos professores, aos monitores e à coordenação pedagógica, enquanto o III parece conduzir-se à direção da escola. Assim, parece necessário traçar metas para cada um dos segmentos envolvidos na política pública. Os objetivos do PME expressos no Decreto n. 7.083 (2010), por si só, não deixam claros os resultados que se pretendem atingir com o Programa. No entanto, mesmo diante da fragilidade do texto, o Decreto n. 7.083 (2010) mostra-se superior à Portaria Interministerial n. 17 (2007), uma vez que apresenta o PME com uma perspectiva um pouco mais clara de educação integral.

No contexto da prática, como parte do encaminhamento metodológico dessa pesquisa, aplicou-se questionário com quatro questões aos professores (três objetivas e uma descritiva). À gestão utilizou-se questionário com três questões objetivas e seis descritivas, versando sobre a aprendizagem, a aprovação e a evasão dos alunos, de modo a estabelecer uma comparação entre o grupo de estudantes que frequenta o PME e a turma que não faz parte do referido Programa. É importante considerar que responderam o questionário os professores regentes dos anos iniciais do ensino fundamental e os professores de inglês, Arte e Educação Física, perfazendo um total de 38 professores, uma vez que esses profissionais estão diariamente em contato tanto com os estudantes que frequentam o PME quanto com os que não participam da referida política.

Os professores percebem que os alunos que aderem ao PME apresentam melhor aprendizagem quando comparados aos educandos que não o frequentam. Além disso, aqueles obtêm mais aprovação e raramente evadem as práticas escolares. É importante considerar que o PME oferece atividades diversificadas, a exemplo, nas escolas investigadas, os estudantes vivenciam letramento, capoeira, rádio escola, dança, lutas, fotografia e música, o que torna o fazer pedagógico mais dinâmico.

Quadro 1 – Visão dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas que implantaram o PME em 2010

Questões	Sim %	Não %	Não respondeu %
O aluno que participa do PME apresenta melhor aprendizagem do que os alunos que não participam?	85	15	
Os alunos que participam do PME tendem a obter mais aprovação do que os alunos que não participam?	95		05
O grupo de alunos que participa do PME tende a evadir menos do que o grupo que não participa?	99		01

Fonte: Autor.

Entre as diferenças positivas evidentes, os professores elencam a participação em sala de aula, a criatividade e a melhor interação nas atividades de socialização, artes manuais e linguagem corporal. As diferenças negativas, quanto aos alunos que frequentam o PME, é o cansaço, principalmente por parte daqueles do terceiro ano do ensino fundamental que frequentam o PME pela parte da manhã; ou seja, os professores ponderam que alguns alunos chegam cansados para as atividades curriculares à tarde.

No questionário aplicado aos diretores das duas escolas que possuem o PME, foi possível observar consonância com as respostas dos professores. Ambos apontam que os alunos que participam do PME apresentam melhor rendimento do que os alunos que não o frequentam e, conseqüentemente, conquistam mais aprovação escolar quando comparados ao outro grupo. A direção da Escola 2 afirma que, em 2015, apenas um aluno dos anos iniciais do ensino fundamental que frequenta o PME reprovou. A Escola 4 observa que não há reprovações nos anos iniciais do ensino fundamental entre os alunos que frequentam o PME. Quanto ao abandono escolar, ambos os diretores dizem que os alunos que frequentam o PME não evadem às atividades escolares.

Quanto à assiduidade, a equipe diretiva da Escola 2 afirma que a obrigatoriedade da frequência no PME está expressa no seu Regimento Escolar e no seu Projeto Político-Pedagógico. Já a Escola 4 relata não haver tal obrigatoriedade expressa em documentos oficiais da escola, mas há cobrança da participação dos alunos. Aqui, é possível encontrar escolas da mesma mantenedora com atitudes diferentes quanto à frequência dos estudantes do PME, o que preconiza a necessidade de um monitoramento mais próximo da SME, embora compreenda-se que os textos do PME deixam a critério da escola a obrigatoriedade ou não quanto à frequência.

A atitude de reorganizar o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico denota o início de um movimento para ressignificar o currículo da escola na perspectiva da educação integral. Os cadernos da Trilogia (MEC, 2009a, 2009b, 2009d) conclamam a ressignificação do currículo escolar, todavia parece contraditória a reorganização do currículo na perspectiva da educação integral apenas para alguns alunos da escola (alunos que frequentam o PME). Com a proposta de oportunizar o PME a alguns estudantes, corre-se o risco de solidificar uma escola apenas em tempo integral, sem a intencionalidade da educação integral.

É preciso considerar que a ressignificação do currículo ficou exclusivamente como atribuição da escola. Importa dizer, ainda, que sem o suporte do MEC às secretarias de educação e estas, por sua vez, sem um estreito contato com as escolas, é

quase impossível modificar a prática pedagógica tradicional impregnada na instituição escola, sem considerar que os textos analisados não trazem orientações específicas de reorganização curricular. Para Moreira (2013), no que tange à ressignificação do currículo, as redações do PME são frágeis. A autora identificou nos textos do PME “elementos que compõem diferentes matrizes de organização curricular, sendo que a combinação de diferentes matrizes acaba por confundir mais do que orientar” (Moreira, 2013, p. 101).

Nesse sentido, os diretores afirmam realizar reuniões quinzenais com os monitores e docentes para a articulação das temáticas exploradas na escola, embora não possam contar com a presença de todos os monitores², uma vez que são estudantes universitários e, por isso, estão em aula ou possuem outras atividades profissionais.

Acerca do local onde acontecem as oficinas, a direção argumenta que, dependendo da temática explorada, é possível desenvolvê-las em espaços diversos, dentre eles: no Laboratório de Ciências da escola, na praça da comunidade, no Jardim Botânico, no Salão Comunitário, na Biblioteca pública, no jardim da universidade e, por vezes, faz-se necessário improvisar um espaço na escola. A equipe diretiva pondera que os pais dos alunos que frequentam o PME vêm aos poucos entendendo a importância de participar da vida escolar dos filhos. Há um número significativo de pais/responsáveis os quais possuem filhos matriculados no PME que se envolvem ativamente nos afazeres da Escola 2 (65%) e da Escola 4 (70%).

Com relação às dificuldades encontradas na implantação do PME, os aspectos elencados pelos gestores são acerca da rotatividade e da falta de domínio de turma por parte dos monitores, além da precária estrutura física.

A rotatividade dos monitores que ministram as oficinas se justifica pelo fato de desenvolverem tal atividade em regime de voluntariado. Embora se compreenda que os monitores voluntários enriquecem o ambiente escolar com os saberes locais, é preciso pensar em outra forma de geri-los. Essa situação está ligada diretamente ao financiamento da educação, mas é oportuno apontar esse desencontro no PME, uma vez que a política pública em tela busca melhorar a qualidade da educação e está pautada no “pleno desenvolvimento do educando”, conforme a Lei n. 9.394 (1996). Nesse sentido, configura uma contradição valer-se de um trabalho dessa natureza.

A segunda dificuldade, que diz respeito ao não domínio de turma dos monitores, denota a necessidade da formação com esses agentes do PME. A possibilidade de trocar ideias e experiências pode ajudar os monitores, na mediação e proposição das atividades. Por sua vez, a terceira dificuldade é a falta de estrutura física que se confronta com a utilização dos espaços em torno da comunidade. O fato é que Caxias do Sul, RS, está situada em uma região onde o inverno é rigoroso (de abril a setembro) e o clima não permite, muitas vezes, que esses espaços comunitários sejam utilizados, o que dificulta a dinâmica da escola. Assim, torna-se importante que os estudantes tenham um espaço referência dentro da escola, caso não seja possível a utilização dos espaços comunitários.

No contexto dos resultados, reporta-se aos impactos sociais da política ou, de

²A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macrocampos), observando-se a Lei n. 9.608 (1998), que dispõe sobre o serviço voluntário. Trata-se de uma dinâmica instituidora de relações de solidariedade e confiança para construir redes de aprendizagem, capazes de influenciar favoravelmente o desenvolvimento dos estudantes.

acordo com Ball e Bowe (1992), aos efeitos de segunda ordem. Para tal, é necessário valer-se dos dados oficiais.

Ao fazer menção a dados oficiais no Brasil, logo se pensa no IDEB, visto que é um parâmetro que verifica e acompanha a qualidade da educação brasileira. Embora esse indicador seja alvo de críticas, é necessário valer-se dele, uma vez que muitas das ações que objetivam fomentar a educação partem dos resultados oriundos desse índice. O IDEB resulta da combinação de dois fatores que interferem na qualidade da educação: a) indicadores de fluxo (taxas de aprovação, reprovação e evasão) medidos pelo Censo Escolar; e b) indicadores de desempenho em exames padronizados, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil.

A Prova Brasil e o SAEB, criados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP] (2017a), são avaliações para diagnóstico em larga escala e são aplicados a cada dois anos, estando restritos aos testes de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a um questionário socioeconômico.

Buscando compreender a relevância do IDEB para a qualificação da educação brasileira, Fernandes (2007) e Castro (2009) dizem que ele é um indicador prático e assimilável sobre a realidade da educação nacional, ajudando na compreensão global do desempenho das escolas em todo o país.

Nesse sentido, de posse dos dados do INEP (2017b), volta-se a análise primeiramente aos indicadores de fluxo (taxas de reprovação, abandono e aprovação) das escolas 2 e 4, que possuem o PME. É possível observar que a Escola 2 diminuiu consideravelmente a taxa de abandono nos anos iniciais, de 4,6% (2009) para 1,8% (2015).

Quadro 2 – Proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação na Escola 2 nos anos de 2009 e 2015

Ano	Reprovação	Abandono	Aprovação
2009	4,2%	4,6%	92,2%
2015	3,9%	1,8	94,3%

Fonte: Autor.

A Escola 4 conseguiu erradicar a evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2015.

Quadro 3 – Proporção de alunos com reprovação, abandono e aprovação na Escola 4 nos anos de 2009 e 2015

Escola 4/Ano	Reprovação %	Abandono %	Aprovação %
2009	4,5	3,5	92,0
2015	3,8	0,0	96,2

Fonte: Autor.

Ambas as escolas que implantaram o PME em 2010 apresentam redução da evasão escolar, redução da reprovação e, conseqüentemente, aumento do índice de aprovação. Os resultados mensurados pelos dados do INEP (2017b) vão ao encontro de ambas as equipes diretivas quando pontuam que os alunos do PME raramente evadem (Escola 2) e nunca evadem (Escola 4).

Ao comparar os indicadores de fluxo das escolas 2 e 4, que possuem o PME, com as escolas 1 e 3, que não possuem o PME, é possível perceber que as escolas que

possuem essa política pública diminuíram significativamente seus índices de reprovação e evasão, enquanto as escolas 1 e 3, que não aderiram ao PME, aumentaram seus índices de reprovação e abandono de 2009 para 2015.

Quadro 4 – Indicadores de fluxo da Escola 1 (não possui o PME)

Ano	Reprovação %	Abandono %	Aprovação %
2009	6,5	4,5	89,0
2015	6,2	4,6	89,2

Fonte: Autor.

Quadro 5 – Indicadores de fluxo da Escola 3 (não possui o PME)

Ano	Reprovação %	Abandono %	Aprovação %
2009	5,1	6,1	88,8
2015	5,3	7,0	87,7

Fonte: Autor.

Os motivos que levam as escolas 1 e 3 a aumentarem seus índices de reprovação e abandono não são objeto deste estudo. Após analisar os indicadores de fluxo (aprovação, reprovação e evasão) das escolas que possuem o PME e compará-los com os das escolas que não o possuem, volta-se a atenção aos números do IDEB das quatro instituições. É importante reforçar que esses resultados conjugam os indicadores de fluxo, discorridos anteriormente, e o indicador de desempenho.

Quadro 6 – Evolução do IDEB nas duas escolas que implantaram o PME em 2010

Escola	Ano / IDEB - Observado						
	2005	2007	2009	2010	2011	2013	2015
2	4.5	5.0	5.5	PME	5.9	5.9	6.0
4	4.7	4.9	4.6	PME	5.6	5.4	6.0

Fonte: Autor.

É possível observar que a Escola 2, após a implantação do PME, manteve a sua nota no ano de 2011 e 2013, atingindo 6.0 no ano de 2015. Ou seja, não houve aumento significativo. Entretanto, é importante considerar que, em 2013, no Brasil, um percentual significativo de escolas baixou seus índices, por exemplo, a Escola 4. Diante desse fato, é preciso ressaltar que a Escola 2 manteve a média da avaliação anterior (5.9, alcançando a nota 6.0, em 2015).

A Escola 4, após implantar o PME em 2010, apresentou significativo crescimento de 1.0 e alcançou a nota de 5.6, superior à meta estabelecida pelo INEP (2017b), que era de 5.5. Em 2013, caiu para 5.4 e ficou aquém da meta estabelecida de 5.7. Em 2015, atingiu 6.0. Nesse contexto, é possível inferir que houve um crescimento significativo do IBED na Escola 4 após a inserção do PME, mesmo havendo um decréscimo no ano de 2013.

Embora não se possa atribuir o decréscimo do IDEB à não obrigatoriedade da presença dos alunos no PME da Escola 4, é possível inferir que a escola que incluiu no seu regimento escolar a obrigatoriedade de frequência no PME não apresentou decréscimo em seus índices do IDEB.

Ao se comparar o IDEB das duas escolas que possuem o PME com o das outras duas do mesmo zoneamento que não fazem parte do Programa, depara-se com um

melhor desempenho das instituições que possuem o PME.

Quadro 7 – Percurso do IDEB das quatro escolas e o momento em que duas implantaram o PME

Escola	ANO / IDEB						
	2005	2007	2009	2010	2011	2013	2015
1	4.8	5.1	5.2	-	5.8	5.2	5.8
2	4.5	5.0	5.5	PME	5.9	5.9	6.0
3	3.5	4.3	4.2	-	4.3	4.7	5.0
4	4.7	4.9	4.6	PME	5.6	5.4	6.0

Fonte: Autor.

Mediante o exposto, é inegável que há crescimento da média do IDEB nas escolas que não possuem o PME, até porque, para além de uma política que amplia o tempo escolar, existe uma rede de docentes que diariamente planeja, medeia e avalia as possibilidades de efetivar com sucesso as relações de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o importante é considerar a política pública em discussão como mais uma ferramenta para qualificar a educação brasileira.

Contudo, é possível observar que o PME, mesmo com algumas inconsistências nos textos referência, transforma os espaços comunitários em locais educativos, oportuniza a presença de atores sociais dentro da escola, melhora a aprendizagem dos estudantes e combate de forma efetiva a evasão escolar, contribuindo na qualificação dos tempos e espaços educativos.

Considerações finais

A educação é a política social que tem a capacidade de ampliar oportunidades e fomentar o desenvolvimento social e econômico do país. No Brasil, a escola pública foi concebida 'pequena' e com poucas horas diárias. Na tentativa de ampliar os tempos, os espaços e as oportunidades educativas, o governo federal lançou em 2007 o Programa Mais Educação.

O presente trabalho avaliou o PME valendo-se do ciclo de políticas públicas de Ball e Bowe (1994). A avaliação da política pública em tela percorreu três contextos de acordo com Ball e Bowe (1994): o contexto da produção de texto, o contexto da prática e o contexto dos resultados.

Quanto ao contexto da produção de texto, é possível perceber que a Portaria Interministerial n. 17 (2007), que institui o PME, traz muito forte uma ação compensatória aos alunos carentes. Todavia, nos cadernos da Trilogia (MEC, 2009a, 2009b, 2009d) e no caderno *Mais Educação: passo a passo* (MEC, 2009c) é possível perceber uma mutação no conceito de educação integral, já que se passa a propor uma visão de educação integral em construção. Essa concepção vem ao encontro dos saberes de Arrtech (2001) e Ball e Bowe (1994), ao conceberem as políticas públicas como dinâmicas e suscetíveis a mudanças na arena política. No Decreto n. 7.083 (2010), foi possível observar a mudança conceitual do PME discutida nos cadernos da Série Mais Educação. O Decreto, embora traga em seus escritos algumas inconsistências, apresenta subsídios para a construção de uma concepção de educação integral.

No contexto da prática, a maioria dos professores percebe que os alunos que frequentam o PME apresentam melhor aprendizagem se comparados aos que não participam do Programa, obtêm mais aprovação, bem como não costumam evadir as atividades escolares.

Os professores elencam diferenças positivas nas atitudes dos alunos que frequentam o PME, como a participação em sala de aula, a criatividade e a melhor interação nas atividades de socialização, artes manuais e linguagem corporal. Revelam, entretanto, o cansaço dos alunos do terceiro ano nas atividades curriculares como um aspecto negativo.

O diretor, em consonância com os professores, aponta que os alunos que frequentam o PME apresentam um melhor rendimento na sala de aula e, conseqüentemente, conquistam a aprovação escolar, bem como são raros os casos de abandono escolar.

É possível perceber uma tímida ressignificação do currículo escolar na perspectiva da educação integral. Essa reorganização da escola para o atendimento em tempo integral é conclamada nos cadernos da *Série Mais Educação*. É possível identificar o fomento de planejamento entre os monitores e professores da escola. Sempre que possível, são utilizados os espaços no entorno da escola, embora o mau tempo dificulte a utilização de espaços comunitários, uma das ações arroladas nos textos do PME. As dificuldades centram-se na rotatividade e na falta de domínio de turma por parte dos monitores e na estrutura física precária da escola.

No contexto dos resultados, as análises dos indicadores de fluxo denotam que as escolas que aderiram ao PME melhoraram seus índices de 2009 para 2015. Ao se comparar os indicadores de fluxo das escolas que possuem o PME com os das escolas que não o possuem, é possível inferir o significativo papel social do PME em garantir o direito e a permanência à educação, posto que, nas escolas que possuem o PME, a evasão diminuiu significativamente (na Escola 4, inclusive, zerou).

Quanto ao IDEB, se for analisado o percurso das escolas 2 e 4, que possuem o PME, é possível ver avanços tímidos. Ao se comparar o IDEB dessas escolas com as escolas 1 e 3, que não possuem o PME, é possível perceber que todas tiveram crescimento, porém as que possuem o PME atingiram as melhores notas.

Por certo, há muito a ser feito, mas existe o reconhecimento dos professores e da direção das escolas de que a aprendizagem e a aprovação dos alunos que frequentam o PME são superiores quando comparadas às do grupo que não frequenta o referido Programa. Além disso, é evidente o melhor desempenho do IDEB por parte das escolas que possuem o PME. Assim, a clara diminuição da evasão escolar e da reprovação denotam a contribuição efetiva desse Programa no que se refere à garantia do direito à educação pública de qualidade.

Referências

Arretche, M. T. S. (2001). Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In M. C. R. N. Barreira, & M. C. B. Carvalho (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais* (pp.44-55). São Paulo: IEE/PUC-SP.

Ball, S., & Bowe, R. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. London: Routledge.

Castro, M. H. G. (2009). A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, 1(3), 271-296. Recuperado em 28 março, 2018, de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/30.pdf>

Cavaliere, A. M. (2002). Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. *Teias*, 3(6), 1-15. Recuperado em 28 março, 2018, de <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23934/16907>

Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (2010). Disposições sobre o Programa Mais Educação. Recuperado em 28 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm

Fernandes, R. (2007). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Recuperado em 28 março, 2018, de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>

Gouveia, M. J. A. (2006). Educação integral com a infância e a juventude. *Cadernos CENPEC*, 2, 77-85. Recuperado em 31 março, 2018, de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/128-182-1-SM.pdf>

Gusmão, J. B. (2013). A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 299-322. Recuperado em 28 março, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2017a). *Censo escolar*. Recuperado em 28 março, 2018, de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2017b). *Resultados e metas*. Recuperado em 28 março, 2018, de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>

Kerstenetzky, C. L. (2006). Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. *Ciência Hoje*, 39(231), 19-23. recuperado em 28 março, 2018, de http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD005_1.pdf

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília. 1990. Recuperado em 28 março, 2018, de http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/trafico-de-pessoas/Lei%208.069_ECA.pdf

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 28 março, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei n. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998 (1998). Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Recuperado em 28 março, 2018, de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/839470.pdf>

Menezes Filho, N. (2011). Os determinantes do desempenho da escola do Brasil. In A. Delfin Neto (Coord.). *O Brasil do século XXI* (pp. 122-123). São Paulo: Saraiva.

Ministério da Educação. (2009b). *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. (Série Mais Educação). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Recuperado em 28 março, 2018, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf

Ministério da Educação. (2009a). *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (Série Mais Educação). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Recuperado em 28 março, 2018, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

Ministério da Educação. (2009c). *Programa Mais Educação: passo a passo*. (Série Mais Educação). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Recuperado em 28 março, 2018, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf

Ministério da Educação. (2009d). *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral*. (Série Mais Educação). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Recuperado em 28 março, 2018, de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf

Moreira, S. C. (2013). *Programa Mais Educação: uma análise da sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio/RS*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado em 28 março, 2018, de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70611>

Muller, P., & Surel, Y. (2002). *A análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT.

Oliveira, R. P. (2006). *Estado e política educacional no Brasil: desafio do século XXI*. Tese de Livre-docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Oliveira, R. P., & Araújo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-23. Recuperado em 28 março, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>

Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 (2007). Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília. 2007. Recuperado em 28 março, 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192

Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul. (2016). *Secretaria da Educação. Conversações*. Caxias do Sul: Ed. Paullos.

Recebido: 22/08/2017

Aceito: 25/01/2018