



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UFRJ/UFPI

AVALIANDO POSSÍVEIS IMPACTOS DO “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO” NO
RENDIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO PIAUÍ

RUTE IRENE CLAUDIO CRISPIM

RIO DE JANEIRO
2016

RUTE IRENE CLAUDIO CRISPIM

AVALIANDO POSSÍVEIS IMPACTOS DO “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO” NO
RENDIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO PIAUÍ

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, por
ocasião da qualificação para o Curso de Doutorado
em Educação, pelo Programa de Doutorado
Interinstitucional – DINTER, em parceria com a
Universidade Federal do Piauí.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares

RIO DE JANEIRO
2016



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “AVALIANDO POSSÍVEIS IMPACTOS DO “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO” NO RENDIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO PIAUÍ”

Doutorando(a): **Rute Irene Claudio Crispim**

Orientador(a) pelo(a): **Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 19 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

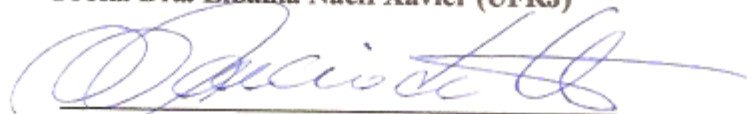
Presidente:



Prof. Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares (UFRJ)



Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)



Prof. Dr. Marcio da Costa (UFRJ)



Profa. Dra. Lucia Velloso Mauricio (UERJ)



Prof. Dr. Fauston Negreiros (UFPI)

CIP - Catalogação na Publicação

C932a Crispim, Rute Irene Claudio
AVALIANDO POSSÍVEIS IMPACTOS DO "PROGRAMA MAIS
EDUCAÇÃO" NO RENDIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
ESTADO DO PIAUÍ / Rute Irene Claudio Crispim. --
Rio de Janeiro, 2016.
100 f.

Orientador: Antonio Jorge Gonçalves Soares
Soares.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2016.

1. Avaliação de impacto. 2. Programa Mais
Educação . 3. Educação. I. Soares, Antonio Jorge
Gonçalves Soares, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos anos de trabalho que resultaram nesta tese, pessoas e instituições estiveram envolvidas e para não correr o risco de esquecer alguém, resolvi fazer os agradecimentos de uma forma mais abrangente. Acreditando que cada pessoa participante deste processo foi por permissão de Deus, formulei meus agradecimentos de forma diferente, baseado apenas capítulo 66 do livro dos Salmos, que tem como título **Ofertas de Gratidão**.

Celebrai com júbilo a Deus, todas as terras. Cantai a glória do seu nome; dai glória ao seu louvor. Dizei a Deus: Quão tremendo és tu nas tuas obras! Pela grandeza do teu poder se submeterão a ti os teus inimigos. Todos os moradores da terra te adorarão e te cantarão; cantarão o teu nome. Vinde, e vede as obras de Deus: é tremendo nos seus feitos para com os filhos dos homens. Converteu o mar em terra seca; passaram o rio a pé; ali nos alegramos nele. Ele domina eternamente pelo seu poder; os seus olhos estão sobre as nações; não se exaltem os rebeldes. Bendizei, povos, ao nosso Deus, e fazei ouvir a voz do seu louvor. Salmos 66:1-8.

Toda honra toda glória é para meu Deus, pela conclusão desta tese. Durante todo o percurso do doutorado minha fé foi provada e mesmo pensando em desistir, o meu Deus me sustentou:

Ao que sustenta com vida a nossa alma, e não consente que sejam abalados os nossos pés. Pois tu, ó Deus, nos provaste; tu nos afinaste como se afina a prata. Tu nos puseste na rede; afligiste os nossos lombos. Fizeste com que os homens cavalgassem sobre as nossas cabeças; passamos pelo fogo e pela água; mas nos trouxeste a um lugar espaçoso. Salmos 66:9-12.

Como o salmista, agora O louvo, agradeço e cumpro o que antes Lhe havia prometido.

Entrarei em tua casa com holocaustos; pagar-te-ei os meus votos. Os quais pronunciaram os meus lábios, e falou a minha boca, quando estava na angústia. Oferecer-te-ei holocaustos [...]Vinde, e ouvi, todos os que temeis a Deus, e eu contarei o que ele tem feito à minha alma. A ele clamei com a minha boca, e ele foi exaltado pela minha língua. Salmos 66:13-17

Muitas vezes clamei a Deus, pois me faltaram forças; sabia da minha responsabilidade e compromisso com as instituições envolvidas, e sabia também que nenhum ser humano por mais amável e envolvente que fosse podia acalmar meu coração e renovar minhas forças, foi então que:

A ele clamei com a minha boca, e ele foi exaltado pela minha língua. Se eu no meu coração contemplara a vaidade, o Senhor não me ouvirá; Mas, na verdade, Deus me ouviu; atendeu à voz da minha oração. Bendito seja Deus, que não rejeitou a minha oração, nem desviou de mim a sua misericórdia. Salmos 66:17-20

Assim, não há palavra mais digna neste momento a não ser poder dizer: *“Deus seja louvado!”*

RESUMO

CRISPIM, Rute Irene C. **Avaliando possíveis impactos do “Programa Mais Educação” no rendimento do ensino fundamental no estado do Piauí**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A presente tese, buscou avaliar os efeitos do Programa Mais Educação, uma iniciativa do Governo Federal para a implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas de todo o Brasil desde 2008. Para este trabalho o estado contemplado foi o Piauí. O objetivo desta avaliação foi avaliar os efeitos do programa sobre quatro variáveis de impacto: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, a nota média das escolas em português e em matemática e a taxa de abandono. Além destes procurou-se investigar através de uma revisão bibliográfica as vantagens e limitações do programa. Para tanto, utilizou-se os Microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011. Dessa forma, foi possível construir uma estrutura de dados em painel contendo informações em um período anterior (2007) e no período posterior ao início do programa (2009 e 2011). A mensuração dos impactos do Mais Educação deu-se pelo método amplamente empregado nesse tipo de análise, a saber: Diferenças em Diferenças, na qual o grupo de tratamento foi definido como as escolas participantes do Programa e o grupo de controle como as escolas que se encontram fora do programa. Este método fornece estimativas robustas do efeito do programa sobre as variáveis de impacto adotadas, pois permite o controle tanto pelas características observáveis como pelas não observáveis. Os modelos estimados indicam que o programa em questão é eficiente para as notas médias em ambas proficiências levando em consideração o tempo de exposição da escola no programa, e, sobretudo, na redução das taxas de abandono.

Palavras-chave: Avaliação de Impacto. Mais Educação. Educação.

ABSTRACT

CRISPIM, Rute Irene C. **Assessing possible impacts in the “More Education Program” in the performance of primary school in the State of Piauí**, 2016. Thesis (Doctorate in Education) - College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The present thesis aimed at evaluating the effects of the More Education Program, an initiative of the Brazilian Federal Government to provide full time education for the public schools throughout Brazil since 2008, and in this research the focus is the Piauí State. The goal of this evaluation is to assess the effects of the aforementioned Program taking into account four variables of impact: the Basic Education Development Index (IDEB) of the schools, the average scores in Portuguese and Mathematics and the dropout rates. Furthermore, the advantages and limitations of the program were investigated based on a literature review. In order to achieve this goal, it was used the Microdata from Brazil Test of 2007, 2009, and 2011. Thus, it was possible to build a data structure panel containing information from the previous period (2007) and from the period right after the program kick-off (2009 and 2011). The measurement of the impacts in the More Education Program was possible due to a method employed in such analyses: Differences in Differences where the treatment group was defined as the schools participants in the Program and the control group defined as the schools not taking part into the Program. This method provides solid forecasts as for the effects of the Program over the impact variables adopted since it allows for the control either of the observable characteristics as well as the non-observable ones. The forecast models indicate that the Program is efficient for the average scores in both proficiencies taking into consideration the time of exposure to the Program, and, overall, the reduction in the dropout rates.

Keywords: Impact Assessment. More Education Program. Education.

RÉSUMÉ

Crispim, Rute Irene C. Évaluation des impacts possibles de «Programme de Formation Continue» dans l'exercice de l'école primaire dans l'Etat de Piauí, 2016. Thèse (doctorat en éducation) – College of Education, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Cette thèse visait à évaluer les effets du programme Éducation Plus, une initiative du gouvernement fédéral pour la mise en œuvre de l'éducation globale dans les écoles publiques partout au Brésil depuis 2008, pour ce travail a reçu l'état du Piauí. Les objectifs de cette évaluation étaient d'évaluer les effets du programme sur quatre variables d'impact: l'indice de développement de l'éducation de base (IDEB) écoles, la note moyenne des écoles en portugais et en mathématiques et les taux d'abandon. Outre essayé d'enquêter à travers une revue de la littérature les avantages et les limites du programme. Par conséquent, nous avons utilisé Le Brésil Test en 2007, 2009 et 2011. Ainsi, il était possible de construire une structure de données de panel contenant des informations dans une période précédente (2007) et la période après le début du programme (2009 et 2011). La mesure de l'impact de l'Éducation Plus a été donnée la méthode largement utilisée dans ce type d'analyse, à savoir: Différences Différences, dans laquelle le groupe de traitement a été défini comme les participants au programme des écoles et le groupe de contrôle que les écoles qui en dehors du programme. Cette méthode fournit des estimations robustes de l'effet du programme sur l'impact des variables adoptées car elle permet le contrôle par les deux caractéristiques observables et l'inobservable. Les modèles estimés indiquent que le programme en question est efficace pour les scores moyens dans les deux domaines tenant compte de la durée d'exposition de l'école dans le programme, et en particulier dans la réduction des taux d'abandon.

Mots-clés: évaluation de l'impact. Plus d'éducation. Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Estudantes do 9º ano com menor proficiência em Língua Portuguesa por Estado em 2013 (%) 17

Figura 2- Estudantes do 9º ano com menor proficiência em Matemática por Estado em 2013 (%) 18

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução IDEB Brasil, Nordeste e Piauí de 2005 a 2013 (Anos Iniciais)	16
Gráfico 2- Evolução IDEB Brasil, Nordeste e Piauí de 2005 a 2013 (Anos Finais)	17
Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas nas atividades do Programa Mais Educação - Brasil 2009-2013	29
Gráfico 4-Evolução do Programa Mais Educação (nacional): Recursos Financeiros do PDDE/Educação Integral de 2008 a 2014	30
Gráfico 5 - Quadras escolares aprovadas, cobertura de quadras existentes e construção de quadras cobertas no período de 2011 a 2014 (nacional)	31
Gráfico 6 - Evolução do Programa Mais Educação (nacional): Escolas Participantes de 2008 a 2014	32
Gráfico 7 - Porcentagem de professores da educação básica com curso superior e licenciatura- Brasil e Piauí-2007-2013	45
Gráfico 8 - Porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que têm licenciatura na área em que atuam – Brasil e Piauí 2009-2014	46
Gráfico 9 - Número de escolas do Estado do Piauí – Educação Básica (Urbanas e Rurais)	47
Gráfico 10 - Evolução das escolas participantes do Programa Mais Educação e dos recursos pagos (Piauí): Escolas de 2008 a 2014	48
Gráfico 11 - Quadras escolares aprovadas, cobertura de quadras e construção de quadras cobertas no período de 2011 a 2014 (Piauí)	50
Gráfico 12 - Evolução do número de matrículas nas atividades do Programa Mais Educação - Piauí 2008-2012	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de artigos, dissertações e teses, compreendendo o período de 2011 a 2014	19
Quadro 2 - Concepções de Educação Integral segundo pensadores no Século XIX	21
Quadro 3 - Propostas de ampliação do tempo escolar	26
Quadro 4 - Macrocampos e atividades previstas no Mais Educação	28
Quadro 5 - Valores repassados pelo FNDE para o Programa Mais Educação.	30
Quadro 6 - Concepção Educação Integral <i>Versus</i> Programa Mais Educação	37
Quadro 7 - Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação nas escolas do Piauí de 2008 a 2012	50
Quadro 8 - Atividades inseridas no Programa Mais Educação Piauí 2013	51
Quadro 9 - Classificação das avaliações	54
Quadro 10 - Levantamento da literatura nacional – Avaliações de políticas e programas educacionais.	56
Quadro 11 - Variáveis dependentes e explicativas	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números de estabelecimentos de ensino por modalidade e dependência administrativa	43
Tabela 2 - Proporção total de escolas no estado (%) em relação a quantidade de escolas com médias divulgadas pela Prova Brasil	47
Tabela 3 - Média do indicador de impacto IDEB para os grupos de controle e tratamento	68
Tabela 4 - Média do indicador de impacto das notas de português para os grupos de controle e tratamento	69
Tabela 5 - Média do indicador de impacto das notas de matemática para os grupos de controle e tratamento	69
Tabela 6 - Média do indicador de impacto da taxa de abandono para os grupos de controle e tratamento	70
Tabela 7 - Estatísticas descritivas dos alunos do 5º e 9º ano do Piauí	71
Tabela 8 - Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre a média de português e matemática das escolas para o 5º ano	73
Tabela 9 - Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre a média de português e matemática das escolas para o 9º ano	74
Tabela 10 - Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre o IDEB para o 5º ano	75
Tabela 11 - Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre o IDEB para o 9º ano	75
Tabela 12 - Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre a taxa de abandono no 5º ano	76
Tabela 13 - Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre a taxa de abandono no 9º ano	76

LISTA DE SIGLAS

CAC - Centro de Atenção a Criança

CEPRO - Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí

CIAC - Centro Integrado de Atendimento a Criança

CIEP - Centros Integrados de Educação Pública

DD - Diferenças em Diferenças

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC - Ministério da Educação

NSE - Nível Socioeconômico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PB - Prova Brasil

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PME - Programa Mais Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PREX - Pró-Reitoria de Extensão

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

TPE - Todos Pela Educação

UFPI - Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: um objeto em construção	25
2.1 CONHECENDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	27
2.1.1 Concepção de Educação Integral do Programa Mais Educação	34
2.1.2 Experiências escolares com o Programa Mais Educação	37
2.2 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CENÁRIO PIAUIENSE	42
3 AVALIAÇÃO: o que é? Para quê?	52
3.1 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS	53
3.1.1 Avaliação no Contexto Nacional	54
3.1.2 Avaliação no Contexto Internacional	58
4 METODOLOGIA E BANCO DE DADOS	62
4.1 BANCO DE DADOS	62
4.2 VARIÁVEIS	63
4.3 MODELO ECONOMETRICO	66
5 ANÁLISE DESCRITIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
5.1 IMPACTOS SOBRE AS NOTAS MÉDIAS DAS ESCOLAS PARA O 5º ANO	73
5.2 IMPACTOS SOBRE AS NOTAS MÉDIAS DAS ESCOLAS PARA O 9º ANO	74
5.3 IMPACTOS SOBRE O IDEB PARA O 5º ANO	74
5.4 IMPACTOS SOBRE O IDEB PARA O 9º ANO	75
5.5 IMPACTOS SOBRE A TAXA DE ABANDONO PARA O 5º ANO	76
5.6 IMPACTOS SOBRE A TAXA DE ABANDONO PARA O 9º ANO	76
5.7 ANÁLISE MULTIVARIADA	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	92
APÊNDICE A - Resultado modelo de diferenças em diferenças para o 5º ano	93
APÊNDICE B - Resultado modelo de diferenças em diferenças para o 9º ano	95
APÊNDICE C - Estatística descritiva para os grupos controle e tratamento 9º ano	97
APÊNDICE D - Estatística descritiva para os grupos controle e tratamento 5º ano	99

INTRODUÇÃO

A estreita relação existente entre educação e desenvolvimento econômico explica a busca incessante por um sistema educacional que acompanhe o processo de evolução. O Brasil como um país emergente busca fomentar uma educação que possa estar inserida nos parâmetros de qualidade estabelecidos pelos países desenvolvidos.

Nesse sentido, o governo vem criando diversas estratégias através de políticas e programas educacionais que possam promover a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos nas escolas públicas brasileiras. Para obter um diagnóstico preciso da educação brasileira, no início dos anos 1990, várias modalidades de avaliação foram adotadas, entre elas, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi criado em 1988 e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Sistema de Avaliação, coleta dados referentes a alunos, professores, diretores de escolas públicas e particulares em todo o território brasileiro. Sua aplicação ocorreu pela primeira vez no ano de 1990 e se dá a cada dois anos com alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e alunos do 3º ano do ensino médio.

Em 2005, o INEP criou a Prova Brasil, uma medida adotada pelo governo brasileiro com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino e aprendizagem em larga escala e monitorar o sistema de ensino do país. A Prova Brasil tem muita semelhança com o SAEB, e a principal diferença entre elas é que a Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e é uma avaliação censitária. O SAEB é uma avaliação amostral, e avalia as escolas públicas e privadas, tanto na área urbana quanto na área rural. Então, parte das escolas que participam de uma avaliação ajuda a construir o resultado da outra, assim, todos os alunos da Prova Brasil e do SAEB fazem uma única avaliação (INEP, 2014).

Nessa mesma perspectiva, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi implementado no ano de 2007, com vistas a desempenhar o papel de indicador das informações que elucidem um diagnóstico sobre o desempenho e rendimento escolar. O IDEB não é propriamente uma prova, seus resultados são calculados mediante o desempenho do estudante nas avaliações do INEP e nas taxas de aprovação¹.

¹ O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional).

No âmbito internacional, tem-se a avaliação do *Programme for International Student Assessment* (PISA) que acontece a cada três anos aplicada para os alunos com 17 anos de idade e abrange as seguintes áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, foi novamente Matemática; e em 2015, ocorreu em Ciências (INEP, 2014). O PISA estabelece a média seis para os países desenvolvidos, o Brasil pretende alcançar essa meta até o ano de 2021. Assim, a partir do diagnóstico obtido pela avaliação, é possível promover ações como políticas focadas na melhoria da educação.

O último relatório internacional PISA 2012, revela que houve avanço nas médias para Matemática bem como aumento nas matrículas do ensino fundamental, e redução da distorção idade/série, havendo hoje maior número de estudantes na idade correta, porém, mesmo com esse avanço, o Brasil ainda se encontra em uma posição inferior à média da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ficando no patamar de países como a Albânia, Jordânia, Argentina e Tunísia. Comparando com a América Latina, a performance brasileira está abaixo do Chile, México, Uruguai e da Costa Rica. Porém, o país se saiu melhor do que a Colômbia e o Peru.

Para reverter esse cenário, tem-se investido na educação, principalmente, com relação à ampliação da carga horária, acreditando na educação em tempo ampliado, dentre outras estratégias. Diante do quadro diagnosticado sobre o desempenho acadêmico dos alunos e das respectivas escolas, bem como o fato de que a carga horária diária da escola básica brasileira é inferior se comparada com os países com melhor desempenho dos estudantes, o governo brasileiro lançou um programa de ampliação da jornada escolar, o Programa Mais Educação, objeto deste estudo.

O Programa Mais Educação implantado em 2008 tem por principal objetivo a diminuição das desigualdades educacionais, concentrando-se na ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Além disso, o programa inicialmente atendeu prioritariamente as escolas com baixo INEP, essas escolas são aquelas que possuam notas abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais (MEC, 2007).

Em função do critério do Programa Mais Educação ter atendido inicialmente as escolas com baixo IDEB, partimos do entendimento de que o programa como indicador nacional das

deficiências da educação brasileira procurou colaborar com a melhora do IDEB dessas escolas, e assim cumprir com seus objetivos definidos pela Portaria Interministerial n.º 17/2007:

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as Políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. [...] O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade de social que requerem a convergência prioritária de políticas pública se educacional.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo desta tese é avaliar o Programa Mais Educação na rede de ensino do Estado do Piauí, cruzando suas informações (escolas inseridas no programa e o ano de adesão) com os dados da Prova Brasil para os anos de 2007, 2009 e 2011, disponível no INEP² (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Pretende-se avaliar o impacto do Programa Mais Educação nas médias de Matemática e Língua Portuguesa, IDEB e taxa de abandono (usando como indicador as médias da Prova Brasil) para as escolas participantes do programa no Estado do Piauí, do 5º e 9º ano, no período correspondente aos anos de 2007, 2009 e 2011. Essa avaliação será feita por meio do Modelo de Diferenças em Diferenças (DD), e analisará as vantagens e limitações do programa através de um levantamento bibliográfico. Muitos estudos analisam o Programa Mais Educação descrevendo pedagogicamente as experiências em várias regiões brasileiras³. No entanto, os estudos de avaliação de impacto com o objetivo de quantificar seus efeitos são ainda resumidos, entre eles, Pereira (2011), Mendes (2011), Xerxenevsky (2012) e Filho (2015)⁴. Embora a presente pesquisa tenha objetivos semelhantes a esses estudos, vale lembrar que cada região tem suas especificidades, e, portanto, os resultados podem variar, além do que, esta pesquisa pretende verificar a hipótese de que o impacto do Programa Mais Educação nas notas médias, esteja condicionado ao tempo de exposição da escola ao mesmo.

A escolha do Estado como amostra se deve ao fato do Piauí apresentar indicadores sociais muito baixos, sobretudo na questão educacional. Tendo em vista que um dos objetivos do programa avaliado contempla atender as escolas que têm apresentado índices de aprendizagem abaixo do esperado, é oportuno revelar que o Piauí saiu da linha de estagnação quando consideradas as médias das últimas avaliações realizadas pelo IDEB. Ressalta-se que houve evolução gradativa, conforme as ilustrações abaixo (gráfico 1e 2).

²² <http://www.inep.gov.br>

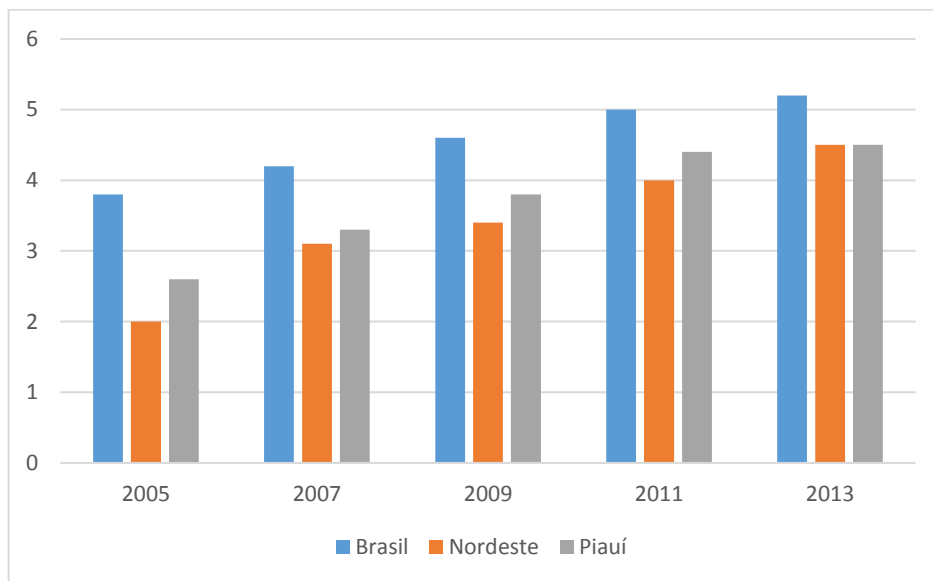
³Ver quadro 1(p.19)

⁴Ver quadro 10(p. 56)

No ano de 2011, o Piauí e o Ceará foram destaques na evolução do IDEB. O Piauí teve crescimento de 2011 para 2013, que resultou mudanças, pulando cinco posições no ranking do Brasil ficando em 18º lugar.

Vale destacar ainda, que o Piauí em 2013 foi um dos quatro Estados do Nordeste que alcançou os índices previstos para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º a 9º ano) do ensino fundamental e também para o ensino médio.

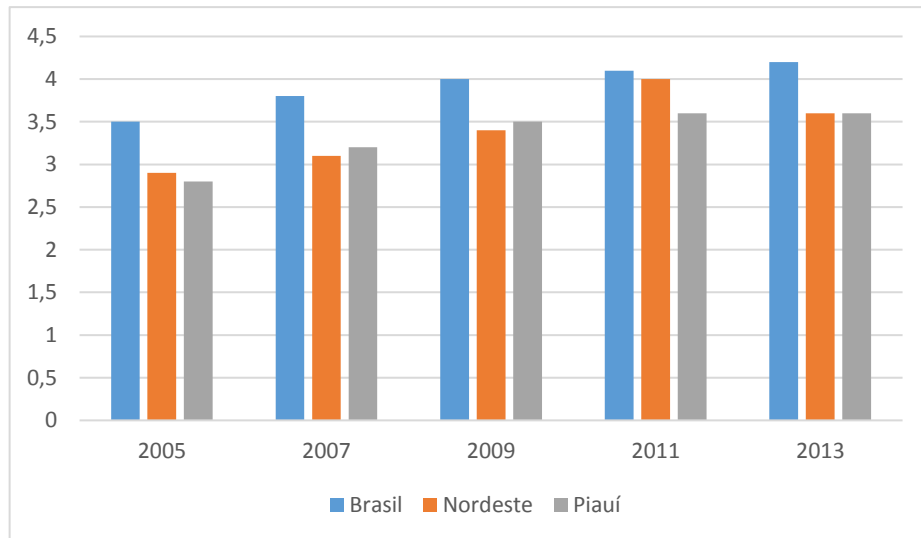
Gráfico1- Evolução IDEB Brasil, Nordeste e Piauí de 2005 a 2013 (Anos Iniciais)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do INEP (2015)

Observa-se no gráfico 1, que o IDEB do Piauí, assim como no Brasil e Nordeste, quanto aos anos iniciais, vem evoluindo gradativamente, contudo, se verificarmos no gráfico 2, no que se refere aos anos finais do fundamental nos anos de 2011 e 2013, o Piauí estacionou em 3,6.

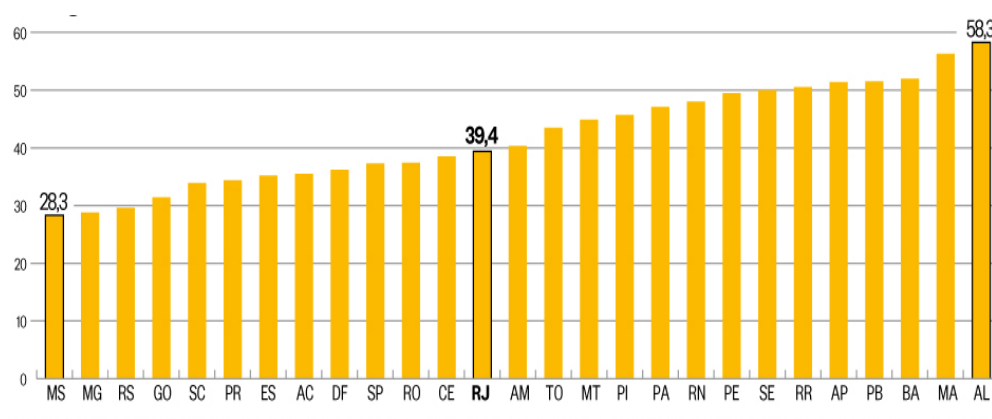
Gráfico 2- Evolução IDEB Brasil, Nordeste e Piauí de 2005 a 2013(Anos Finais)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados do INEP (2015)

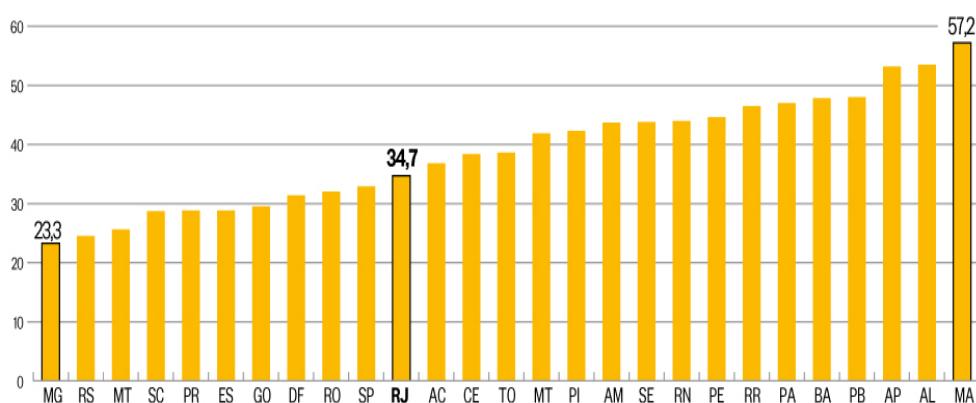
Quanto às médias em Português e Matemática, as escolas públicas do Piauí, embora tenham evoluído, ainda são consideradas insuficientes diante dos resultados que se almejam. Na ilustração a seguir (figura 1), observa-se a posição de cada Estado com menor proficiência em Língua Portuguesa para estudantes do 9º ano, o Estado de Alagoas lidera com 58,3% de estudantes com menor proficiência em Língua Portuguesa. Na figura 2 temos os estudantes do 9º ano com menor proficiência em Matemática, neste, o Maranhão lidera com 57,2%. O Piauí se encontra em uma posição intermediária entre o Rio de Janeiro e o Estado líder com mais de 40%, em ambas as proficiências.

Figura 1-Estudantes do 9º ano com menor proficiência em Língua Portuguesa por Estado em 2013 (%)



Fonte: INEP/Núcleo de Jornalismo o Globo (2015)

Figura 2-Estudantes do 9º ano com menor proficiência em Matemática por Estado em 2013 (%)



Fonte: INEP/Núcleo de Jornalismo o Globo (2015)

No ano de 2011, conforme boletim divulgado pelo Todos Pela Educação (TPE⁵), apenas seis estados tinham atingido as metas intermediárias para Português no 9º ano, e um para Matemática, no 5º ano. As regiões, sudeste, centro-oeste e sul atingiram as metas para 2013 tanto em Português quanto em Matemática, e norte e nordeste ficaram abaixo do desempenho esperado. Apesar de terem metas menores, os únicos estados que atingiram as metas, desde 2007, são: Mato Grosso do Sul, Paraná e Rio Grande do Norte (TPE,2014).

Avaliar a implantação e o desenvolvimento de uma política educacional é de fundamental importância para ampliar a discussão sobre a eficácia das ações efetivadas pelo poder público na oferta de soluções educacionais para população brasileira. Nesse sentido, Cano (2006, p.13) reforça que “a avaliação de um programa social tem por finalidade determinar se o programa atingiu ou não os objetivos previstos”.

No Brasil esse tipo de avaliação não é comum, mas vem acontecendo de forma crescente nas últimas décadas. Na busca por estudos relacionados à avaliação do Programa Mais Educação, no período que compreende entre 2011/2014, utilizamos como critério de seleção para as publicações científicas a leitura inicial dos resumos. Dessa forma foram incluídos todos os trabalhos que continham os descritores Educação Integral e Programa Mais Educação, na sequência, foram selecionados artigos, dissertações, teses que relatam experiências com a

⁵ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade

educação ampliada a partir da implantação do Programa Mais Educação e avaliação de impacto, de acordo com o levantamento apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento de artigos, dissertações e teses, compreendendo o período de 2011 a 2016.

Base de dados	Autor, ano e local de publicação	Breve descrição sobre a metodologia e pesquisa
SCIELO	LEITE, 2012. Curitiba, PR, Brasil.	Artigo que relata o resultado de uma pesquisa qualitativa sobre a ampliação da jornada escolar desenvolvidas em alguns municípios brasileiros, como Santarém e Belo Horizonte.
ARTIGO	SOUSA, 2012. Porto Alegre, RS, Brasil.	Pesquisa qualitativa que relata a experiência da implantação de escolas em tempo integral em Palmas-Tocantins.
SCIELO	COELHO, 2012. Curitiba, PR, Brasil.	Artigo que relata uma pesquisa de campo (qualitativa) com falas de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre a experiência da ampliação da jornada escolar.
ARTIGO	SANTOS e VIEIRA, 2012. Porto Alegre, RS. Brasil.	Pesquisa qualitativa que retrata experiência nas escolas estaduais da Bahia sobre o <i>Programa Mais Educação</i>
CAPES	SOUZA, 2012. João Pessoa/PB. Brasil.	A tese analisa o que o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o <i>Programa Mais Educação</i> anunciam como possibilidade de mediar a saída da criança do mundo do trabalho para o mundo da escola.
CAPES	FERREIRA, 2012. Salvador, BA. Brasil.	O <i>Programa Mais Educação</i> na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa.
CAPES	SILVA, 2011. Goiás, Brasil	Pesquisa qualitativa que teve por objetivos analisar as propostas de escola de tempo integral evidenciando as concepções pedagógicas, as dimensões sociais e culturais e a coerência teórico-pedagógica.
CAPES	GOMES, 2011. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	Pesquisa qualitativa que buscou conhecer as representações sociais dos professores e monitores das escolas do município de São Gonçalo, sobre o <i>Programa Mais Educação</i> .
CAPES	MATOS, 2011. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.	Este trabalho teve por objetivo analisar as práticas educativas em Duque de Caxias a partir da implementação do <i>Programa Mais Educação/Mais Escola</i> .

CAPES	GODOY, 2012. Brasília, DF. Brasil.	A pesquisa teve como objetivo avaliar o Programa de <i>Educação Integral</i> Mais Educação, como mecanismo de melhoria dos resultados acadêmicos de crianças e adolescentes, em sua fase de implantação no município de São Luís-MA.
CAPES	KLEIN, 2012. Rio Grande do Sul. Brasil.	Esta pesquisa apresenta a possibilidade de articulação entre educação e cultura a partir do <i>Programa Mais Educação</i> , estratégia do Ministério da Educação para a implementação da <i>Educação Integral</i> no Brasil.
Banco de Teses UFRJ	SILVA, 2013. Rio de Janeiro, RJ. Brasil	Esta tese analisa a implementação do <i>Programa Mais Educação</i> no município de Maricá (RJ) em 2011.
CAPES	GARCIA, 2013. Fortaleza, CE. Brasil	Esta dissertação avaliou a implementação do PME (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO) no Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza, por meio das concepções de educação integral, das ações do Programa e dos resultados entendidos pelos atores sociais envolvidos no Programa Mais Educação, da Secretaria Municipal de Educação (SME), Secretaria Executiva Regional (SER-VI), através de técnicas e instrumentos, tais como observação participante, entrevistas e o grupo focal.
Banco de Teses UFRJ	Brandolin (2016)	Esta tese teve como objetivo investigar o Programa Mais Educação, proposta do governo federal para a indução da educação em tempo integral em escolas públicas de todo o Brasil. Os objetivos desta investigação foram voltados para a implementação, o desenvolvimento e a gestão do Programa Mais Educação, na cidade de Petropolis (RJ). Através da aplicação de entrevistas aos gestores e coordenadores do programa.

Fonte: elaborado pela autora partir dos dados coletados (2014)

Antes de apresentar a estrutura da presente pesquisa, vale trazer autores que evidenciam em seus estudos as concepções de educação integral e da educação em tempo integral, uma vez que o Programa Mais Educação age como um mecanismo indutor de uma educação integral.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (PASSO A PASSO, 2010, p.10)

Não é intenção desta pesquisa ampliar a discussão acerca dessas concepções, apenas situar o leitor das divergências conceituais que envolvem tais concepções. O conceito de

educação integral é um conceito amplo, portanto cabível de muitas interpretações. O ideal da Educação Integral pode ser encontrado na ideia grega de Paideia, na qual se procurava desenvolver a formação do homem completo, em todas as suas potencialidades (intelectual e material), acreditando assim formar um cidadão melhor. Quanto a concepção de educação em tempo integral se refere a ampliação do tempo escolar de no mínimo sete horas diárias, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar.

Os ideais da educação integral podem ser encontrados entre os pensadores franceses e americanos, conforme a descrição no quadro 2.

Quadro 2- Concepções de Educação Integral segundo pensadores no Século XIX

PENSADORES SEC. XIX	CONCEPÇÃO
Robert Owen (1771-1858)	Defendia a educação integral baseada na pedagogia do trabalho, composta por educação, higiene e trabalhos manuais.
Etienne Cobet (1788-1856)	Defendia a educação manual como obrigatória, acreditando que esta formação favorecia a igualdade.
Charles Fourier (1772-1837)	Acreditava no trabalho como peça fundamental para a formação individual.
Victor Considerant (1808-1893)	Sustentou a concepção de Fourier, acreditando na ideia de ensino por ação produtiva.
Pierre Joseph Proudhon (1809- 1865)	Combinava a instrução literária e científica com a industrial. Defendia a politecnia na produção agrícola e industrial.
Mikhail Bakunin (1814-1876)	Defendia a educação integral para todos sem distinção de graus, sexo, preparando “tanto a vida do pensamento como a do trabalho”, para que possam tornar-se homens completos.
Paul Robin (1837- 1912)	Defendia a educação integral sobre três aspectos, físico, intelectual e moral, mas advertia: “a educação integral não é de maneira nenhuma a acumulação forçada de um número infinito de noções sobre todas as coisas.”

Fonte: adaptado pelo autor a partir de Moraes (2009, p.25-33)

Observa-se que as concepções descritas acima estão alinhadas à educação e ao trabalho. Analisando essas propostas, a ideia é que, se as crianças e adolescentes aprendem um ofício, isso lhes proporcionará conhecimento e estímulo a produzir, como também deixá-los aptos a ingressar na vida social e econômica.

Acreditando nesta mesma relação de educação e trabalho, embora sem utilizar o conceito de educação integral, Anísio Teixeira, defendia que a escola pública enquanto instituição “deve fornecer a cada indivíduo os meios para participarem plenamente de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna” (TEIXEIRA, 2007, p. 86.).

Torna-se evidente que, para a realização de uma educação nessas concepções (educação e trabalho), faz-se necessário a ampliação do tempo escolar e a criação de ambientes adequados para tal. Assim, Anísio Teixeira afirmava que:

Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disso e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio (...) (TEIXEIRA, 1957, p.17).

Para Anísio Teixeira, era essencial a ampliação do tempo e da jornada escolar na concretização desse modelo de ensino, com a extensão do rol de atividades que mesclavam o fazer e as disciplinas propedêuticas. Ele acreditava que essas experiências eram importantes para além do espaço escolar, pois poderiam inserir o homem no mundo do trabalho através de uma educação de qualidade.

Essa concepção tem levantado muitos questionamentos e interpretações distintas, atualmente a proposta de educação integral que está sendo implantada não remete à mesma ideia desses pensadores, se configuram apenas como educação em tempo integral, ampliando-se o tempo, e atribuindo a este, funções que pouco conferem com a ideia de formação do homem por completo, descrita anteriormente.

Na literatura nacional encontramos alguns autores que se aproximam da concepção de Educação Integral referendada pelos pensadores do século XIX e por Anísio Teixeira. Nesse sentido, Coelho e Portilho (2009, p. 96) fazem questionamentos importantes que direcionam: “Que ‘virtudes’ queremos estimular nos sistemas de ensino? Qual concepção de educação integral formará o homem para outra sociedade? Que tempo escolar é necessário para essa construção?” (COELHO E PORTILHO, 2009, p.96)

Em busca de uma compreensão mais ampla acerca da Educação Integral, é relevante destacar que os artigos de Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010) trazem significativas contribuições que devem ser consideradas e apropriadas pela atual concepção de Educação Integral, como por exemplo, Cavaliere (2002) mostra que há tempos já havia uma tentativa de ampliação do tempo escolar e que já existiam experiências, porém, de forma desordenada, assim Cavaliere (2002) chama a atenção para uma nova identidade assumida pelo Ensino

Fundamental⁶ nos últimos anos e aponta que, a ampliação do tempo escolar, dependendo da concepção que se adote, corre-se o risco de construir uma educação integral passível das mesmas fragilidades das tentativas anteriores e ressalta a importância de que a concepção de educação em tempo integral esteja ancorada nos ideais de Anísio Teixeira.

Nesse mesmo contexto, diante das concepções de Educação em tempo integral, Paro (2009) ressalta que, devido ao conceito empobrecido de educação que temos, é um risco implantar-se esse modelo educativo e teme que se amplie a educação precária que hoje temos. Nesse sentido, Paro (2009, p.15) questiona.

O que fazer com essa escola ruim? Ela precisa de mais tempo? – Não, ela já possui todo tempo do mundo, ela não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral. Se é para fazer essa coisinha ruim que está fazendo, continue assim. Esta é uma concepção de educação que não nos interessa. Afinal, se for para pensar uma educação de tempo integral, (mesmo sem colocarmos ainda a importância da educação integral) não há necessidade disso – multiplicar a ruindade que está aí não ajuda nada.

Desta forma, a transcrição acima, o autor remete a ideia que, considerando a forma como a educação acontece atualmente, seria um fracasso ampliá-la e os prejuízos para a sociedade seriam ainda maiores que os experimentados na atualidade. Entretanto, alerta que é necessário investir em um conceito de Educação Integral diferente da educação atual que possa despertar no aluno a necessidade e o desejo por aprender.

Maurício (2009), por exemplo, compartilha da mesma concepção de Anísio Teixeira quanto à ampliação do tempo e a necessidade de investimento em instalações adequadas para o desenvolvimento das atividades. Para isso, a autora adverte para os custos, partindo das condições precárias de infraestrutura da maioria de nossas escolas.

No referencial teórico consultado, os autores advertem quanto à concepção utilizada atualmente para a Educação Integral e para a educação em tempo integral, assim como, a preocupação com seus possíveis desdobramentos conceituais em curso na educação brasileira.

Retornando ao objetivo geral da pesquisa, que é avaliar o Programa Mais Educação no rendimento escolar para as escolas do Piauí, delimitou-se a estruturação da tese em cinco capítulos, além desta breve introdução.

No segundo capítulo, de forma resumida, serão apresentadas as iniciativas que ao longo dos anos deram início à construção da educação em tempo integral no Brasil. O capítulo também apresenta o Programa Mais Educação e sua atuação (nacional), atual iniciativa do

⁶ A aplicação da ampliação que se impõe as tarefas e compromissos da escola, assim como as políticas de retenção das crianças no meio escolar. Tais elementos aplicados levam à composição de uma nova identidade para a escola brasileira.

Governo Federal como forma de induzir a ampliação da jornada escolar, dentre outros objetivos. O capítulo ainda apresenta uma revisão de literatura que mostra os estudos que relatam experiências desse programa em diferentes regiões, além de uma breve descrição das características do Estado do Piauí.

O terceiro capítulo descreve a importância da avaliação de políticas públicas e os métodos utilizados tanto no contexto nacional como internacional. Em seguida, no quarto capítulo é apresentada a metodologia, na qual descrevemos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a operacionalização desta pesquisa. A metodologia está dividida em subseções, a primeira especifica o banco de dados utilizado para o modelo empírico (Prova Brasil 2007, 2009 e 2011) e na sequência, apresentamos o modelo empírico e as variáveis utilizadas.

No quinto capítulo, os resultados são colocados e descritos estatisticamente para cada ano e disciplina, no encadeamento desse capítulo, apresentamos, ainda, a análise descritiva apoiada em estudos que corroboram os resultados.

Por fim, no sexto capítulo, a pesquisa se encerra com as considerações finais e contribuições para a educação piauiense.

2 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: um objeto em construção

O sistema educacional brasileiro enfrenta desafios bem conhecidos da historiografia da educação, quando no século XX, nas décadas de 1920 e 1930, já se desenhavam propostas para o desenrolar de uma educação em tempo integral. Na década de 1950, em Salvador, foi colocada em prática essa concepção de escola em tempo integral, através da fundação de uma instituição que recebeu a Denominação de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecida como Escola – Parque. A proposta de Anísio Teixeira era de um ensino que alcançasse a camada mais carente da população, pois essa carência foi herdada das desigualdades sociais e da falta de acesso aos bens culturais públicos. Embora seus objetivos divergissem entre grupos políticos da época, havia um consenso para o modelo de educação que se almejava na sociedade brasileira e para que esse viesse a se constituir, era necessário investir na educação, sobretudo, financeiramente, uma vez que uma infraestrutura adequada e funcional seria evidente para um trabalho exitoso.

Na perspectiva de se efetivar o direito de todos à educação, dessa vez, de uma maneira mais completa, em meados dos anos de 1960, a fundação da cidade de Brasília construiu alguns centros educativos na mesma perspectiva do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, sendo que eles foram pensados para uma população escolarizável para o ensino primário e secundário de cada quadra de Brasília, algo em torno de 2.500 e 3.000 habitantes. Esse projeto foi desenvolvido pela Comissão Urbanizadora da Nova Capital sob orientação de Clóvis Salgado, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, entre outros. Denominados como “Escola-Classe”, esses centros eram destinados ao ensino do currículo básico e, no contraturno, a Escola Parque recebia esses alunos para o desenvolvimento de atividades físicas, artísticas e culturais. A continuidade na implantação dessas escolas ficou apenas nos ideais políticos da época.

Posteriormente, o ideal da escola em tempo integral ressurgiu no período que compreendeu os anos de 1980 e 1990, no Governo de Leonel Brizola, na cidade do Rio de Janeiro, com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (CIEPs). Esses sob a orientação de Darcy Ribeiro, influenciado pelas experiências com Anísio Teixeira. A implantação dessas escolas, apesar das dificuldades enfrentadas em meio aos diferentes governos ao longo do tempo, tem sobrevivido, mesmo não atuando no seu projeto original. Para esse fato, Abdalla e Mota (2009, p.148) atribuem os seguintes motivos: altos custos e também “por focar problemas sociais além dos limites da escola, deixou para segundo plano aqueles de natureza pedagógica”

Na década de 1990 e nos anos posteriores, as experiências com educação em tempo integral não tiveram alcance nacional, como por exemplo, no breve Governo de Fernando Collor de Melo, no qual surgiram os Centros Integrados de Atendimento a Crianças (CIACs). Com o processo de impeachment de Collor, o Presidente Itamar Franco, preservando os mesmos objetivos renomeou o CIAC para Centros de Atenção à Criança (CAIC).

Boa parte das iniciativas colocadas até aqui foram antes da criação da LDB de 96, para a efetivação da educação em tempo integral têm sua base legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), em seus artigos 34 e 87, nos quais se prevê o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral, conforme segue:

Art. 34 – “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”.

2º parágrafo: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87, parágrafo 5º - Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (Lei 9.394/96-LDB).

Desde então as experiências com educação em tempo integral surgem de forma isolada entre os estados brasileiros, a cargo de iniciativas dos poderes municipais e estaduais, no quadro abaixo, tem-se a descrição de alguns estados que se destacaram.

Quadro 3 –Propostas de ampliação do tempo

ANO	PROGRAMA	ESTADOS
1990/2004	Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	Rio de Janeiro
2004	Centros de Atenção a Criança (CAICs)	Brasil
1992	Programa dos Centros de Educação Integrada (CEIs)	Curitiba
2005	Escola Pública Integrada	Santa Catarina
2005	Programa Aluno de Tempo Integral (Projeto Escola Viva e Comunidade Ativa)	Minas Gerais
2005	Programa Educação em Tempo Integral (Escola Plural)	Belo Horizonte
2005/2006	Programa São Paulo é uma Escola (Centros Educacionais Unificados - CEUs) e Programa Escola de Tempo Integral	São Paulo

Fonte: adaptado a partir de Cavaliere (2007, p.1026 e 1027)

A retomada do tema surgiu com alcance nacional nos dois mandatos do governo Lula, quando colocou como pauta principal a qualidade da educação básica. Nesse contexto, foram instituídas metas por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “Todos pela Educação” lançado em 2007. O PDE visava atingir as metas de qualidade na educação dos países desenvolvidos, como é notório, as políticas públicas como solução para os problemas na

qualidade da educação geralmente são baseadas na ampliação do tempo escolar, mas, porque não chamar de educação em tempo integral?

Assim, no governo da então presidente Dilma Rousseff também foi firmado o compromisso com as metas através do novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2023. Conforme o projeto de lei, a meta proposta em referência à educação em tempo integral é a seguinte: “Meta 6: oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.” (PNE 2014-2023). Para verificar a forma como está sendo conduzida a educação em tempo integral no Brasil, no próximo subitem será apresentado o Programa Mais Educação, uma iniciativa do Governo Federal, que está em execução há sete anos.

2.1 CONHECENDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação é um programa instituído pelo Governo Federal a partir da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios, na qual realiza a inclusão da educação em tempo integral. Quanto à finalidade do programa de acordo com o Decreto Presidencial nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, temos que

Art. 1º 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.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de 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.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

O programa oferece várias atividades, entre elas o acompanhamento pedagógico, como reforço escolar (obrigatório) e, com prioridade, Matemática e Português. Essas duas áreas dizem respeito ao compromisso da educação em tempo integral com a elevação de indicadores de aprendizado, com os parâmetros curriculares nacionais.

As demais atividades ficam a critério da escola, desde que escolha até cinco atividades, dentro dos macrocampos, conforme distribuição no quadro 4 (MEC, 2009).

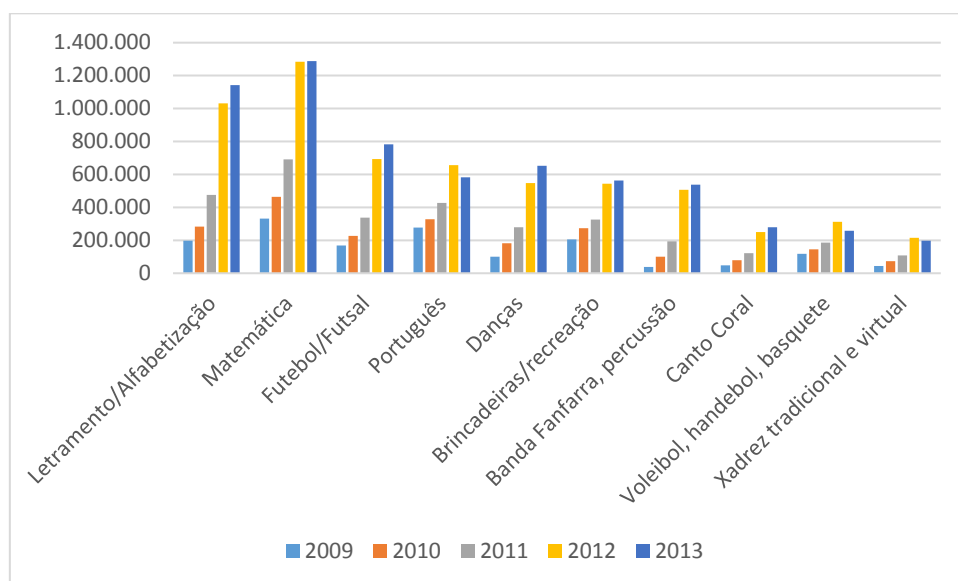
Quadro 4 - Macrocampos e atividades previstas no Mais Educação

MACROCAMPOS	ATIVIDADES
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	Matemática; Letramento; Línguas Estrangeiras; Ciências; História e Geografia; Filosofia e Sociologia.
MEIO AMBIENTE	Com-Vidas – Agenda 21 na Escola – Educação para Sustentabilidade; Horta escolar e/ou comunitária.
CULTURA E ARTES	Leitura; Banda fanfarra; Canto coral; Hip hop; Danças; Teatro; Pintura; Grafite; Desenho; Escultura; Percussão; Capoeira; Flauta doce; Cineclube; Prática circense; Mosaico.
INCLUSÃO DIGITAL	<i>Software</i> educacional; Informática e tecnologia da informação (PROINFO); Ambiente de Redes Sociais.
PROMOÇÃO DA SAÚDE	Alimentação saudável/alimentação escolar saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/Aids; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região (dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, e outras).
EDUCOMUNICAÇÃO	Jornal escolar; Rádio escolar; Histórias em quadrinhos; Fotografia; Vídeo.
INICIAÇÃO À INVESTIGAÇÃO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	Laboratório, feiras de ciências e projetos científicos.
EDUCAÇÃO ECONÔMICA E CIDADANIA	Educação econômica e empreendedorismo; Controle social e cidadania.

Fonte: Elaboração própria a partir de MEC (2009b)

As atividades com maior número de matrículas estão distribuídas no gráfico 3, cabe o destaque à evolução da atividade acompanhamento pedagógico/reforço escolar, principalmente em matemática.

Gráfico 3- Número de matrículas por atividades do Programa Mais Educação - Brasil - 2009-2013



Fonte: adaptado pelo autor a partir dos dados do MEC/Inep/Deed (2015)

Nota: no gráfico são contempladas as atividades com maior número de matrículas.

Embora a atividade de reforço escolar seja obrigatória, nem sempre lhe é dada prioridade, devido à dificuldade na contratação dos profissionais, fato que será discutido mais adiante quando foram relatadas as experiências divulgadas com a implementação do programa⁷. Diante dos objetivos de alcançar melhoras nos índices, esses dados podem ser favoráveis às notas da Prova Brasil.

Com relação ao financiamento do programa, é feito pelo FNDE através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), esses são repassados às escolas com o objetivo de custeio e ou capital⁸, variando de acordo com a atividade escolhida pelas escolas e o número de alunos cadastrados.

O gráfico 4, representa o volume de recursos financeiros repassados às escolas a partir de 2008, ano em que teve início à implantação do Programa Mais Educação. Esses valores são liberados em parcela única, nas categorias econômicas de capital e custeio, outras destinações podem ser para reforma, ampliação e construção de quadras esportivas ou espaços para lazer.

⁷ Ver 2.1.2 (p.35)

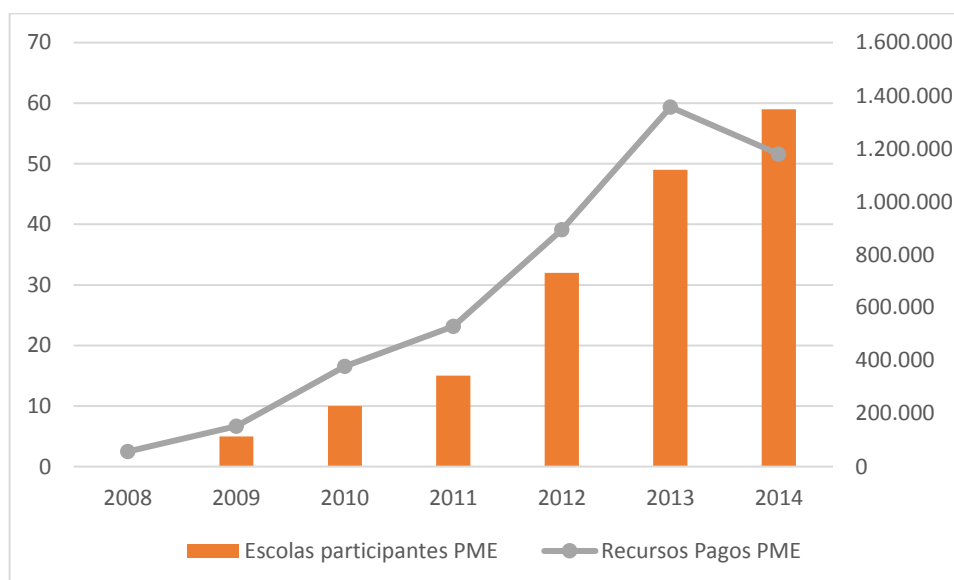
⁸ I – na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades do Programa Mais Educação;

II – no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação[...] (MEC, 2010).

Todo esse movimento financeiro é controlado via prestação de contas específicas quanto ao uso dos recursos.

Observa-se que em 2014, o número de escolas foi superior ao valor repassado, este fato se deu ao cálculo do repasse, o qual é feito de acordo com o Plano de Atividades aprovado e se refere ao exercício em curso. Os meses de execução são considerados como parâmetro (base de cálculo) para definição do valor necessário ao desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral no exercício. Portanto o repasse é proporcional ao plano de atividades aprovado da escola. Assim, algumas escolas podem receber valores menores em relação ao ano anterior.

Gráfico 4 - Evolução do Programa Mais Educação (nacional): Recursos Financeiros do PDDE/Educação Integral de 2008 a 2014



Fonte: Indicadores Governo Federal (2015)

Para melhor entendimento, os valores repassados são de acordo com o número de alunos matriculados, se o valor não for totalmente gasto na reforma, ampliação ou construção, o saldo pode ser usado para outros fins desde que destinados exclusivamente às atividades do programa, conforme demonstrado no quadro 5.

Quadro 5 – Valores repassados pelo FNDE para o PME (os recursos são liberados em parcela única)

Reforma (custeio)	Ampliação (capital)	Construção (capital)
Até 500 alunos	R\$20.000,00	Valor Fixo de R\$50.000,00
De 501 a 1000 alunos	R\$24.000,00	
Mais de 1000 alunos	R\$30.000,00	

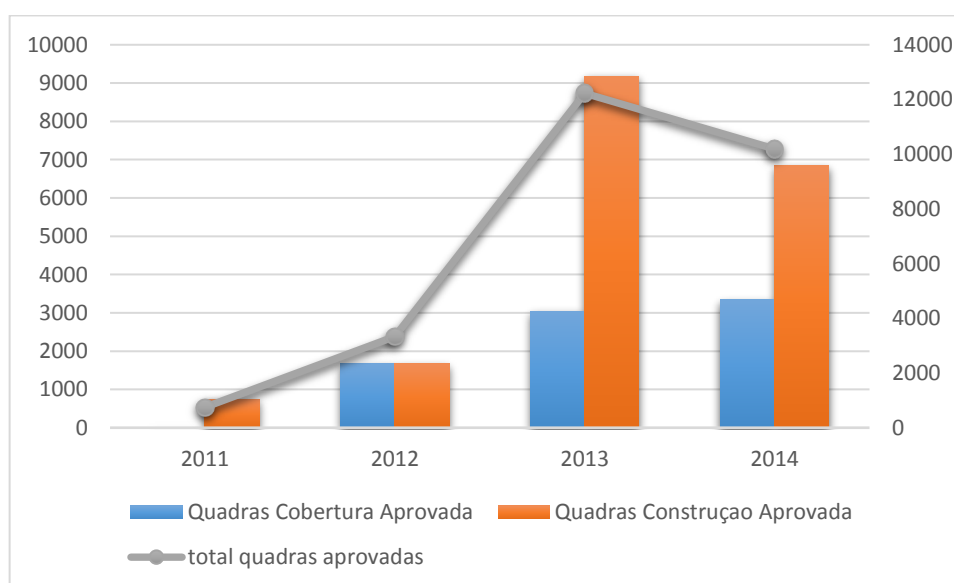
Fonte: FNDE (2013)

Um dos desafios do Programa Mais Educação é possibilitar através desses recursos a manutenção e construção de instalações físicas (cozinhas, refeitórios, bibliotecas, quadras de esporte e área de lazer) apropriadas para o desenvolvimento da Educação em tempo integral. (SIMEC, 2013).

Neto *et al* (2015, p.89) encontraram na sua pesquisa sobre infraestrutura escolar que mais de 44% das escolas públicas brasileiras de educação básica apresentam uma infraestrutura elementar, ou seja, com condições mínimas de funcionamento, apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. Isso demonstra a inviabilidade do tempo integral escolar nestas instituições de ensino na qual a infraestrutura atual evidencia a carência para os alunos de tempo parcial, impossibilitando assim, a implementação do tempo integral aos mesmos. Tais redes escolares necessitam de uma infraestrutura adequada para o funcionamento do período integral, assim como de suporte para investimento em sua estruturação, do contrário não serão capazes de estimular o aprendizado, atrair os alunos e promover sua permanência. Por isso o Programa Mais Educação prevê as parcerias com espaços públicos e/ou privados dentro das próprias comunidades em que as escolas estão inseridas.

Dessa forma, o gráfico 5 revela a quantidade de quadras e coberturas aprovadas para construção em nível nacional pelos recursos do Programa Mais Educação.

Gráfico 5 - Quadras escolares aprovadas (nacional) - Cobertura de quadras existentes e construção de quadras cobertas no período de 2011 a 2014



Fonte: Indicadores Governo Federal (2015)

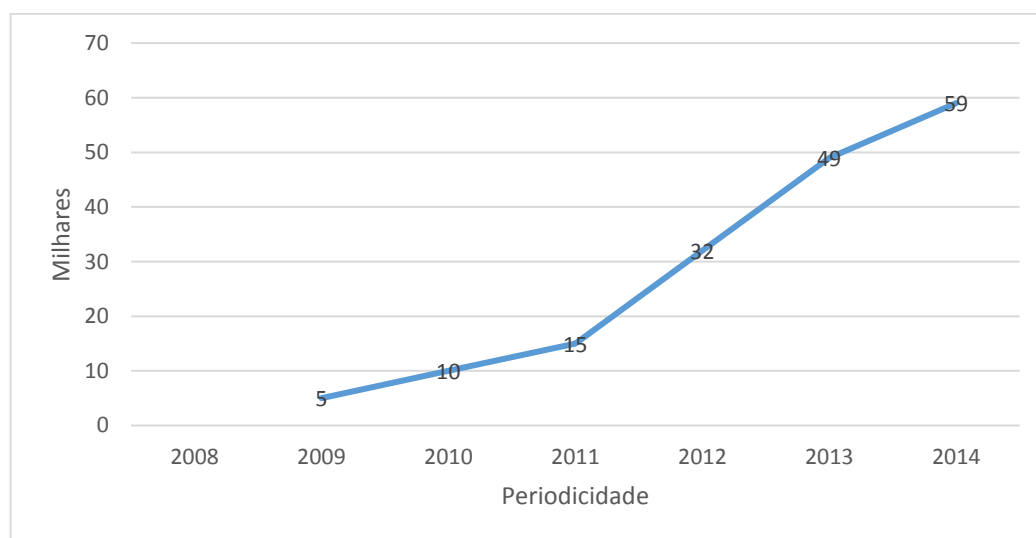
Ainda se referindo aos recursos destinados ao programa, com relação ao desempenho das atividades, são contratados monitores que devem ser prioritariamente estudantes universitários nas áreas específicas a atuarem ou pessoas da comunidade com habilidades, como por exemplo, agricultores, artesãos e líderes comunitários atuando no desenvolvimento de hortas. Nesse caso, eles são considerados de natureza voluntária, pois o valor recebido refere-se às despesas com transporte e alimentação decorrente da prestação do serviço.

Nos primeiros anos de implantação do programa precisamente em 2008, 2009 e 2010, o programa atendia prioritariamente a escolas com as seguintes características, de acordo com o Passo a Passo do Programa Mais Educação –DF (s/d, p. 08):

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional.

A partir de 2011, a adesão foi voluntária para as escolas com interesse (MEC, 2012), desde então o número de escolas que aderiram ao programa aumentou de maneira significativa. Esta evolução pode ser conferida no gráfico 6.

Gráfico 6- Evolução do Programa Mais Educação (nacional): Escolas Participantes de 2008 a 2014



Fonte: Indicadores Governo Federal (2014)

Da mesma forma a evolução do número de alunos matriculados é crescente (tabela 1), embora o programa não contemple 100% dos alunos de cada escola, devido a existência de

escolas (grande parte) sem as condições mínimas para atendê-los. Assim, foram criados alguns critérios para atender, preferencialmente, esses estudantes:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída extemporânea de estudantes na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência e assim sucessivamente; estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2012,p.16)

Percebe-se que para o programa ser executado e que obtenha bons resultados, a escola precisa estar bem orientada no nível da direção, diante disto o programa atribui as seguintes funções ao diretor da escola:

O diretor da escola, por meio de sua atuação com o Conselho Escolar, tem o papel de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Nesse sentido, o trabalho do diretor também tece as relações interpessoais, promovendo a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão, de previsão de estratégias para mediar conflitos e solucionar problemas. Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar. Isso porque a Educação Integral representa o debate sobre o próprio projeto educacional da escola, da organização de seus tempos, da relação com os saberes e práticas contemporâneos e com os espaços potencialmente educacionais da comunidade e da cidade. O resultado esperado é o envolvimento de toda a comunidade, em especial dos estudantes, em um ambiente favorável à aprendizagem. Cabe também ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas pressupostos pelo Programa Mais Educação e garantir a transferência (exposições, prestação de contas dos recursos recebidos). (PASSO A PASSO, p.16)

Diante das atribuições citadas acima, é importante destacar os estudos sobre eficácia escolar na qual dá ênfase a liderança eficaz que parte principalmente do diretor, algumas características são apresentadas para uma liderança eficaz. Conforme Reynolds; Teddlie (2008, p. 313,314): a primeira característica refere-se a uma liderança “objetiva e firme”; a segunda característica trata-se da participação e do envolvimento de todos no processo; a terceira característica de um líder eficaz é a liderança pedagógica, o diretor deve ter convicção de que o objetivo da escola é o ensino, e por fim, o quarto e quinto componente da liderança eficaz está no envolvimento direto na vida escolar, como seja: o monitoramento frequente e pessoal do desempenho da equipe e a seleção e substituição proativa da equipe.

Com base nessas atribuições o diretor deve ter um perfil democrático, dinâmico, envolvente e acima de tudo disposto, presente e comprometido. Portanto, se as escolas que aderirem o Programa Mais Educação tiverem diretores com este perfil pode ser que ajude no

desenvolvimento do programa, pois, o poder discricionário do diretor é importante para o sucesso do programa. Por outro lado, esse poder é limitado pelas condicionantes do Programa Mais Educação que levam a gestão do programa a promover uma ampliação precária da jornada escolar em boa parte das escolas, mesmo com todo o empenho e boa vontade desses gestores.

Contudo, observam-se avanços na implantação da educação em tempo integral através do programa. Menezes (2012, p.150) comenta que

[...] graças, entre outros aspectos, à implantação de programas, o Brasil deu largada para lançar sua educação a patamares mínimos desejáveis, por outro, continua a necessitar de uma política consistente e sustentável, acima de interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário ‘padrão de qualidade’ na educação.

Esse comentário é oportuno, levando em consideração o histórico de descontinuidade das políticas educacionais brasileiras. Se um programa for elaborado com o único intuito de promover a qualidade educacional ao invés de promover candidaturas, ele deixará de ser momentâneo e passará a ser sustentável, cumprindo com seu objetivo.

Levando em consideração que o Programa Mais Educação é uma “estratégia do governo federal para a promoção da educação integral no Brasil” (PASSO A PASSO, p.5), o próximo subitem trata das percepções da literatura nacional quanto à concepção de educação integral a qual o programa propõe.

2.1.1 Concepções de Educação Integral do Programa Mais Educação

O levantamento bibliográfico aqui expresso mostra as percepções da literatura quanto à concepção de Educação Integral do programa em estudo. Conforme descrito anteriormente, o conceito de Educação Integral é passível de muitas interpretações. Moraes (2009), relata que o Programa Mais Educação remete a ideia equivocada de que a Educação Integral significa apenas ampliar e preencher o tempo escolar dos alunos com atividades no contraturno com o intuito de melhorar o rendimento dos alunos. E ainda chama a atenção para o uso inadequado do termo Educação Integral.

Outro fator relevante é destacado por Silva e Silva (2013) quando apontam que a proposta de Educação Integral do programa se baseia nos conceitos de “cidades educadoras”⁹ e “territórios educativos” no Brasil, sem levar em consideração as particularidades de muitos

⁹ A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo. Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos. (PASSO A PASSO, 2010)

bairros e cidades brasileiras, principalmente, nas regiões norte e nordeste onde há uma carência muito grande de espaços culturais, onde o único espaço para desenvolver tais atividades educativas seria a própria escola. Dessa forma, dificulta-se a implementação de um programa na magnitude do Programa Mais Educação.

Ciente da precária infraestrutura das escolas é que o Programa Mais Educação traz uma proposta de trabalho que pode ser realizada em parceria com outros espaços.

Os trabalhos mencionados anteriormente afirmam que a “concepção de Educação Integral intercultural e intersetorial apresenta uma inovação que expressa dupla regressão da teoria social e educacional que estamos vivendo no plano mundial e também nacional” (SILVA; SILVA, 2013, p.712). Os autores apontam certo dualismo nas concepções do Programa Mais Educação que contemplam um lado social e outro educacional.

Silva e Silva (2014) analisam a concepção de Educação Integral do programa através dos documentos legais e dos Cadernos Série Mais Educação e chegam à conclusão de que algumas funções que não são de sua competência foram dadas para o programa, uma delas foi a de cumprir a “Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de nº134/07, que visa a ampliação da jornada escolar de toda a educação para o mínimo de sete horas diárias até 2020”. Para os autores fica subentendido que o programa foi planejado para esse fim (SILVA; SILVA, 2014, p.96).

Silva e Silva (2014) ainda atribuem ao programa outra função, que é a ampliação das funções da escola, o programa atribui muitas finalidades à escola, as quais não são de sua competência, como por exemplo, a erradicação do trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência (BRASIL,2007c, p.2). Ainda afirmam que esses problemas são de responsabilidade de políticas sociais e não da escola, embora seja uma prática antiga na história educacional brasileira (SILVA; SILVA,2014). A crença presente no programa é que a ampliação do tempo da criança na escola a retira dos perigos da rua ou do tempo ocioso.

Coelho (2012) traz as experiências do programa através das falas de alunos de três municípios brasileiros. A autora verifica a existência real da concepção dada à Educação em tempo integral de assistencialismo, contrariando a concepção educacional, pois as atividades aplicadas referem-se a esse propósito. A forma como as atividades são aplicadas remete a ideia de apenas preencher o tempo.

Em contrapartida, Leclerc e Moll (2012) e Gabriel e Cavaliere (2012) lembram que este processo de implantação da Educação Integral no Brasil ainda está em construção, por isso deve ser construído na concepção na qual possibilite uma educação igualitária e de qualidade, além

de que o programa tem ação indutora, é uma iniciativa para induzir a construção da Educação Integral em tempo integral. Leclerc e Moll (2012) e Gabriel e Cavaliere (2012) destacam ainda que as famílias de classe média possuem condições de custear no contraturno as atividades de arte e cultura para seus filhos e que o programa oferece no contraturno atividades para atender as necessidades das crianças de famílias com reduzidas condições econômicas, com o intuito de dirimir a desigualdade.

Parte-se do entendimento que desigualdade educacional não se reduz apenas em oferecer atividades complementares (artística, cultural, lazer e esportiva), mas em oferecer qualidade de ensino semelhante aos da classe média.

A Educação Integral à qual o Programa Mais Educação se propõe diverge em alguns aspectos das concepções mencionadas pelos pensadores franceses, americanos e a educação em tempo integral defendida pelo educador brasileiro Anísio Teixeira. O quadro 6 compara as concepções de educação integral dos pensadores e a concepção de educação integral do Programa Mais Educação (PME).

Quadro 6- Concepção de Educação Integral *Versus* Concepção PME

PENSADORES SEC. XIX	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
Robert Owen (1771-1858)	Defendia a educação integral baseada na pedagogia do trabalho, composta por educação, higiene e trabalhos manuais.	No programa não há indicações de educação e trabalho.
Etienne Cobet (1788-1856)	Defendia a educação manual como obrigatória, acreditando que esta formação favorecia a igualdade.	
Charles Fourier (1772-1837)	Acreditava no trabalho como peça fundamental para a formação individual.	
Victor Considerant (1808-1893)	Sustentou a concepção de Fourier, acreditando na ideia de ensino por ação produtiva.	
Pierre Joseph Proudhon (1809-1865)	Combinava a instrução literária e científica com a industrial. Defendia a politecnia na produção agrícola e industrial.	
Mikhail Bakunin (1814-1876)	Defendia a educação integral para todos sem distinção de graus, sexo, preparando “tanto a vida do pensamento como a do trabalho”, para que possam tornar-se homens completos.	Público atendido pelo programa “estudantes que estão em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes em defasagem série/idade e estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência etc”. (BRASIL,2007). Observa-se que a oferta não é para todos, evidenciando discriminação.

Paul Robin (1837-1912)	Defendia a Educação Integral sobre três aspectos, físico, intelectual e moral, mas advertia: “a educação integral não é de maneira nenhuma a acumulação forçada de um número infinito de noções sobre todas as coisas ”	As atividades fomentadas foram organizadas em macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.
Anísio Teixeira (1900-1971)	A instituição deve fornecer a cada indivíduo, os meios para participarem plenamente de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna. Através de longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio	“A 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 nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. (BRASIL,2007). Nota-se que a convivência dos alunos é com diversos profissionais e voluntários.

Fonte: adaptado pela autora partir de Moraes (2009, p.25-33)

Fica claro, através da comparação descrita no quadro 6, que há pouca semelhança entre os conceitos, porém, Moll (2012), justifica que o Programa Mais Educação está no processo de implantação da Educação Integral. No entanto o programa vem expandindo e se encontra no seu sétimo ano, portanto, a educação integral que está sendo implantada não se assemelha à educação integral proposta pelos pensadores, ora citados.

De outra forma vejamos o que as experiências escolares publicadas nos revelam nas diferentes regiões brasileiras.

2.1.2 Experiências escolares com o Programa Mais Educação

De modo geral, os textos e artigos sobre a experiência com o Programa Mais Educação revelam que a ampliação da jornada escolar nas cidades estudadas tem correspondido à expectativa do programa no que diz respeito a ir além dos muros da escola. Na Bahia, por exemplo, esses espaços são praças, parques e até os rios. Contudo, as dificuldades de implantação do programa são diversas, conforme [...]:

(...) desafios, dificuldades como liberação de professor para coordenação do programa na escola, pessoal de apoio e merendeira para servir a alimentação, ausência de espaços internos, construção de parcerias para conquista de espaços, parceria com

monitores, diálogo com o currículo e com os professores das disciplinas curriculares, compreensão da comunidade e da família, diversos espaços religiosos servindo a mesma escola e a aceitação da família, servir almoço sem refeitório, como garantir um banho para os meninos, o que poderia e o que não poderia adquirir com os recursos recebidos e tantos outros desafios que surgiam a cada instante (SANTOS; VIEIRA, 2012, p.340,341).

Diante do exposto, percebemos a necessidade de se explorar outros espaços, esses desafios exigem habilidades, esforços e envolvimento do gestor e da sua equipe, pois a falta de estrutura física compromete o desenvolvimento do programa e até a sua continuidade.

Em Tocantins, a experiência aponta que a implementação do programa ocorreu de forma diferente da Bahia, com menos percalços, em virtude das escolas, antes de aderirem ao Programa Mais Educação, já terem iniciado a educação ampliada através do apoio das Secretarias Municipais e/ou convênios com federações e associações na área esportiva e cultural (SOUSA, 2012).

Nesse caso, o programa veio somar e contribuir para a consolidação e ampliação do tempo escolar, isso não quer dizer que não tenham passado por desafios na implantação. Outro aspecto apontado pelos autores como positivo é a vantagem de o programa deixar a cargo da escola a escolha das atividades a serem ministradas, pois cada escola tem suas especificidades bem como seu território.

Cumprе mencionar que as verbas são outro aspecto importante no que se refere à eficaz implementação do Programa Mais Educação, quando destinadas à melhoria da infraestrutura da escola, têm possibilitado uso correto de seus espaços, como biblioteca, laboratórios de informática e quadras. Nos artigos consultados, há um entendimento de que o bom desempenho do programa depende muito da gestão e parceria com outros órgãos (SOUSA,2012).

Da mesma forma, Couto, Sanches e Ramos (2012) relatam os desafios e os avanços na implantação da Educação Integral em escolas de Diadema (SP) a partir do Programa Mais Educação. Essas escolas, embora tenham passado pelas mesmas dificuldades encontradas com outras experiências de implantação do programa, apontam avanços importantes, como a construção do currículo, organização do tempo, alimentação de qualidade com três refeições, organização dos trajetos por meio de demarcadores de territórios, ações intersetoriais e o fortalecimento das redes educativas.

Em Maricá (RJ), um estudo de Silva (2013) avaliou a implantação do Programa Mais Educação em cinco escolas e evidenciou algumas situações comuns a outras experiências com o programa, e algumas específicas do município. A primeira delas foi a constatação de que não

havia um consenso da prefeitura com as secretarias para se dispor à implantação do programa, essas limitações se devem a questões políticas partidárias, o particularismo toma conta e dificulta as negociações com espaços para a realização das atividades, considerando a pouca estrutura das escolas.

É comum acontecer fato desse tipo em regiões de circuito político fechado, pois uma relação conflituosa com a comunidade dificulta muito o desenvolvimento do programa já que este depende muito da boa relação escola comunidade.

Um segundo ponto verificado na implantação do Programa Mais Educação diz respeito à discriminação que o programa remete quando não envolve todos, no caso de Maricá (RJ) o corpo discente das escolas era na maioria em situação de vulnerabilidade, poucos ficavam de fora. Em terceiro, veio a dificuldade em gerenciar os recursos aos escassos professores e profissionais/voluntários, monitores oficinairos, devido a baixa remuneração oferecida (uma ajuda de custo).

Outro aspecto relevante destacado na pesquisa foi que, ao priorizar a atenção aos espaços físicos, deixaram de lado uma parte fundamental no processo: a questão pedagógica. Acredita-se que esse erro pode estar acontecendo em muitas outras experiências, o espaço físico é uma dificuldade nítida que assusta no primeiro momento de planejar a implantação.

Diógenes, Cunha e Silva (2014) apresentam em sua pesquisa as dificuldades e principais desafios no período de implantação do Programa Mais Educação em uma escola de Fortaleza. A primeira dificuldade surge com relação à gestão, quando da necessidade de adaptação dos espaços da escola e a busca por parcerias e espaços externos, muitos entraves são encontrados, dentre eles, ambientes inadequados para ministrar as atividades, devido à localização, os ruídos externos que tiravam a atenção das crianças e etc. Em seguida, a dificuldade apresentada para essa escola foi a não aceitação dos professores e funcionários, com receio do aumento da carga horária, o fato foi alertado por Silva e Silva (2014) quando sugere regulação no piso salarial dos profissionais da Educação Integral.

Outra dificuldade apontada por Diógenes, Cunha e Silva (2014), e que é comum às demais regiões, se refere à contratação dos monitores, pois entende-se que encontrar acadêmicos dispostos ao “voluntariado” não é tarefa fácil, além do atraso nos repasses financeiros. Também nessa escola, segundo a pesquisa, não houve integração e articulação pedagógica entre professores e monitores como propõe o programa.

A experiência com a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal na cidade de São Luís, a exemplo das experiências já citadas aqui, não foi diferente, inúmeras

dificuldades e desafios foram encontrados, entre eles estão a contratação dos profissionais, alimentação escolar e local para o desenvolvimento das atividades. Ainda foi relatado por algumas escolas que o atraso no repasse financeiro gerou muitos conflitos para o gerenciamento dos recursos (GODOY, 2012).

Na avaliação em relação ao rendimento dos alunos, nas primeiras 17 escolas que aderiram ao programa, utilizando-se de dados internos, a pesquisa em São Luís revelou através do método de *clusters* que não houve melhora no rendimento dos alunos inseridos no programa para o ano de 2009 e 2010, nas disciplinas de Português, Matemática, História e Ciências, as autoras questionam se essa é a organização e metodologia de ensino a ser aplicada para as escolas de São Luís (GODOY, 2012). Esse questionamento não cabe somente para a cidade de São Luís, se não houver melhora no rendimento para as escolas públicas do país através dessa metodologia, ela deve ser repensada.

Outro trabalho que merece destaque é a pesquisa de Pereira (2011), um estudo que não traz experiência de implantação do programa, mas avalia o seu efeito sobre o rendimento no ensino fundamental, em nível nacional, para o primeiro ano de implantação. O efeito do programa sobre o rendimento dos alunos foi medido através do método de diferenças em diferenças no qual o grupo de tratamento foi definido pelas escolas participantes do programa no ano de 2009 e o grupo de controle como escolas que somente vieram a participar em 2010. Os resultados apontaram que o programa foi efetivo na redução da taxa de abandono, porém não mostrou impacto no desempenho. Com base nestes resultados, vale ressaltar que a série histórica utilizada na pesquisa não é suficiente para revelar se houve efeito do Programa Mais Educação sobre o desempenho.

Pereira (2011) ressalta que os métodos selecionados para verificação de algum efeito podem não revelar seus reais valores, isso acontece porque há muitas especificidades a serem examinadas e muitas vezes não há disponibilidade de informações. O primeiro ano de implantação de um programa pode não demonstrar os efeitos esperados, até porque o Programa Mais Educação sofreu alterações, dois anos depois, no que se refere ao processo de adesão das escolas.

Xerxernevsky (2012) avalia impactos do Programa Mais Educação no rendimento das escolas no Estado do Rio Grande do Sul, utilizando a mesma metodologia de Pereira (2011) diferenças em diferenças, esta pesquisa por sua vez encontra resultados positivos e significativos estatisticamente para as médias de português do 5º ano, além disso, o tempo de exposição das escolas no programa proporciona impacto maior nas médias. Não foi encontrado

resultado positivo para o desempenho em matemática no 5º ano, como também para as médias de matemática e português do 9º ano, os resultados foram nulos. Neste sentido, a autora sugere que o programa não funcionou adequadamente para as Séries finais. No entanto, nesta pesquisa foram utilizadas as médias da Prova Brasil de 2009, um ano após a implantação do programa, talvez a série histórica não seja suficiente para mostrar efeitos.

Da mesma forma Garcia (2013) avalia o Programa Mais Educação no sistema público municipal de Fortaleza, e para a escola pesquisada as dificuldades foram semelhantes às demais, principalmente na implementação e contratação dos monitores, ademais os resultados foram positivos no que se refere ao envolvimento da comunidade e as atividades que ocorrem em pleno desenvolvimento.

Brandolin (2016), investiga a implantação do Programa Mais Educação na cidade de Petrópolis (RJ) através da realização de entrevistas com os gestores, monitores e coordenadores. O resultado da pesquisa aponta as mesmas dificuldades enfrentadas na qual são reveladas nas pesquisas anteriores, como seja, a dificuldade de contratação dos monitores devido ao baixo valor de ajuda de custo, a falta de espaços para realização das atividades do programa diante da carência dos próprios bairros, além da defasagem dos repasses financeiros.

De modo geral, este levantamento bibliográfico revela que as experiências relatadas a partir do Programa Mais Educação envolvem em parte, a questão da gestão. Pode ser que, para algumas escolas, em determinadas regiões, o programa tenha o efeito esperado, isso pode variar de acordo com a administração de cada unidade escolar, pois embora a qualidade da liderança seja importante, como já foi mencionado anteriormente, o estilo de cada administrador, ou de cada gestor é diferente, e depende da visão, valores e objetivos da escola.

De acordo com Bossert *et al.* (1982 *apud* SAMMONS, 2008, p. 352) “nenhum estilo de administração parece apropriado para todas as escolas...diretores têm que encontrar o estilo e estruturas mais apropriadas para suas situações locais”. Entende-se, portanto, a gestão da escola com a função de uma mola propulsora para o sucesso educacional.

De outra forma, esses relatos sobre a experiência escolar no Programa Mais Educação, configuram uma falta de estrutura generalizada das escolas brasileiras, como visto, foi comum, nas regiões estudadas, as dificuldades e os desafios diante da infraestrutura das escolas. Expandir a educação integral diante desse quadro, com o objetivo de melhorar os índices da educação, é fazê-la de qualquer jeito, como relata Anísio Teixeira: “Como não somos muito favorecidos por aqueles índices, facilmente nos convencemos de que o necessário é conquistá-los de qualquer jeito[...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 41).

Dessa forma, não haverá melhoria na qualidade, bem como a sustentabilidade destes índices. Embora tenha sido planejado levando em consideração as dificuldades de infraestrutura, o Programa Mais Educação não vai resolver a situação da educação brasileira.

2.2 CONTEXTUALIZANDO O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO CENÁRIO PIAUIENSE

Este subitem visa situar o leitor quanto ao contexto interacional, que está, entre o evento examinado (Programa Mais Educação) e o espaço/meio institucional (escolas do Estado/PI) em que a ação se desenvolve, assim, este contexto pode dar suporte para a sua interpretação (MOITA,1996).

A posição geográfica do estado tem limite ao norte com o oceano Atlântico, ao sul com os estados da Bahia e Tocantins, ao leste limite com os estados do Ceará e Pernambuco e ao oeste com o estado do Maranhão. Sua costa litorânea é relativamente pequena, o número de municípios no estado vem evoluindo, quando em 1940 possuía apenas 47 municípios, em 2014, somam 224 municípios. (CEPRO,2013)

A população estimada do estado é 3.194.718 habitantes, em 2014 e o seu IDH para o mesmo período é de 0,703. Esse dado que representa o terceiro menor índice no ranking nacional, quanto à taxa do analfabetismo, o estado tem o terceiro pior resultado do país (19,7%), perdendo apenas para Alagoas e o Maranhão. O cenário econômico do Piauí apresenta evolução principalmente entre os anos 2010-2012, porém continua com o PIB mais baixo do Nordeste e com o menor PIB per capita do país. Mesmo diante desse quadro, o estado vem investindo em educação, esse fato pode ser comprovado quando, analisados os anos de 2002 a 2011, encontramos um percentual de 4,09% do seu PIB gastos em educação (IBGE,2014).

O Piauí durante dois séculos (XVIII e XIX) teve sua economia apoiada no setor primário, no qual resultava em pouca demanda por educação, e, portanto, o Estado vivia praticamente sem escolas. Assim o Piauí se configurava em um cenário no qual a existência da pobreza (recursos materiais e financeiros) e a carência de recursos humanos (professores qualificados) se tornavam inibidores de seu desenvolvimento. Mas os esforços foram contínuos na busca pela estruturação do ensino, no início do século XX o Estado conta com o empenho de intelectuais formados em outros Estados para estruturar o ensino (BRITO,1996).

A educação no Estado vem se desenvolvendo gradativamente, há oferta em todos os níveis e modalidades de educação de ensino, conforme dados expressos na tabela 1.

Tabela 1 – Números de estabelecimentos de ensino por nível, modalidade e dependência administrativa em 2012

<i>Nível e modalidade</i>	<i>Nº de estabelecimentos</i>
<i>Educação Infantil</i>	4.002
<i>Estadual</i>	02
<i>Federal</i>	01
<i>Municipal</i>	3.665
<i>Privada</i>	334
<i>Ensino Fundamental</i>	6.273
<i>Estadual</i>	767
<i>Federal</i>	01
<i>Municipal</i>	5.141
<i>Privada</i>	364
<i>Ensino Médio</i>	656
<i>Estadual</i>	485
<i>Federal</i>	14
<i>Municipal</i>	20
<i>Privada</i>	137
<i>Educação Profissional</i>	51
<i>Estadual</i>	16
<i>Federal</i>	13
<i>Municipal</i>	02
<i>Privada</i>	20
<i>Educação Especial</i>	13
<i>Estadual</i>	02
<i>Federal</i>	-
<i>Municipal</i>	03
<i>Privada</i>	08
<i>Educação de Jovens e adultos –EJA</i>	1.416
<i>Estadual</i>	380
<i>Federal</i>	06
<i>Municipal</i>	1.007
<i>Privada</i>	23
<i>Ensino Superior (graduação presencial)</i>	245
<i>Universidade Estadual</i>	160
<i>Universidade Federal</i>	85
<i>Instituto Federal (IFPI)</i>	27
<i>Faculdades Privadas</i>	170

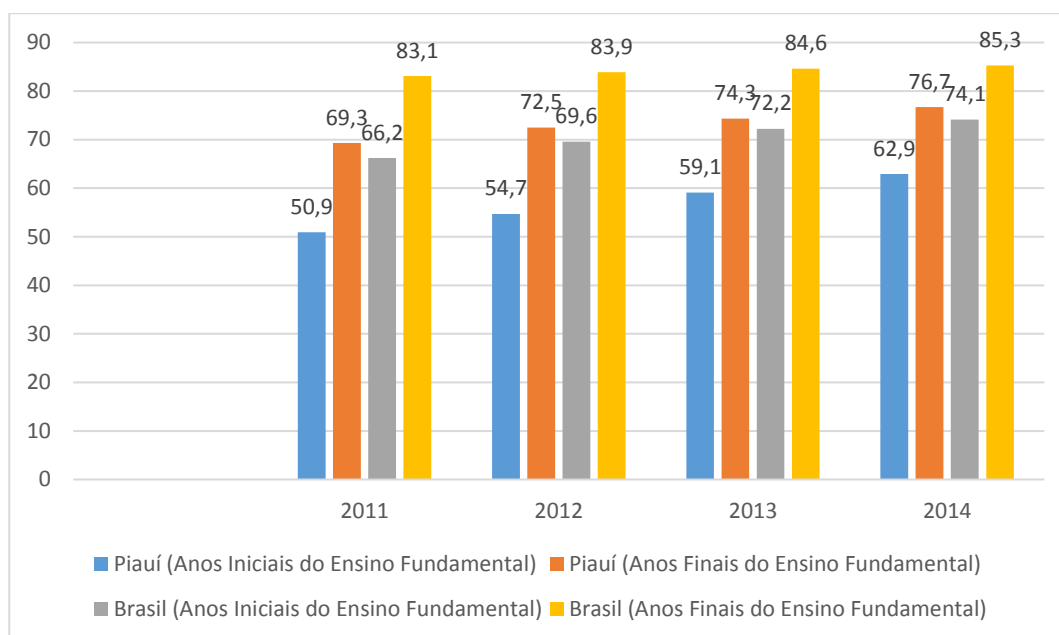
Fonte: CEPRO, 2013

Quanto ao quadro de professores do Estado/Brasil, o gráfico 7 apresenta a porcentagem de professores da educação básica com ensino superior completo, em 2014, que em nível de Brasil era de apenas 74,1% para os anos iniciais do ensino fundamental o que significa que um quarto dos professores lecionavam mesmo sem ter formação superior. Para os anos finais do ensino fundamental percebe-se que houve evolução passando para 85,3%.

Quanto ao Piauí, é possível visualizar a porcentagem de professores que fizeram curso superior, para os anos iniciais que era de 50,9% em 2011, e passou para 62,9% em 2014, no

entanto em relação aos anos finais do ensino do fundamental a evolução foi menos expressiva passando de 69,3% em 2011 para 76,7% em 2014, todavia, os percentuais de professores eram superiores aos anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 7 – Porcentagem de professores da educação básica com curso superior. Brasil e Piauí 2011-2014



Fonte: MEC/Inep//Todos pela Educação (2016)

Ainda se tratando de professores com nível superior, Oliveira e Soares (2012) apresentam os principais determinantes da repetência escolar no Brasil, usando dados dos censos escolares entre 2007 e 2010, na variável formação do professor, os resultados revelam que professores com curso superior reprovam menos, ressaltam ainda que “[...] não é possível saber se isso ocorre porque ensinam melhor, ou se porque possuem maior consciência dos males causados pela retenção de seus pares” (OLIVEIRA; SOARES, 2012, p.20)

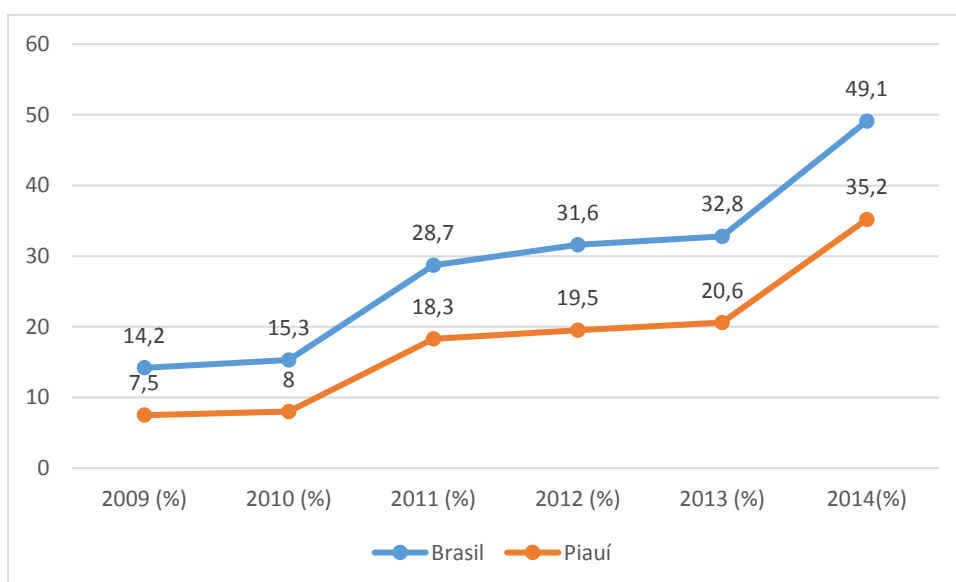
Outro aspecto que merece atenção é a titulação do professor na sua área de atuação, esse aspecto pode ser relevante, como destaca Mello (2000, p. 98)

Para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia.

Nesse sentido, o professor que atua na sua área de conhecimento possui segurança no repassar do conteúdo e, portanto, pode contribuir de maneira mais eficaz para o aprendizado do aluno.

No gráfico 8, tem-se a porcentagem de professores¹⁰ com licenciatura na área em que atuam em nível nacional e no Piauí. Observa-se que no Brasil apenas 49,1% em 2014 atuavam em suas respectivas áreas de conhecimento, para o Piauí apenas 32,2%, esses dados retratam valores ainda muito baixos, no entanto, resta observar que há evolução.

Gráfico 8 - Porcentagem de professores dos anos finais do Ensino Fundamental com licenciatura na área em que atuam – Brasil e Piauí 2009-2014



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar/Todos pela Educação (2014)

Essa evolução pode estar fundamentada no aumento da oferta de cursos de licenciatura de algumas ações públicas no campo da formação dos professores, como a Plataforma Freire criada pelo MEC e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹¹,

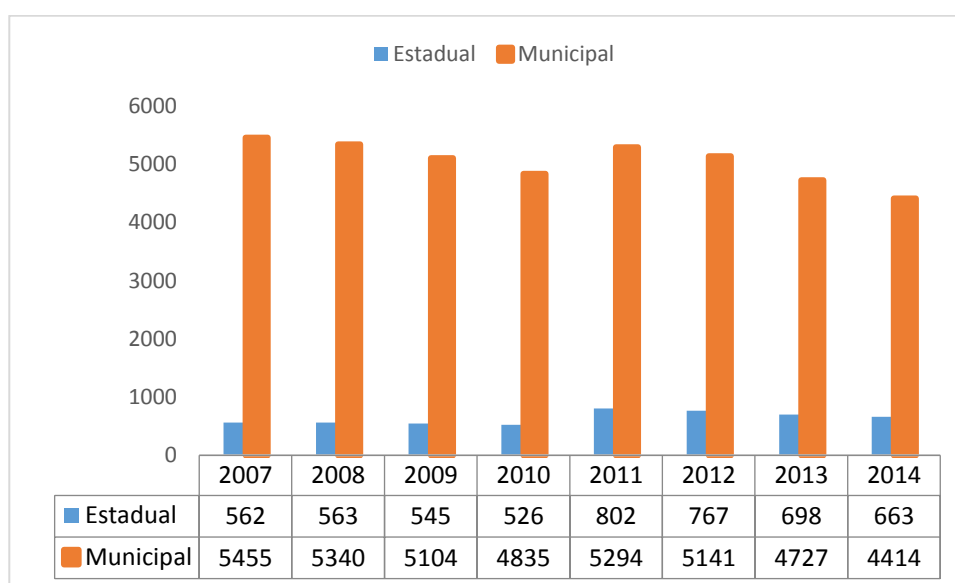
¹⁰Para a construção do indicador, foram considerados os professores de matemática, língua portuguesa, história, geografia, ciências, filosofia, educação física, artes ou língua estrangeira. Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência da classe em 25/05/2012. Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado (Observatório PNE).

¹¹ O PARFOR é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação - MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício nas escolas públicas sem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB de dezembro de 1996. (Instituído pelo Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009).

que oferta graduação exclusivamente a professores em exercício na educação básica, nas redes estaduais e municipais, na qual tem por meta formar cerca de 500 mil professores que ainda não tenham licenciatura.

No gráfico 9, temos o número de escolas públicas no Piauí na rede municipal e estadual referente à educação básica. Observa-se uma queda gradativa nos números de escolas, os motivos relacionados a essa situação podem estar ligados às especificidades de cada localidade, como por exemplo, devido à queda nas matrículas no ensino fundamental, fica inviável manter uma escola com poucos alunos, desse modo houve também o fechamento de escolas rurais em vários municípios, devido a um processo de agrupamento das pequenas escolas nas áreas rurais, uma forma de conter gastos e gerenciar melhor os recursos. Assim o Piauí até 2014 contava com 663 escolas estaduais e 4.414 municipais (SEDUC/PI,2014).

Gráfico 9 - Número de escolas do Estado do Piauí – Educação Básica (Urbanas e Rurais) de 2007 a 2014



Fonte: IDE/INEP (2014)

Outra informação que merece destaque é a proporção do número de escolas no estado e o número de escolas com médias divulgadas pela Prova Brasil, faz-se necessária essa observação para melhor compreensão sobre a composição da amostra utilizada nesta pesquisa.

Tabela 2 – Proporção de escolas (%) em relação a quantidade de escolas com médias divulgadas pela Prova Brasil

	2007	2009	2011	2013
Escolas com médias divulgadas pela Prova Brasil	23,15%	29,28%	24,28%	24,03%

Fonte: IDE/MEC (2014)

Alguns fatores podem ser atribuídos a essa grande diferença, conforme demonstrado no quadro acima, o primeiro fator pode estar relacionado aos critérios da Prova Brasil, na qual só participam da prova instituições com 20 alunos ou mais matriculados no 5º ou no 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2011, o Piauí contava com 6.096 escolas; destas, 4.010 são escolas rurais (municipais), o que leva a crer que o número de alunos seja reduzido, portanto muitas dessas escolas ficaram fora da Prova Brasil. Uma pesquisa realizada pela revista Nova Escola (2009) com dados da base do INEP revela que mais de 370 mil estudantes que vivem na zona rural não participam da avaliação da Prova Brasil, devido aos seus critérios. Um segundo fator pode estar relacionado a escolas em reforma no período de aplicação da prova ou até mesmo em greve. Essa diferença no Piauí pode estar direta ou indiretamente relacionada a esses fatores, e assim as informações configuram parcialmente com o cenário educacional do Piauí.

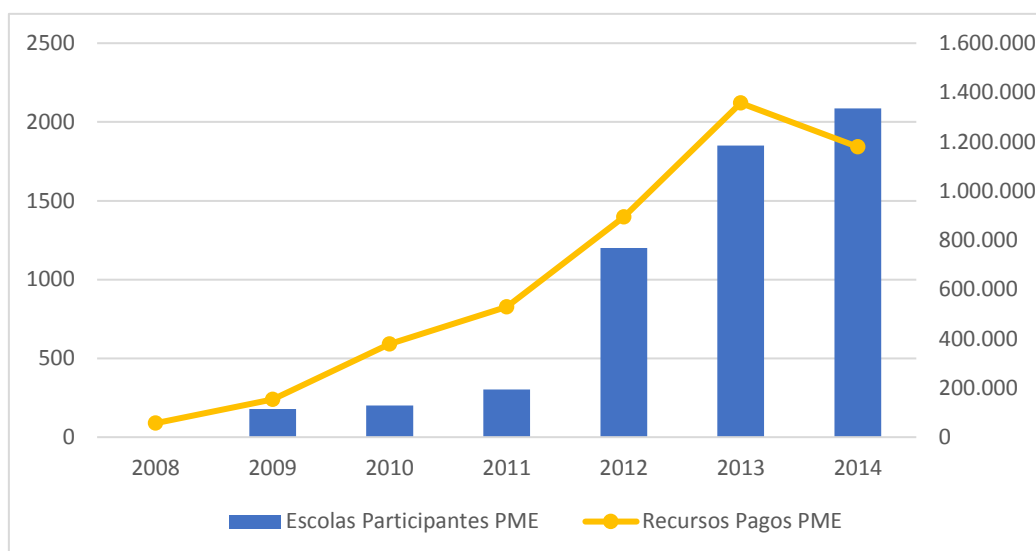
Quanto a implementação do Programa Mais Educação no Piauí, tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação quanto da Secretaria Estadual de Educação, ocorreu cumprindo o regulamento do programa concernente a dar prioridade inicialmente às escolas que apresentavam baixos indicadores do IDEB, escolas com alunos em situação de vulnerabilidade social, distorção idade/série e dificuldades de aprendizado (SEMEC/SEDUC,2013). Vale destacar que houve mobilização por parte das Secretarias Municipais de Educação para capacitar os profissionais envolvidos no Programa Mais Educação, a exemplo dos municípios de Teresina, Floriano e Monsenhor Gil, que ofereceram treinamento aos monitores, estes receberam orientações de como trabalhar com os alunos do Programa Mais Educação.

Para os demais profissionais que somam 450 coordenadores pedagógicos e diretores da rede municipal e estadual onde o Programa Mais Educação funciona. A Universidade Federal do Piauí (UFPI) ofereceu um curso através da Pró-Reitoria de Extensão (PREX), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação – (SEDUC) - e a Secretaria Municipal de Educação – (SEMEC) - de Teresina, Parnaíba, Floriano e Picos, com o objetivo de fazer com que as escolas

repensem as suas propostas pedagógicas, inserindo o Programa Mais Educação, que é uma estratégia condutora de educação integral (UFPI,2011).

Desta forma, o número de escolas¹² que aderem ao programa no estado vem evoluindo desde a sua implementação, observa-se, no gráfico 10, o crescimento ano a ano, bem como os recursos pagos. Em 2014, houve um decréscimo nos recursos repassados às escolas do Programa Mais Educação, este fato pode estar relacionado ao repasse no qual é proporcional ao plano de atividades aprovado da escola, como já mencionado anteriormente (2.1).

Gráfico 10 - Evolução das escolas participantes do Programa Mais Educação e dos recursos pagos (Piauí): Escolas de 2008 a 2014

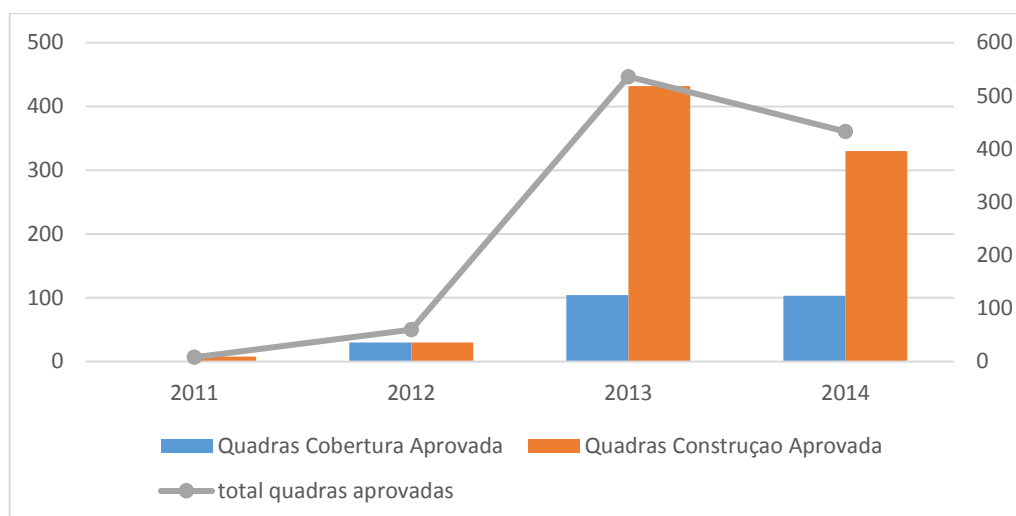


Fonte: Plataforma de Indicadores do Governo Federal (2015)

Os valores repassados pelo FNDE para o Programa Mais Educação destinado a construção ou cobertura das quadras para o Estado do Piauí estão organizados no gráfico 11. Em 2013, foram aprovadas a construção e cobertura de 536 quadras no Estado, contribuindo assim para o bom desempenho de algumas das atividades do programa.

¹²Neste gráfico estão todas as escolas inseridas no Programa, porém nem todas fazem parte da amostra, devido a amostra contemplar apenas as escolas com notas divulgadas na Prova Brasil.

Gráfico 11 - Quadras escolares aprovadas (Piauí) - Cobertura de quadras e construção de quadras cobertas no período de 2011 a 2014.



Fonte: Plataforma de Indicadores do Governo Federal (2015)

Quanto às atividades que contemplam o Programa Mais Educação, no Piauí estão classificadas nos macrocampos descritos no quadro 7.

Quadro 7 – Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação nas escolas do Piauí de 2008 a 2012

MACROCAMPUS	ATIVIDADES
Acompanhamento pedagógico	Letramento e Matemática
Cultura e arte	Capoeira, teatro, fanfarra, percussão e dança
Educomunicação	Jornal e rádio escolar
Esporte e lazer	Futebol, futsal, voleibol e xadrez
Inclusão digital	Software educacional e Informática
Meio ambiente	Horta escolar ou comunitária

Fonte: SIC-MEC (2015)

Em relação às atividades escolhidas pelas escolas a partir do ano de 2008, segundo dados do SIC-MEC (2015) as escolas cumprem rigorosamente a obrigatoriedade do reforço nas disciplinas de matemática e português, de acordo com às normas do programa em que:

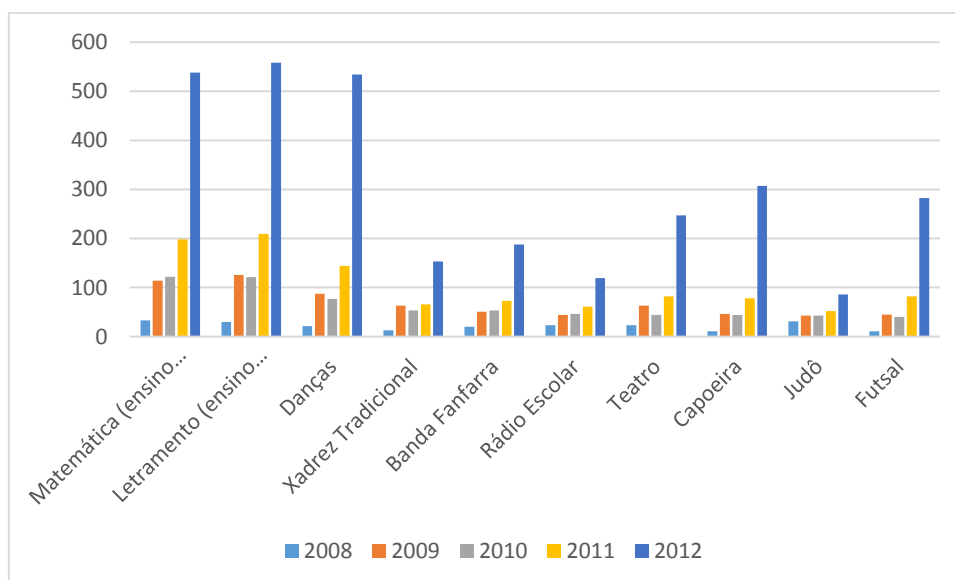
Os Campos de Acompanhamento Pedagógico Prioritário fazem parte da base comum nacional das matrizes curriculares descritas nas Orientações Curriculares da SEE/DF (DISTRITO FEDERAL, 2008a, 2008c, 2008d, 2008e), são eles: Língua portuguesa e matemática. Essas duas áreas estão atreladas ao compromisso da Educação Integral com a elevação de indicadores de aprendizado, com os parâmetros curriculares nacionais e com as orientações pedagógicas da SEE/DF que preconizam “o

desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (DISTRITO FEDERAL, 2008a, p. 39).

As demais atividades no Piauí, seguem na sequência, Matemática, Letramento, dança, o esporte, conforme o gráfico 12. Vale ressaltar que o xadrez é uma atividade que se destacava no Piauí como projeto independente do Programa Mais Educação.

O “Projeto Xadrez Escolar” foi criado em 2004, em parceria com o Governo do Estado, o Ministério da Educação e Cultura, e Ministério dos Esportes. No início a atividade ocorria no contraturno, mas com o aumento de alunos envolvidos, a atividade passou a fazer parte da grade curricular em algumas escolas estaduais da capital. Em todo o estado, até 2014, eram 140 escolas envolvidas. Muitos benefícios foram apontados pelos diretores das escolas como resultado desse projeto, entre eles, está a melhora significativa entre os alunos com dificuldades na área de exatas, alunos criaram um vínculo maior com a escola, redução no número de alunos em recuperação, além de inserir os alunos em competições estaduais onde é possível a troca de conhecimento e cultura (SEDUC, 2014).

Gráfico 12 - Evolução do número de atividades do Programa Mais Educação por escolas - Piauí 2008-2012



Fonte: SIC-MEC (2015)

Ressalta-se que nos dados referentes as atividades no período de 2013, houve um acréscimo de atividades, porém dentro do mesmo macrocampo de acompanhamento pedagógico, conforme descritos no quadro abaixo.

Quadro 8 – Atividades inseridas no Programa Mais Educação Piauí 2013

Atividades	Número de escolas
Orientação de Estudos e Leitura	233
Letramento	77
Língua Portuguesa: ênfase em Leitura e Produção de Texto	53
Leitura e Produção textual	14

Fonte: SIC-MEC (2015)

Dessa forma, a contextualização do cenário piauiense, nos mostra que mesmo de forma modesta, o Estado tem evoluído sobre alguns aspectos dentre eles aspectos educacionais.

3 AVALIAÇÃO: o que é? Para quê?

A avaliação é tema recorrente nos dias atuais, é comum aparecer nos discursos, debates, reportagens e revistas abordagens sobre o assunto, em diferentes esferas. Apesar disto, ainda é um tema bastante desafiador, tendo em vista que, de modo geral há certo desconhecimento quanto à sua importância, pois, inúmeras vezes se utilizam apenas de suas funções, sem refletir sobre seus propósitos. Nesse sentido, não somente no âmbito pedagógico, mas também no cenário institucional, a avaliação vem ganhando destaque, por isso, é de fundamental importância refletir sobre seus conceitos, especificidades e funções.

Para uma melhor compreensão, etimologicamente, a palavra avaliação significa “determinar um valor”, origina-se no latim e surge da composição “a-valere”, que denota “dar valor a”. (LIMA, 2005). No que se refere à educação, a história revela que, no tocante a construção de uma ideia de Avaliação em Educação, seu desenvolvimento ocorre permeado por rupturas históricas que resultaram em concepções e técnicas inovadoras. Vale salientar que a avaliação constitui uma prática antiga ao ser humano e que nessa perspectiva, Lucena (1992, p.35) assinala: “a prática da avaliação, entendida no seu sentido genérico, é tão antiga quanto o próprio homem”.

Ampliando a compreensão sobre a temática em evidência, Vianna (2000) traz a ideia de que a avaliação não apresenta um fim em si mesma e, portanto, nunca é um todo acabado, autossuficiente. Ao contrário, é uma das múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisar as suas causas, determinar prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considere as causas dos fenômenos analisados criticamente.

Neste mesmo sentido, Cano (2006) alerta que quando falamos da avaliação em educação, estamos sempre voltados a problemas de mensuração, no entanto existem outros tipos de avaliação. A avaliação que será abordada neste capítulo se trata da importância da avaliação de programas sociais, com ênfase especial na área educativa. Estes programas têm como objetivo mudar os indicadores que demonstram baixa qualidade. Cano (2006, p.13) ainda afirma que “ a avaliação de um programa social tem por finalidade determinar se o programa atingiu ou não seus objetivos”. Assim a avaliação ganha distinção entre os diversos tipos, classificação e objetivos.

3.1 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS SOCIAIS

Na década de 1970, a avaliação começou a ser vista mais amplamente. Surgiram autores que defendiam modelos de avaliação de programas e currículos como Stake, Stufflebeam e Scriven. No modelo de Stake, a avaliação constitui um processo para descrever programas educacionais por meio de pesquisa e investigação formais. Formal porque esse tipo de avaliação pressupõe bases científicas, objetivas e precisas, possibilitando informações imediatas para a tomada de decisão. Contrapõe-se, desse modo, à investigação informal, baseada em observação casual, que implica metas implícitas, normas intuitivas e julgamentos subjetivos (VIANNA, 2000).

Scriven (1967 apud CANO, 2006, p. 97) defende prioritariamente uma avaliação de caráter diagnóstico, *formativa* e *sumativa*. Para o autor, a função diagnóstica permite detectar a presença ou ausência de condições para a construção de um programa. No que se refere à aprendizagem, a função diagnóstica indica a presença ou não de pré-requisitos dos alunos. Já a função *formativa* consiste na oferta de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa educacional em suas partes ou no todo. Segundo Cano (2006) a avaliação *formativa* inclina-se sobre um programa em andamento, concomitantemente ao seu desenvolvimento, tendo como objetivo fomentar sua melhora.

Por sua vez, a função *sumativa* consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa educacional para uma posterior tomada de decisão, ou seja, a avaliação *sumativa* fornece informações que identificam se o programa existente conseguiu atingir seu objetivo. Ainda com relação à classificação da avaliação tem-se a distinção entre avaliação interna e avaliação externa.

A avaliação interna é composta e desenvolvida pela equipe do próprio programa, geralmente as avaliações *formativas* estão incluídas nesta classificação. Enquanto que, a avaliação externa é desenvolvida por consultores ou instituições que não fazem parte da equipe, faz parte desta classificação as avaliações *sumativas*. (CANO,2006)

A classificação de avaliação de programas pode variar de acordo com o objetivo proposto, assim, podem ser simples como verificar os efeitos pelo qual o programa foi planejado como ao mais complexo e abrangente dos objetivos, o quadro a seguir classifica as avaliações normalmente mais utilizadas, de acordo com seus objetivos.

Quadro 09 - Classificação das avaliações

Tipo de avaliação	Objetivos específicos
Avaliação de processo ou de implementação	Tenta esclarecer em que medida o programa foi implementado conforme o plano original.
Avaliação de impacto ou de resultado	Procura verificar se os efeitos finais foram atingidos.
Avaliação de custo-benefício	Visa apurar o benefício monetário do programa para cada unidade de custo nele investida.
Avaliação de custo-efetividade	Determinar o custo monetário por unidade de melhora produzida pelo programa.

Fonte: adaptado pelo autor a partir de Cano (2006, p.100-102).

Ressalta-se, que não basta concluir se o programa atingiu ou não seus objetivos, se faz necessário investigar as razões dessa falha, caso não tenha resultados satisfatórios, pois não é possível melhorar um programa sem conhecer as razões dos resultados negativos. (CANO, 2006)

3.1.1 Avaliações no Contexto Nacional

Como já mencionado anteriormente, no Brasil a avaliação de impactos ou de efetividades de programas ou políticas governamentais ainda é pouco explorado. Uma revisão de literatura revela alguns estudos de avaliação de impacto de programas e políticas educacionais desenvolvidos ao longo dos anos, mais precisamente a partir da década de 1990, período em que o SAEB e os demais sistemas estaduais e municipais de avaliação, foram implementados, desta forma suprindo as necessidades de base de dados para que as pesquisas empíricas fossem realizadas.

Assim, os primeiros trabalhos que avaliaram os impactos na educação, surgiram com dados da edição do SAEB de 1995, através da pesquisa de Fletcher (1997), com dados do SAEB edição 1997, realizada por Soares, César e Mambrini (2001), na edição do SAEB de 1999, Ferrão, Beltrão, Fernandes e outros (2001). Estes trabalhos revelaram o panorama descritivo da educação brasileira.

Fletcher (1997), por exemplo, ao produzir uma análise de dois níveis, aluno e escola, após o controle do nível socioeconômico, encontrou uma variação de 14% entre as escolas brasileiras no desempenho da 8ª série em Matemática. Isto mostra que essa diferença nas médias entre as escolas brasileiras é condizente com as especificidades do alunado, principalmente em relação ao nível socioeconômico. Da mesma forma, Soares, César e Mambrini (2001),

encontraram que, a variação do desempenho da 8ª série na disciplina de matemática, varia muito por unidade federativa, utilizando as variáveis alunos, escola e unidade de federação, e como controle o nível socioeconômico dos alunos, sexo, a defasagem idade/série e a rede de ensino. Evidenciaram que a variação entre as escolas é em torno de 12% e 25%, destacando o Piauí com a maior porcentagem de 41,4% e Mato Grosso do Sul com a menor de 4,3% (ALVES; FRANCO, 2008)

Vale ressaltar que os dados referentes a estes Estados apesar do tempo, ainda são destaques, a exemplo do Mato Grosso do Sul, continua com bons resultados. De acordo com TPE (2014) é um dos Estados que vem alcançando suas metas nas médias desde 2007. Com relação ao Piauí, dados do Censo (2013) revelam que a distorção idade/série é de 49,2%, perdendo apenas para o Pará (57,3%), Sergipe (50,7%), neste caso o Piauí aumentou a diferença entre os anos de 1999 e 2013.

Ferrão *et al.* (2001) utilizando os dados do SAEB edição 1999, também encontraram resultados semelhantes no que se refere a heterogeneidade regionais em relação ao efeito das escolas para o desempenho de alunos na 4ª série. Assim, em nível nacional, essa diferença foi mais acentuada na região nordeste (17%) e menor na região sul (7,6%).

Desde então o número de trabalhos utilizando dados dos sistemas de avaliação do ensino brasileiro vem evoluindo, como também, variando de fontes de acordo com a oferta dos dados e objetivos a serem alcançados, hoje tem-se a disposição de pesquisadores dados como o da Prova Brasil muito usado recentemente, Censo Escolar, IPEA, PNAD entre outros.

Conforme o quadro 10, temos um levantamento organizado por referências na ordem crescente de datas, programa avaliado, base de dados utilizada e região estudada, e por fim, de forma sucinta os resultados alcançados. Vale reforçar que neste levantamento estão apenas avaliações de impactos, que na sua maioria tenta descobrir se o programa ou política foi efetivo em seus objetivos, e para este fim os autores utilizam dentre os métodos de investigação científica a estatística e a econometria.

Quadro 10 – Levantamento da literatura nacional – Avaliações de políticas e programas educacionais

Referência	Programa avaliado	Base de dados e região avaliada	Resultados
BARROS, 1998	Uma avaliação do impacto do Programa curumim sobre o Desempenho escolar	IPEA (Dados de avaliação da Secretaria de Estado de Educação (SEE) MG	A análise demonstra que o resultado depende sobretudo do método de estimação utilizado, e que nem todos geram resultados igualmente confiáveis, porém há evidências de que o impacto seja pequeno, inferior a 10%.
LÜCK; PARENTE, 2002	Programa de Correção de Fluxo Escolar do Paraná: Uma Avaliação de Impacto dos Mecanismos de Correção do Fluxo Escolar sobre o desempenho do Sistema Educacional.	IPEA (Dados de avaliação local, PR)	O resultado da pesquisa aponta que o programa é promissor, porém se faz necessário um plano de ação para o monitoramento da avaliação e planejamento de metas, o resultado aponta também falhas na implementação do programa.
SOARES E PIANTO, 2003	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) estimar o impacto do Programa sobre o trabalho de crianças, frequência à escola e renda para os municípios cuja inclusão no programa se deu entre 1997 e 1999	PNAD	Os resultados mostram impactos positivos apenas sobre o trabalho infantil, que é o objetivo principal do programa.
PEREIRA, 2011	Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no ensino fundamental	Prova Brasil (nacional)	Os resultados encontrados revelam que o Programa é efetivo ao reduzir as taxas de abandono tanto para o ciclo inicial quanto para o ciclo final do ensino fundamental, mas não acarreta melhorias em termos de aprovação nem de notas.
			Continua...

Continuação

MENDES, 2011	O Impacto do Programa Mais Educação no Desempenho dos Alunos da Rede Pública Brasileira.	Prova Brasil (nacional)	Avaliou o impacto sobre as notas e a taxa de aprovação dos alunos do ensino fundamental, e afirma que apesar dos benefícios do programa, os resultados desses testes mostram o baixo desempenho escolar no Brasil.
XERXENEV SKY, 2012	Programa Mais Educação: Avaliação do Impacto da Educação Integral no Desempenho de Alunos no Rio Grande do Sul	Prova Brasil-RS	Demonstrou-se que o programa tem um efeito positivo e estatisticamente significativo para as notas médias de português das escolas participantes do programa na 4ª série do ensino fundamental. Esse impacto é maior para as escolas que iniciaram o programa em 2008, dado o maior tempo de exposição ao programa.
DUENHAS; FRANÇA; GONÇALVES, 2013	Avaliação do impacto do programa Comunidade Escola sobre a violência e sobre a proficiência	Prova Brasil e Censo escolar, Curitiba -PR	O resultado aponta que, o programa, apesar de verificar melhorias no ambiente escolar, ainda não consegue melhorar a qualidade da educação.
FILHO, 2015	Ensaio sobre educação na rede pública de ensino fundamental: análises a partir dos microdados da prova brasil	Prova Brasil e Censo escolar. Paraíba, Nordeste e Brasil	Os resultados estimados através do modelo de diferenças em diferenças, indicam que o Programa Mais Educação é eficiente, sobretudo, na redução das taxas de abandono e violência nas escolas.
Itaú Social, 2015	Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos. O Programa Mais Educação	Prova Brasil	Os resultados apontam efeito negativo do Programa para a proficiência de matemática e taxa de abandono.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do levantamento bibliográfico, 2014

Observa-se, nos estudos acima relacionados, que alguns não mostraram efeitos positivos ou até mesmo são pouco significativos para os programas avaliados. Como por exemplo, a

pesquisa sobre o Programa Curumim, no qual foi implementado no Estado de Minas Gerais em 1991, na avaliação de Barros (1998), os resultados obtidos embora evidenciem pouca melhora no rendimento escolar, não são suficientes para declarar que não houve impacto. No entanto, o Programa permanece até os dias atuais, em alguns municípios, e já passam de vinte anos de atuação.

Na avaliação de Lück; Parente (2002), o programa de Correção de Fluxo Escolar do Paraná demonstra ser promissor, porém foi identificada a necessidade de adequações, e principalmente rever o processo de implantação. Esses dados são importantes para os gestores públicos, caso haja interesse que o programa atinja seus objetivos.

Outros trabalhos buscam avaliar impactos positivos além dos objetivos propostos pelo programa, como no caso da pesquisa de Soares; Pianto (2003), ao investigar impactos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) sobre trabalho, a frequência da criança na escola e renda, encontraram impactos positivos apenas no objetivo no qual o programa foi criado, “erradicação do trabalho infantil”. Esse é um dos programas que também possui 20 anos de existência.

As avaliações realizadas para o Programa Mais Educação bem como para a Comunidade Escola (PEREIRA, 2011; XERXENEVSKY, 2012; DUENHAS; FRANÇA; GONÇALVES, 2013; FILHO, 2015; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2015) os resultados apontam efeitos positivos para alguns dos objetivos dos programas, porém, ambos são programas recentes, ainda podem ser detectados outros efeitos com o passar do tempo.

No entanto, observa-se que algumas avaliações de impacto revelam resultados pouco significativos, ou até mesmo negativo. Estes resultados devem servir para tomada de decisões dos gestores públicos, é neste sentido que se cumpre a função da avaliação de impactos.

Esta pequena amostra revela que as pesquisas de avaliação de impactos de programas no Brasil são importantes e começam a ganhar espaço na literatura.

3.1.2 Avaliação no Contexto Internacional

Na literatura internacional temos exemplos de pesquisas que avaliam impactos ou efeitos de programas educacionais que obtiveram êxito e merecem destaque. Com a mesma finalidade do Programa Mais Educação no Brasil (diminuir as desigualdades educacionais), porém com ênfase nas desigualdades sociais, tem-se na literatura internacional como por exemplo, nos Estados Unidos a política educacional voltada ao combate à desigualdade

educacional causada pela pobreza, através do programa *Head Start*. Este programa é visto como “laboratório” da nação para desenvolver intervenções eficazes para crianças que vivem em condições de pobreza, voltado especificamente para crianças na primeira infância, o programa iniciou como atividade de verão funcionando em período parcial e nos dias atuais funciona em período integral ou integram-se a outros programas para oferecer um período mais longo (HUSTEDT e BARNETT, 2005)

Uma pesquisa empírica realizada por Garces, Thomas e Currie (2000) sobre os efeitos do programa *Head Start*, utilizando métodos comparativos, na qual analisava a frequência de participantes e não participantes da mesma família (irmãos) no programa, constatou-se um aumento nas taxas de conclusão do ensino médio e na frequência do ensino superior para brancos e diminuição nas acusações criminais para descendentes afro-americanos. É possível chegar à conclusão de longo prazo devido ao programa ser antigo e criado na década de 1960, portanto podem ser observados os efeitos de curto e longo prazo. Mas, a pesquisa aponta uma falha, pois, mesmo utilizando a comparação entre irmãos participantes e não participantes do programa, a pesquisa não conclui com precisão se dados de frequência autorelatados e a pressuposição estatística de que a participação de um irmão no *Head Start* não tem efeito sobre o irmão não participante.

Muitos estudos foram realizados no intuito de medir os efeitos do programa desde seu lançamento há mais de 40 anos, e todos apontam efeitos positivos. (Hustedt e Barnett, 2005). Percebe-se que um programa com esta idade é sinal de um projeto bem elaborado e como diz Beatty e Zigler (2012, p.06) “que para ter um impacto, programas de alta qualidade devem ser dirigidos de forma sinérgica em quatro sistemas: família, saúde, educação, e cuidado da criança”. Sabemos que a escola não pode ser responsável por tudo, mais ela é parte determinante para ajudar em alguns fatores como a família.

Outro programa avaliado nos EUA foi o *Title I*, da Lei do Ensino Elementar e Secundário, de 1965, o programa de Melhoria do Desempenho Acadêmico do Aluno Desfavorecido foi criado com o objetivo de assegurar que toda criança tenha oportunidade justa, igual e significativa para obter uma educação de alta qualidade e atingir pelo menos o nível de proficiência nos testes padronizados estaduais de desempenho escolar, este continuou até os anos de 1970 com o *Title III*. Este último rendeu muitas pesquisas, encomendadas pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos participantes (MADAUS; AIRASIAN; KELAGHAN, 2008).

Bénabou *et al.* (2008) avaliaram um programa francês chamado ZEP (Zones d'Educação Prioritaire), implantado em 1982, no qual tinha como objetivo fomentar o desenvolvimento da educação em zonas menos favorecidas; nesse estudo os autores estimaram o impacto através do modelo estatístico diferenças em diferenças. Primeiramente, procuraram verificar o impacto do programa no que se refere aos recursos e sua utilização (bônus de professores contra características horas de ensino) e estabelecimentos, tais como, o tamanho das classes, escola matrículas, as qualificações dos professores e experiência, e composição dos alunos e mobilidade. Em seguida, estimaram o impacto do programa ZEP em quatro medidas de aluno: a obtenção de pelo menos um diploma até ao final da escolaridade, atingindo 8ª série, ou o 10º ano e sucesso no Baccalauréat (o exame nacional no final do colegial). O resultado foi negativo para todas as variáveis de impacto.

Os autores atribuem o fracasso do programa a problemas na falta de transparência no destino dos recursos, a políticas de interesses interferindo no programa e a disputas dos Estados para receber as verbas. Embora o programa não tenha mostrado efeitos positivos, o governo ainda o mantém investindo em professores e incentivando-os através de bônus salarial para enfrentarem as escolas nas áreas de riscos (Fernandes, 2014).

Percebe-se que as diferenças educacionais têm sido preocupação de muitos governantes em seus respectivos países e nesse sentido é importante uma avaliação externa para identificar os efeitos do programa sobre seus objetivos para que não haja desperdício de recursos e tempo. No mais, vale lembrar que os efeitos esperados nos investimentos em educação não são revelados a curto prazo, é preciso persistência e quando necessárias, realizar adequações a partir das avaliações de impactos.

4 METODOLOGIA E BANCO DE DADOS

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a operacionalização desta pesquisa. Primeiramente tem-se as informações referentes ao banco de dados, e em seguida as variáveis utilizadas na pesquisa. Após essa apresentação, formaliza-se o procedimento do método de diferenças em diferenças e descreve-se a estratégia utilizada para a implementação dessas ferramentas na avaliação de impacto do Programa Mais Educação no Piauí.

4.1 BANCO DE DADOS

A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala, desenvolvida pelo INEP, com o objetivo de diagnosticar em detalhes a educação brasileira, permitindo a obtenção dos resultados por escola e municípios e, diante dos resultados, mostrar a necessidade de estratégias e metas para o ensino. Sua aplicação é realizada a cada dois anos pelo MEC, e a primeira aconteceu em 2005. Quanto aos critérios para divulgação dos resultados, a escola deve ter 20 ou mais alunos participantes e 50% ou mais de participação, tomando como referência o número de alunos matriculados segundo o censo escolar, além do número de alunos que indicaram a escola no momento de inscrição e que compareceram aos dois dias de prova (MEC,2007).

Apesar do exame ser aplicado em todo o país, os dados utilizados nesta pesquisa são os resultados obtidos nas médias das escolas na Prova Brasil para o Estado do Piauí nas edições 2007, 2009 e 2011. A base dos dados foi coletada nos microdados disponíveis no *site* do INEP. A escolha por região (Piauí) permite uma melhor interpretação dos resultados por contemplar um sistema educacional com especificidades únicas da sua região, diferentemente de interpretar todos os estados brasileiros com diferentes contextos econômicos sociais e políticos.

Na amostra identificamos as escolas inseridas no Programa Mais Educação através das listas divulgadas pelo MEC para cada ano, permitindo assim a construção de um painel para todas as escolas públicas do Piauí, acompanhando ao longo desses períodos supracitados. Os demais dados coletados estão disponíveis na base de dados do INEP, nos microdados da Avaliação da Prova Brasil. Para identificar o efeito causal do programa, ou seja, despreendido

do efeito de outros fatores, são identificados no modelo empírico algumas variáveis que estão descritas no próximo subitem.

4.2 VARIÁVEIS

As unidades de análises são as escolas municipais e estaduais do Estado do Piauí. Com o intuito de atender os objetivos propostos nesta pesquisa, que é avaliar o impacto do Programa Mais Educação, implementado em 2008, na rede de ensino fundamental no Piauí. Utiliza-se como indicadores de resultado de impactos (variáveis dependentes) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas, a nota média das escolas em português e em matemática e a taxa de abandono. Para as covariáveis (variáveis independentes) foram selecionadas variáveis que possam eliminar efeito de outros fatores. São consideradas no modelo empírico as características das escolas, alunos, diretores, professores e a participação ou não no Programa Mais Educação, conforme descrito no quadro 11, dessa forma, foi possível construir uma estrutura de dados em painel contendo informações em um período anterior (2007) e em períodos posteriores ao início do programa (2009 e 2011).

Quadro 11 – Variáveis dependentes e independentes

	Variável	Descrição
		Informação da Prova Brasil 2007, 2009 e 2011
Indicadores de resultados e impactos (dependentes)	Proficiência Português 5º e 9º	Nota em português
	Proficiência Matemática 5º e 9º	Nota em matemática
	IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do 5º ano.
		Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do 9º ano.
	Taxa Abandono	Taxa de Abandono das Escolas do 5º ano.
Taxa de Abandono das Escolas do 9º ano.		
Covariáveis (variáveis independentes)	Tempo	1 se a base for de 2011 e 0 caso contrário.
	Mais Educação	1 se a Escola aderiu ao Programa Mais Educação e 0 se não
	Tempo_ME	1 se o Tempo for 2011 e a Escola tiver aderido ao Mais Educação, 0 caso contrário
	Características da escola	
	Biblioteca	1 se a escola possui biblioteca; 0 caso contrário

Quadra	1 se a escola possui quadra de esportes; 0 caso contrário
Laboratório	1 se a escola possui laboratório; 0 caso contrário
Telhado Escola	1 se o estado de conservação do telhado da escola é considerado bom; 0 caso contrário
Paredes Escola	1 se o estado de conservação das paredes da escola é considerado bom; 0 caso contrário
Pisos Escolas	1 se o estado de conservação dos pisos da escola é considerado bom; 0 caso contrário.
Salas Escolas	1 se o estado de conservação das salas de aula da escola é considerado bom; 0 caso contrário
Banheiros Escola	1 se o estado de conservação dos banheiros da escola é considerado bom; 0 caso contrário
Hidráulica Escola	1 se o estado de conservação das instalações hidráulicas da escola é considerado bom; 0 caso contrário
Elétrica Escola	1 se o estado de conservação das instalações elétricas da escola é considerado bom; 0 caso contrário
Professores estável	1 se o percentual de professores com vínculo estável na escola for acima de 75%; 0 caso contrário
Características do Diretor	
Sexo diretor	1 se o diretor da escola for do sexo masculino; 0 caso contrário.
Escolaridade diretor	1 se o diretor possui ensino superior em Pedagogia; 0 caso contrário.
Experiência do diretor	1 se o diretor trabalha em educação há mais de 15 anos; 0 caso contrário.
Características do Professor	
Sexo professor	% de professores do sexo masculino.
Escolaridade professor	% de professores com ensino superior completo
Experiência professor	% de professores que leciona há 10 anos ou mais.
Características Aluno domicílio	
Sexo aluno	% de alunos do sexo masculino.
Raça aluno	% de alunos da raça branca
Televisão aluno	% de alunos com televisão a cores em casa.
Geladeira aluno	% de alunos com geladeira em casa.

	Máquina de lavar	% de alunos com máquina de lavar em casa
	CPU aluno Internet	% de alunos que têm computador com internet em casa.
	Carro aluno	% de alunos com carro em casa.
	Banheiro aluno	% de alunos com dois ou mais banheiros em casa.
	Doméstica aluno	% de alunos com empregada doméstica em casa.
	Mora mãe aluno	% de alunos que moram com a mãe.
	Escolaridade mãe aluno	% de alunos cuja a mãe completou a faculdade
	Incentivo aluno	% de alunos cujos pais os incentivam a estudar
	Trabalha aluno	% de alunos que trabalham fora de casa.
	Início estudos alunos	% de alunos que iniciou os estudos na creche ou pré-escola.
	Faz dever de matemática	% de alunos que fazem a tarefa de casa de matemática.
	Professor corrige matemática	% de alunos cujo professor corrige a tarefa de casa de matemática sempre ou quase sempre
	Faz dever de português	% de alunos que fazem a tarefa de casa de português.
	Professor corrige português	% de alunos cujo professor corrige a tarefa de casa de português sempre ou quase sempre

Fonte: Microdados Prova Brasil (2011)

Para o grupo de tratamento as variáveis são binárias pois estão relacionados a participação das escolas no Programa Mais Educação. A avaliação da pesquisa está concentrada na participação da escola no programa em algum momento. Isto se faz necessário para captar o efeito do programa. Além disso, como o grupo de tratamento acontece em fase, isto é, não foram todos ao mesmo tempo. Acreditamos que seja importante captar o tempo de exposição ao Programa, alguns estudos, entre eles, Xerxenevsky (2012), aferiu que o efeito sobre a proficiência é negativo, mas talvez seja em função do curto espaço de tempo para aferir tal resultado. Fora isso, ainda tem aquelas escolas que eram controle, passaram a ser tratados e depois voltaram para o grupo de controle.

Para captar essas transições, e diante do painel com três anos, se faz necessário saber se em 2009 a escola estava no programa, e o mesmo para 2011, para acompanhar a trajetória dessas

escolas durante estes períodos, ou seja, quais escolas foram atendidas pelo programa neste percurso.

4.3 MODELO ECONOMETRICO

Para estimar o impacto do Programa Mais Educação no desempenho médio das escolas participantes do programa no Estado do Piauí, nas séries 5º e 9º ano, adotou-se a utilização de um modelo estatístico apropriado. O modelo de diferenças em diferenças (DD) recebe esse nome porque duas diferenças são calculadas: a diferença entre os períodos de tempo para cada unidade observada e a diferença entre as unidades para cada período de tempo, por isso é um modelo que requer a organização dos dados em painel, no qual consiste na combinação de série temporal e seção cruzada (*cross-section*), isto é, têm-se dados de várias unidades medidas ao longo do tempo, como por exemplo teremos informações das escolas inseridas no Programa Mais Educação para cada ano. Conferindo a veracidade do modelo Wooldridge (2006, p.421) afirma que: “Conjuntos de dados em painel são muito úteis para análise de decisões governamentais, particularmente na avaliação de programas”

Neste intuito, a organização destes dados em painel, combinam dados *cross section* e temporais, que podem ser classificados em painel balanceado onde cada unidade *cross section* possui o mesmo número de observações temporais e painel não balanceado onde cada unidade *cross section* possui diferentes números de observações temporais (GUJARATI,2006).

Como o Programa Mais Educação acontece em fases, sendo que em 2008 algumas escolas aderiram ao programa, depois em 2009, 2010 e 2011 outras aderiram e além disso, algumas escolas podem ter saído do programa, ou foram fechadas. O modelo ideal para fazer a avaliação do programa é ter um painel balanceado (isto é, a escola deve ter informações para todos os anos). Neste sentido, o modelo de DD, calculará as diferenças entre os períodos de tempo para cada unidade observada e a diferença entre as unidades para cada período de tempo. Assim, teremos dois grupos, o grupo antes e depois do tratamento, ou seja, as escolas antes e depois do “programa mais educação”¹³.

Segundo Foguel (2012) esse tipo de modelo faz com que a demanda por dados torne a aplicação do procedimento mais custosa, porém, o método possui uma série de vantagens relativamente a outros métodos não-experimentais. Dentre as vantagens apontadas por Foguel

¹³Ver tabelas 3 (p.68), tabela 4 (p. 69), tabela 5 (p.69) e tabela 6 (p.70)

(2012) estão, a vantagem de que o modelo é capaz de lidar com o viés de seleção associado a um certo tipo de características não observáveis dos indivíduos, especificamente àquelas que são invariantes no tempo, como por exemplo, as diferentes habilidades ou personalidade entre alunos, professores e diretores de escolas participantes do programa e escolas não participantes.

Outra vantagem é aplicabilidade do modelo com dados agregados, como por exemplo o caso do Programa Mais Educação nas escolas, onde podemos comparar os dados agregados (rendimento, taxa de abandono) com os dados agregados de outras unidades escolares não tratadas.

Dessa forma, a aplicação do modelo de diferenças em diferenças tem sido comum entre os pesquisadores de avaliação de políticas públicas. Segundo Foguel (2012), a maneira mais simples de expressar o estimador do método de DD é calculando uma dupla diferença de médias da variável de resultado. Assim teremos um modelo de diferenças em diferenças entre a média de nota das escolas, conforme as equações a seguir:

$$DD = \{E[Y|T=1, t=1] - E[Y|T=1, t=0]\} - \{E[Y|T=0, t=1] - E[Y|T=0, t=0]\} \quad (1)$$

$$DD = \{E[Y|T=1, t=1] - E[Y|T=0, t=1]\} - \{E[Y|T=1, t=0] - E[Y|T=0, t=0]\} \quad (2)$$

Onde, Y é a nota média das escolas nas disciplinas;

$T = \{1, 0\}$ a participação ou não no programa;

$t = \{1, 0\}$ os períodos posteriores e anterior a intervenção, respectivamente.

Na equação (1), $\{E[Y|T=1, t=1] - E[Y|T=1, t=0]\}$ é a diferença entre a média das notas posterior ao período e a média das notas anterior ao período quando a escola participa do Programa Mais Educação. E a parcela $E[Y|T=0, t=1] - E[Y|T=0, t=0]$ é a diferença das médias das notas posterior ao período e a média das notas anterior ao período quando a escola não participa do Programa Mais Educação. Da mesma forma para a equação (2), em que a comparação é feita com a escola participando ou não do Programa Mais Educação mantendo fixo o período.

A expressão de DD pela dupla diferença é explicada por Foguel (2012, p.75) da seguinte forma:

[...] é apenas um rearranjo da expressão (1). A expressão (2) mostra que o estimador de DD também pode ser visto como o contraste das diferenças de médias existentes entre os dois grupos no período anterior e posterior ao programa. Aqui, torna-se ainda mais claro que o método permite a existência de diferenças de médias entre os dois grupos no período pré-programa, ou seja, o método não requer que o segundo termo entre chaves na expressão (2) seja igual a zero.

Neste estimador prevalece a hipótese de que a variação temporal na variável de resultado para o grupo de controle representa a variação hipotética do grupo tratado, isto é, a variação que seria experimentada pelo grupo de tratamento na ausência do programa.

Outro detalhe importante segundo Foguel (2012, p.75) é:

[...] a média da variável de resultado para o grupo de controle no período anterior ao programa não precisa coincidir com a média correspondente para o grupo de tratamento, ou seja, os grupos podem ou não partir de um mesmo ponto.

Isso quer dizer que não é necessário para que se possa proceder a esse modelo, que os grupos comparados tenham as mesmas características.

O método também pode ser expressado por um modelo de regressão linear conforme Foguel (2012, p. 78), sugere que, no caso de apenas dois períodos de tempos, um anterior e outro posterior ao programa, a equação seja dada da seguinte forma:

$$Y_{it} = \delta X_{it} + \gamma T_{it} + \rho t_{it} + \beta(T_{it}t_{it}) + \epsilon_{it} \quad (3)$$

Onde, t período de tempo no qual assume uma variável binária, onde o indivíduo i se encontra e X representa as características observadas do indivíduo e T é uma variável binária que assume valor unitário, se o indivíduo é tratado, e valor nulo, caso contrário. O termo de erro é dado por ϵ . O efeito causal do programa (condicional a X) é medido pelo parâmetro β . (Foguel,2012).

Embora o modelo DD seja simples, ele apresenta algumas hipóteses relevantes, diferentemente dos métodos de aleatorização, por exemplo. Foguel (2012) apresenta as seguintes hipóteses: i) para o estimador de DD ser válido, a composição dos grupos de tratamento ou controle não deve se alterar de forma significativa entre os períodos anterior e posterior à intervenção; ii) os grupos de tratamento e controle não devem ser afetados de forma heterogênea por mudanças de qualquer natureza que ocorram após o programa.

No entanto, o modelo apresenta em uma das inúmeras vantagens, a capacidade de controlar as influências sobre a variável de resultado das características não observáveis dos indivíduos que sejam fixas no tempo. Essa é uma vantagem importante do método, pois, muitas vezes, essas características fixas não observáveis influenciam também a participação no programa. Nesse sentido, para verificar como o método controla a influência destas das características não observáveis que não se alteram no tempo, utiliza-se uma especificação da regressão linear tipicamente empregada em modelos de dados de painel.

Nesse tipo de modelo, a expressão para a variável de resultado inclui os chamados efeitos fixos individuais, os quais entram na equação como um conjunto de variáveis binárias (FOGUEL, 2012). Dessa forma o modelo DD desta pesquisa foi adaptado da seguinte maneira:

$$Y_{it} = \alpha + \beta_1 \text{Tempo} + \beta_2 \text{Tratamento} + \beta_3 \text{Mais Educação} + \beta_4 X_{it} + \varepsilon_i \quad (4)$$

Onde: $i=1 \dots N$ representa as N escolas;

Y_{it} é a nota média da escola;

α é o intercepto (nota média quando as covariáveis igual a zero)

β_1 Tempo=1 caso a informação seja de 2011;

β_1 Tempo=0 caso a informação seja de 2007;

β_2 Tratamento= 1 caso a escola tenha aderido ao Programa Mais Educação;

β_2 Tratamento=0 caso contrário;

β_3 Mais Educação=1 caso Tempo=1 e Tratamento =1 e, 0 caso contrário;

X_{it} é uma matriz com as características dos alunos, do domicílio, das escolas, dos professores e dos diretores;

ε_i é termo de erro estocástico.

Diante das fontes de dados e variáveis descritas no quadro 11, seguem nas tabelas 3,4,5 e 6 a média dos indicadores de impacto para os grupos de tratamento e controle, conforme conceito do modelo de diferenças em diferenças.

Tabela 3 – Média do indicador de impacto IDEB para os grupos de controle e tratamento

Ano	5º Ano		9º Ano	
	Tratado	Controle	Tratado	Controle
2007	3,2446	3,2611	3,2583	3,4891
2011	4,1029	3,8339	3,5578	3,4684
Var.%	26,45%	17,56%	9,19%	0,59%
(2007-2011)				

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Observa-se na tabela 3 que a taxa de crescimento do IDEB das escolas contempladas com o Programa Mais Educação é superior às escolas do grupo controle, para ambas as séries/ano. Com relação as notas médias de proficiência em português das escolas contempladas pelo Programa Mais Educação, conforme a tabela 4, o crescimento também é superior às escolas do grupo controle.

Tabela 4 – Média do indicador de impacto das notas de português para os grupos de controle e tratamento

Ano	5º Ano		9º Ano	
	Tratado	Controle	Tratado	Controle
2007	163,1859	160,8394	218,1251	217,23
2011	180,8406	169,2524	235,0849	223,8796
Var.% (2007-2011)	10,82%	5,23%	7,78%	3,06%

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Da mesma forma, observa-se que as médias de matemática para as escolas contempladas com o Programa Mais Educação são superiores às escolas do grupo controle de acordo com a tabela 5.

Tabela 5 - Média do indicador de impacto das notas de matemática para os grupos de controle e tratamento

Ano	5º Ano		9º Ano	
	Tratado	Controle	Tratado	Controle
2007	176,573	177,2134	229,1108	231,4004
2011	196,1224	184,873	242,4791	233,0864
Var.% (2007-2011)	11,07%	4,32%	5,83%	0,73%

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Em relação às taxas de abandono, apresentado na tabela 6, nota-se que estas diminuem com maior intensidade nos grupos de tratamento que são as escolas que contemplam o Programa Mais Educação, para 5º e 9º anos do ensino fundamental, estes resultados estão coerentes com a pesquisa de Pereira (2011) que detectou que o programa foi efetivo em reduzir a taxa de abandono, ressalta-se que no período dessa pesquisa o Programa Mais Educação estava com apenas um ano de implantado.

Com relação à pesquisa de Filho (2015) o resultado foi contrário, este encontrou que a taxa diminui com maior intensidade no 5º ano (Estado da Paraíba), no Piauí a taxa de abandono diminui com maior intensidade no 9º ano, para o Piauí este resultado gera perspectiva de

melhora, pois o estado possui taxa de abandono maior no 9º ano, com 4,7% (Censo Escolar 2014).

Tabela 6 - Média do indicador de impacto da taxa de abandono para os grupos de controle e tratamento

Ano	5º Ano		9º Ano	
	Tratado	Controle	Tratado	Controle
2007	6,9224	3,7364	8,9827	6,3785
2011	3,7697	3,1270	4,205	4,8448
Var.% (2007-2011)	-45,54%	-16,31%	-53,19%	-24,04%

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos Microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Em relação as características das escolas não há diferenças significativa para as características do diretor e rotatividade dos professores. Também não diferem as médias e as distribuições das variáveis se a escola possui laboratório e biblioteca. Contudo, as médias e distribuição das variáveis se a escola possui quadra, o grupo tratamento apresenta maior diferença (6,74%). Aspectos relacionados se o professor corrige dever de matemática o grupo tratado apresenta uma variação (3,51%) superior ao grupo controle (-0,85%) para o 5º ano, para o 9º ano este também apresenta uma variação superior (3,11%) no grupo de tratamento em relação ao grupo controle (2,08%), no entanto, para a variável professor corrige dever de português estes revelaram variação negativa para ambos os grupos como também para o 5º e 9º anos.

No entanto, as estatísticas reveladas nas tabelas 3,4,5 e 6 não podem comprovar que estes resultados se devem especificamente ao Programa Mais Educação, devido existirem outros fatores que podem influenciar estas mudanças. Daí a necessidade de aplicar um modelo adequado (modelo econométrico de número 4, p.59).

A tabela 7 apresenta as estatísticas descritivas da amostra dos alunos do 5º e 9º ano, para cada variável, mostram-se suas respectivas médias (primeira coluna) e o desvio padrão (segunda coluna). Como pode ser observado, em relação às características das escolas, as observações estão concentradas na quantidade de bibliotecas e quadras de esportes. A proporção de escolas com biblioteca é superior no 9º ano com 57%, da mesma forma, as escolas com quadras de esporte são superiores no 9º ano. Ressalta-se que algumas escolas ofertam tanto no 5º como no 9º ano.

Com relação às características do diretor, observa-se que a maioria das escolas a gestão é desempenhada por indivíduos do sexo feminino, já que as proporções de diretores do sexo masculino estão em torno de 20% para ambas proficiências. No que se refere aos professores, constatou-se que 40% dos que ensinam para o 9º ano são do sexo masculino, para o 5º ano apenas 19% são do sexo masculino. Quanto à raça do professor para ambas proficiências é considerada branco com mais de 20%.

Dos aspectos relacionados às características dos alunos e domicílio pode ser observado que cerca de 51% dos alunos do 5º ano são do sexo masculino, enquanto que no 9º ano tal proporção cai para 43%. Além disso, mais de 80% dos alunos moram com a mãe tanto para o 5º e 9º ano, como também 23% e 18% dos alunos do 5º ano e 9ºano, respectivamente, declararam ser da cor branca. Dados relevantes podem ser apontados nas variáveis incentivo aluno e das respostas fazer dever. Mais de 90% dos alunos tanto para o 5º e 9º ano, declararam serem incentivados a estudar. Enquanto que mais de 70% dos alunos do 5º ano alegaram fazer os deveres de português e matemática, apenas mais de 60% dos alunos do 9º ano afirmaram fazer os deveres.

Tabela 7 - Estatísticas descritivas dos alunos do 5º e 9º ano do Piauí

	Variáveis	5º ano		9ºano	
		Média padrão	Desvio-	Média	Desvio-
Características da Escola	Biblioteca	0,3867	0,4873	0,5705	0,4954
	Quadra	0,2727	0,4456	0,3453	0,4759
Características do Diretor	Sexo diretor	0,1958	0,3971	0,2607	0,4394
	Escolaridade diretor	0,2517	0,4343	0,1842	0,3880
	Raça diretor	0,2011	0,4011	0,2033	0,4028
Características do Professor	Sexo professor	0,1935	0,3327	0,4045	0,3426
	Raça professor	0,2239	0,3564	0,2103	0,2948
Características Aluno domicílio	Sexo aluno	0,5173	0,1090	0,4360	0,1137
	Raça aluno	0,2334	0,1265	0,1896	0,1229
	Doméstica aluno	0,0963	0,7049	0,0669	0,0563
	Mora mãe aluno	0,8900	0,7059	0,8874	0,0646
	Incentivo aluno	0,9439	0,0549	0,9811	0,0259
	Trabalha aluno	0,1744	0,1118	0,1890	0,1055
	Faz dever de matemática	0,7350	0,1398	0,6106	0,1506

Continua...

		Continuação			
Professor	corrige	0,8296	0,1339	0,8946	0,0894
matemática					
Faz	dever	0,7182	0,1393	0,6349	0,1432
português	de				
Professor	corrige	0,7935	0,1398	0,8722	0,1046
português					

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos Microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011

5 ANÁLISE DESCRITIVA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste item são contempladas as análises e discussão dos resultados e tem como objetivo mensurar o efeito do Programa Mais Educação sobre as escolas do 5º e 9º ano no Piauí, considerando como variáveis de impacto o IDEB, a taxa de abandono, a nota média de português e matemática. Outras diferenças estatisticamente significativas para as variáveis explicativas são apresentadas em seguida.

5.1 IMPACTOS SOBRE AS NOTAS MÉDIAS DAS ESCOLAS PARA O 5º ANO

Nos resultados na tabela 8, observamos que o Programa Mais Educação não aponta efeitos positivos sobre a proficiência média em matemática e português, ao contrário dos resultados encontrados por Xerxenevsky (2012), que encontrou efeitos positivos para o 5º ano em português para o Estado do Rio Grande do Sul. No entanto, ao utilizar a variável Tempo os resultados se mostram positivos e significativos para a nota média nas proficiências de matemática aumentando 4.277 pontos e para português com 6.477 pontos nas escolas do Piauí. Assim estes achados, confirmam a hipótese de Xerxenevsky (2012) quando sugere que o tempo de exposição da escola no programa possa apresentar efeitos positivos.

Dessa forma, com o intuito de confirmar tais efeitos foi incluído a variável Tempo Mais educação, os resultados confirmam maior impacto estatisticamente significativo para a nota média de matemática com um aumento de 8,32 pontos e para nota média de português de 5,54 pontos, quando as escolas inseridas no Programa Mais Educação estiverem em 2011.

Tabela 8 - Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre a média de português e matemática das escolas para o 5º ano

	Variáveis		
	Mais Educação	Tempo	Tempo ME
Português	-1.387 (1.052)	6.477*** (1.091)	5.541*** (1.562)
Matemática	-4.403*** (1.194)	4.277*** (1.351)	8.325*** (1.959)
Escolas no Grupo Tratamento	375		
Escolas no Grupo Controle	1.328		

Fonte: Estimativas obtidas a partir dos microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Nota:*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Erros padrões robustos entre parênteses

5.2 IMPACTOS SOBRE AS NOTAS MÉDIAS DAS ESCOLAS PARA O 9º ANO

A partir dos resultados da tabela 9, observa-se que a escola estar inserida no Programa Mais Educação não revela efeitos positivos, resultados semelhantes ao 5º ano. Quando analisados sobre a variável tempo, o 9º ano não demonstrou nenhum impacto estatisticamente significativo, diferentemente dos resultados para o 5º ano. No entanto, quando analisados sobre a variável tempo ME, os resultados demonstram estatisticamente significativos, portanto quando a escola está no Programa Mais Educação e o tempo for em 2011, a nota média na proficiência de matemática aumenta 10,99 pontos, e a nota média de português aumenta 9.865 pontos, estes resultados são maiores comparados com os resultados do 5º ano.

Assim, diferentemente dos resultados achados para o Estado da Paraíba (Filho, 2015) e para o Estado do Rio Grande do Sul (Xerxenevsky, 2012), o Estado do Piauí apresentou efeitos positivos para o 9º ano em ambas proficiências.

Tabela 9 - Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre a média de português e matemática das escolas para o 9º ano

	Variáveis		
	Mais Educação	Tempo	Tempo ME
Português	-6.588*** (1.614)	1.969 (1.484)	9.865*** (2.324)
Matemática	-8.831*** (1.658)	-2.856* (1.636)	10.99*** (2.755)
Escolas no Grupo Tratamento	252		
Escolas no Grupo Controle	920		

Fonte: Estimativas obtidas a partir dos microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Nota:*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Erros padrões robustos entre parênteses

5.3 IMPACTOS SOBRE O IDEB PARA O 5º ANO

Diante dos resultados apresentados na tabela 10, observa-se que apenas a variável tempo causa efeito estatisticamente significativo para o 5º ano, este aumenta o índice em 0.422 pontos. A base de cálculo do IDEB contempla o desempenho do estudante em avaliações da Prova Brasil e em taxas de aprovação. Assim, o indicador de desenvolvimento da educação mostra que para se avançar na qualidade da educação é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Baseado nesta informação percebe-se coerência entre os resultados

obtidos¹⁴ quando analisado de forma agregada, assim, o Programa Mais Educação tem capacidade de reduzir o abandono e/ou repetência, aumentar a taxa de aprovação, e/ou aumentar a proficiência dos alunos.

Tabela 10 – Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre o IDEB para o 5ºano

IDEB	Variáveis		
	Mais Educação	Tempo	Tempo ME
	-.227*** (0,0571)	0.422*** (0,0624)	0.123 (0.0926)
Escolas no Grupo de Tratamento	375		
Escolas no Grupo de Controle	1.325		

Fonte: Estimativas obtidas a partir dos microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Nota:*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Erros padrões robustos entre parênteses

5.4 IMPACTOS SOBRE O IDEB PARA O 9º ANO

Seguindo a mesma interpretação da tabela 10, percebe-se nos resultados demonstrados na tabela 11, que o Programa Mais Educação é efetivo em aumentar o IDEB considerando o tempo de exposição da escola no programa, este fato pode ser observado no resultado para a variável mais educação em ambas proficiências e ano, na qual não leva em consideração o tempo, no entanto, o Programa Mais Educação demonstra reduzir o índice, diminuir a nota média e aumentara taxa de abandono, este resultado mostra-se coerente com a literatura. Silva (2013), comenta que devido os gestores/coordenadores do Programa Mais Educação voltarem sua atenção às necessidades físicas da escola para implantar o programa, deixam de lado outros fatores importantes para execução do mesmo, como por exemplo, a questão pedagógica. Porém, é justificável quando se analisa a débil estrutura física das escolas brasileiras.

Tabela 11 – Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre o IDEB para o 9ºano

IDEB	Variáveis		
	Mais Educação	Tempo	Tempo ME
	-.595*** (0,0912)	0.282*** (0,0790)	0.357*** (0.124)
Escolas no Grupo de Tratamento	375		
Escolas no Grupo de Controle	1.325		

Fonte: Estimativas obtidas a partir dos microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Nota:*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Erros padrões robustos entre parênteses

¹⁴Conforme tabela 8 (p.73), tabela 9 (p.74), tabela 10 (p.75), tabela 11 (p.75), tabela 12 (p.76) e tabela 13 (p.76)

5.5 IMPACTOS SOBRE A TAXA DE ABANDONO PARA O 5º ANO

Observa-se na tabela 12, que o Programa Mais Educação é estatisticamente significativo para reduzir a taxa de abandono considerando o tempo de exposição da escola no programa, conforme a variável tempo ME descrita no quadro 8. Dessa forma, confirma-se o que sugere Xerxenevsky (2012), no que diz respeito ao efeito do Programa Mais Educação estar condicionado ao tempo de exposição da escola no referido programa.

Tabela 12 – Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre a taxa de abandono no 5ºano

	Variáveis		
	Mais Educação	Tempo	Tempo ME
Taxa de abandono	3.478*** (0.869)	-0.200 (0.688)	-1.993** (0.972)
Escolas no Grupo de Tratamento	313		
Escolas no Grupo de Controle	1.038		

Fonte: Estimativas obtidas a partir dos microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Nota:*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Erros padrões robustos entre parênteses

5.6 IMPACTOS SOBRE A TAXA DE ABANDONO PARA O 9º ANO

Verifica-se na tabela 13, que a variável tempo ME mostrou impacto estatisticamente significativo maior na redução da taxa de abandono para o 9º em relação ao 5º ano, este apresenta uma redução na taxa de abandono de -3.379 pontos. Ressalta-se que no Piauí, a taxa de abandono no 9º ano é superior ao 5º ano, enquanto que no 5º ano em 2011 a taxa era de 2,0%, o 9º ano chega a 4,8% (Censo escolar 2011, Inep).

Tabela 13 – Estimação dos efeitos do Programa Mais Educação sobre a taxa de abandono no 9ºano

	Variáveis		
	Mais Educação	Tempo	Tempo ME
Taxa de abandono	3.637*** (0.927)	-0.0974 (0.896)	-3.379*** (1.180)
Escolas no Grupo de Tratamento	256		
Escolas no Grupo de Controle	936		

Fonte: Estimativas obtidas a partir dos microdados da Prova Brasil de 2007, 2009 e 2011.

Nota:*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Erros padrões robustos entre parênteses

5.7 ANÁLISE MULTIVARIADA

A análise estatística multivariada ou simplesmente análise multivariada é o ramo da estatística direcionada ao estudo das amostras e distribuição multidimensionais, ou seja, são métodos estatísticos apropriados para estudos em que várias variáveis são consideradas simultaneamente. Os resultados nesta análise proporcionam informações importantes sobre a influência de algumas características da amostra no desempenho do aluno que são independentes dos efeitos do Programa Mais Educação.

Dos aspectos relacionados às características das escolas, apenas quatro variáveis mostraram resultados estatisticamente significativos, estes estão relacionados à infraestrutura escolar, como seja: as salas da escola quando são consideradas boas, os banheiros da escola são considerados bons, e a escola possuir quadra e laboratório, tem efeito positivo nas médias.

Percebe-se como um ambiente físico adequado pode influenciar de forma positiva no processo de aprendizagem do aluno, neste sentido o Programa Mais Educação através dos recursos disponibilizados pode fomentar a melhora na infraestrutura das escolas.

Dos aspectos relacionados às características do diretor não há diferenças estatisticamente significativas, agora, quanto às características do professor a variável escolaridade do professor, mostrou-se estatisticamente significativa quando este possui o ensino superior completo. Outra observação importante é quando o professor corrige as tarefas de ambas as proficiências, estas aumentam as notas médias de ambas proficiências, daí a importância do acompanhamento pedagógico no qual é ofertado pelo Programa.

Com relação às características aluno domicílio, verificou-se que as variáveis relacionadas ao aspecto socioeconômico apresentam resultados estatisticamente significativos para as notas médias na proficiência de português e matemática. Vale lembrar que a literatura em pesquisa educacional aponta estreita relação entre nível socioeconômico (NSE) e aprendizagem, relacionando ainda a escola eficaz conforme o NSE dos alunos e professores. (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação teve como objetivo geral estimar se houve impacto do Programa Mais Educação nas médias de Matemática e Língua Portuguesa, na taxa de abandono e no IDEB (usando como indicador as médias da Prova Brasil) para as escolas participantes do programa no Estado do Piauí, no 5º e 9º ano, no período correspondente aos anos de 2007, 2009 e 2011, organizados por meio de dados em painel de forma balanceada para o três anos, o modelo de diferenças em diferenças foi calculado e estimado por meio de uma regressão linear. Para complementar o objetivo geral, foram analisados de forma específica, por meio de um levantamento bibliográfico, as vantagens e limitações do programa.

Para a avaliação de impacto constatou-se através do método estatístico descrito anteriormente, que para as escolas com maior tempo de exposição ao Programa Mais Educação, este tem efeito positivo e significativo de 5,54 pontos na nota média de português, e 8,32 pontos para a proficiência de matemática, na Prova Brasil 2011, no 5º ano do ensino fundamental. Da mesma forma, o programa demonstrou ser efetivo em aumentar as notas médias de português e matemática para o 9º ano em 8,86 pontos e 10,99 pontos, respectivamente. O fato dos resultados se mostrarem positivos apenas para as escolas com maior tempo no Programa Mais Educação se deve ao tempo necessário de ajustes, planejamento e adequação das escolas aos requisitos exigidos e os desafios impostos para a sua implementação.

Em relação ao IDEB, o efeito foi positivo tanto para o 5º ano quanto para o 9º ano, levando em consideração a base de cálculo do índice (índices de aprovação e médias de desempenho Prova Brasil) o resultado não poderia ser diferente. Quanto ao impacto do programa na redução da taxa de abandono, foram encontrados efeitos significativos e de considerável magnitude para o 5º ano de -1,99 pontos e para o 9º ano de -3,37 pontos. Considerando que a taxa de abandono no Piauí é maior nos anos finais do ensino fundamental, estes resultados se tornam ainda mais relevantes.

Para a realização dos objetivos específicos, o levantamento bibliográfico foi dividido em análises comparativas das concepções de educação integral, educação em tempo integral, concepções da educação integral proposta pelo Programa Mais Educação e as experiências escolares do Programa Mais Educação em nível regional e nacional.

Ao constatar a relevância da educação integral para o desenvolvimento de uma educação igualitária e ao mesmo tempo as diferentes interpretações para seu conceito, optou-se como ponto de partida fazer um breve levantamento na literatura nacional sobre a compreensão do

mesmo. Diante disso, observou-se entre os autores pesquisados a preocupação em se fazer distinção entre os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, para os autores é fundamental conhecer a real concepção de educação que se pretende alcançar para que se possa obter resultados satisfatórios.

Partindo deste mesmo entendimento sobre a concepção de educação integral proposta pelo Programa Mais Educação, conclui-se que a mesma se trata apenas da ampliação da carga horária, configurando assim como indutor da “educação em tempo integral” e não da “educação integral”.

O levantamento bibliográfico quanto a experiência do Programa Mais Educação em diversas regiões apontou de forma generalizada determinadas problemáticas para a eficácia das propostas, nas quais, os problemas se encontram nas próprias instituições. Assim, podemos citar: a infraestrutura precária, ausência de profissionais em tempo integral, deficientes ou inexistentes laboratórios e bibliotecas, quadras esportivas, locais externos as instituições – para auxílio nas práticas extracurriculares – assim como a ausência de professores em tempo integral ou até mesmo qualificados.

Tais fatores, ainda longe de serem resolvidos, podem evidenciar a redundância do programa, emitindo a ideia de que o Programa Mais Educação é ineficaz, redundante e instável - já que seus pilares como infraestrutura adequada e educação de qualidade ainda não foram construídos nesses âmbitos – impossibilitando resultados satisfatórios no país, no entanto, para alguns autores a expectativa está nos recursos destinados ao programa, o qual possibilita a melhoria da infraestrutura da escola, possibilitando o uso correto de seus espaços, como biblioteca, laboratórios de informática e quadras.

Sendo assim, identificou-se diante do levantamento bibliográfico consultado, que as principais limitações do Programa Mais Educação estão relacionadas a falta de infraestrutura das escolas, a dificuldade de profissionais para a realização das atividades, e este se torna mais difícil quando se trata de serviço voluntário. Quanto às vantagens, a que ficou mais evidente foi a possibilidade de melhorar os espaços escolares através dos recursos disponibilizados.

Faz-se necessário ressaltar que o Programa Mais Educação possui vários objetivos, sendo assim, analisar os impactos dos demais objetivos não foi possível através dos indicadores aqui utilizados. Para ampliar o debate e futuras pesquisas na área, sugerimos análises mais profundas no que diz respeito ao retorno econômico do programa e a verificação se seus benefícios superam os custos.

Entendemos que a nossa hipótese pode ser confirmada, pois o Programa Mais Educação torna-se efetivo quando a escola tem maior tempo de exposição ao programa, visto que, os investimentos na área de educação não possuem efeitos imediatos, isso depende do tipo de investimento que são mirados a médio ou longo prazo.

Diante dos resultados desta avaliação, não é possível concluir definitivamente se o Programa Mais Educação deve ou não continuar sendo empregado, porém, como o programa foi efetivo em reduzir a taxa de abandono, problema no qual tem sido um dos maiores na educação brasileira, o programa deve sofrer alterações, não é o caso de excluí-lo, isso deve ser exclusivamente para adequações.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fatima Barbosa; MOTA, Silvia Maria Coelho. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

BEATTY, Barbara; ZIGLER, Edward. **Reliving the History of Compensatory Education: Policy Choices, Bureaucracy, and the Politicized Role of Science in the Evolution of Head Start**. Teachers College Record Volume 114, 060306, June 2012, 10 pages.

BÉNABOUA, Roland; KRAMARZB, Francis; PROST, Corinne. The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? **Economics of Education Review** 28 (2008)

BRASIL. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: s.d.a.

BRANDOLIN, Fabio. **O Programa Mais Educação no município de Petrópolis**. Rio de Janeiro 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. 1ed. Teresina: EDUFPI, 1996.

_____. Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2008. Brasília, DF: s.d.b. Acesso em 23/11/2010. Disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_educacao_integral.pdf>.

_____. Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2009. Brasília, DF: s.d.c. Mimeo.

_____. Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2010. Brasília, DF: s.d.d. Mimeo.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Acesso em: 22/04/2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-

2010/2010/Decreto/D7083.htm>.

_____. Governo Federal. Plataforma de Indicadores. Disponível em: <<http://pgi.gov.br/pgi/>>. Acesso em: junho/2014.

CANO, Ignacio. Introdução à avaliação de programas sociais. 3ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?**. Educação e sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia maio-ago. 2010, v. 20, n. 46, 249-259. Disponível em: <<http://www.scielo.br/paideia>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto, INEP**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria; GABRIEL, Carmem Teresa. **Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa**. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da C. **Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 15 jan. 2014.

COELHO, Lígia Martha C. da C.; PORTILHO, Danielle Barbosa. **Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas**. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COUTO, Lúcia Helena; SANCHES, Ana Lucia. RAMOS, Sonia Tatiane. **Com mais, a criança faz muito: Experiência da rede municipal de Diadema (SP)**. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre-RS: Penso, 2012

DIÓGENES, Nogueira M. Elione; CUNHA, Vale Elisangela; SILVA, R. Tânia. **Avaliação de Políticas Públicas de Educação: Texturas e Tessituras do Programa Mais Educação**. ElioneM.NogueiraDiógenes (Org.) 1 ed. Curitiba, PR. Editora CRV, 2014

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do DF, 2008.

FERRÃO, M. E. et al. O SAEB-Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica: características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v.18, n.1-2,p.112-130, 2001.

FERREIRA, Cristiane Gomes. **O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa**. 137 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2012.

FERREIRA, Jaime Ricardo Borges; FONSECA, Livia Freitas. **O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

FERNANDES, Daniela. França oferece bônus para atrair professores a áreas violentas. De Paris para a **BBC Brasil**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_franca_violencia_daniela_rw>. Acesso: Agosto,2014.

FILHO, Stélio C. L. Ensaio sobre educação na rede pública de ensino fundamental: análises a partir dos microdados da prova Brasil. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Programa de Pós-Graduação em Economia, 2015.

FOGUEL, M. N. Diferenças em Diferenças. In: MENEZES FILHO, N. (Org.). **Avaliação econômica de projetos sociais**. 1. ed. São Paulo: Dinâmica Gráfica e Editora, 2012. p. 69-83.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Avaliação econômica: Programa Mais Educação, 2015**. Disponível em: <http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/sintese_Mais_Educacao_impacto-quali_20151118.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

GARCES, E; THOMAS D; CURRIE J. **Longer term effects of Head Start**. Cambridge,Mass: National Bureau of Economic Research; 2000. NBER Working Paper no.8054

GARCIA, Solange Maria Colares. **Política de educação integral: avaliação do Programa Mais Educação no sistema de ensino público municipal de ensino de Fortaleza**. 2013. 144f. Dissertação –Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2013

GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira. **Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luís-MA**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

GOMES, Estela Paula Campos Moreira. **Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do Município de São Gonçalo**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). RJ, 2011.

GUJARATI; D. N. **Econometria Básica**. Rio de Janeiro. Elsevier-Campus, 2006

HUSTEDT, Jason T. T.; BARNETT, W. Steven. **Política Head Start**. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. Publicado on-line, em português, em 24 de janeiro de 2011. National Institute for Early Education Research, Universidade Rutgers, EUA, 2005.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: Junho/2014.

KLEIN, Tiago Pavinato. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle. Esteio, RS, 2012.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 2007.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 15 jan. 2014.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém**. Educar em Revista. [online]. 2012, n. 45, p. 57-72. Disponível em: <www.scielo.com>.

LIMA, M.A. **Avaliação de Programas Educacionais em Organizações: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento**. Fortaleza: Editora UFC, Coleção Temas em Avaliação Educacional. n.3. 2005, 286p.com>. Acesso em: 15 jan. 2014.

LUCENA, M.D.S.da. **Avaliação de desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2011.

MAURICIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petropolis, RJ: DP et Alit; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MEC. **Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF: s.d.a. Acesso em 07/12/2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Prova Brasil: Apresentação**. Brasília, DF: s.d.a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324> Acesso em 10/03/2014.

_____. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2010.

_____. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2012.

MENDES, K. D. **O Impacto do Programa Mais Educação no Desempenho dos Alunos da Rede Pública Brasileira**. 2011. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MENEZES FILHO, N. **Os Determinantes do Desempenho Escolar no Brasil**. Instituto FuturoBrasil, São Paulo, Ibmecc – SP, 2007.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR.

MORAES, José Damiro. **Educação Integral**: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

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

NETO, Joaquim J. S.; JESUS, G. R. de; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. de. Uma escala para medir infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de; SOARES, Sergei S. D. **Determinantes da Repetência Escolar no Brasil: Uma Análise De Painel Dos Censos Escolares Entre 2007 E 2010**. Texto para Discussão N° 1706. Brasília, DF. IPEA, 2012

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral**: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et al.; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PEREIRA, Guilherme Costa. **Uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução de: Viamundi Idiomas e Traduções. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa Mais Educação**: uma proposta de Educação Integral e suas orientações curriculares. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2012.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução de: Viamundi Idiomas e Traduções. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

SANTOS, Claudia Cristina Pinto; VIEIRA, Roberto Carlos. **Reflexões sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA)**. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SEDUC - Secretaria da Educação e Cultura do Piauí. Disponível em <www.seduc.pi.gov.br>

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação. Disponível em www.semec.pi.gov.br

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. 2013. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. [online]. Brasília, 2013, vol. 94, n. 238, p. 701-720. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. Analisando a concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v. 30 n. 01 p. 95-126, mar. 2014. Disponível em: <www.scielo.com>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SILVA, Nubia Rejaine Ferreira. **Escola de Tempo Integral: Relação Entre o Programa Mais Educação e Propostas de Educação Pública Integral do Estado de Goiás** ' 01/09/2011 162 f. **Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás**

SIMEC-Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação. Disponível em:<www.simec.mec.gov.br>. Acesso em: Jan.2013.

SOUSA, Maria Elizabete Costa. **Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil**. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

SOUZA, Danilo de Melo. **A experiência em Palmas (TO)**. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para democracia: introdução à administração educacional**. 3ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ,2007.

TEIXEIRA, Anísio. (1957). A Escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 28 (67):3-29, jul./set.

VIANNA, H.M. **Introdução à Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

XERXERNEVSKY, Lauren Lewis. **Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos do Rio Grande do Sul**. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia –PUCRS. Porto Alegre, 2012.

WOOLDRIDGE, Jeffrey. **Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data**. Cambridge: MIT Press, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A– Resultado modelo de diferenças em diferenças para o 5º ano

	(1)	(2)	(3)	(4)
	full			
VARIABLES	NU_MEDIA_MA T	NU_MEDIA_PO RT	taxa_abando no	Ideb
Mais_Educacao	-4.403*** (1.194)	-1.387 (1.052)	3.478*** (0.869)	-0.227*** (0.0571)
Tempo	4.277*** (1.351)	6.477*** (1.091)	-0.200 (0.688)	0.422*** (0.0624)
Tempo_ME	8.325*** (1.959)	5.541*** (1.562)	-1.993** (0.972)	0.123 (0.0926)
Telhado_Escola	0.242 (1.010)	0.124 (0.820)	-0.187 (0.385)	0.0714 (0.0456)
Paredes_Escola	0.151 (1.097)	0.148 (0.834)	-0.105 (0.392)	-0.0186 (0.0489)
Pisos_Escola	-1.091 (0.941)	-1.188 (0.756)	-0.0211 (0.408)	-0.0801* (0.0456)
Salas_Escola	1.674 (1.071)	2.246*** (0.852)	-0.282 (0.399)	0.0780 (0.0475)
Banheiros_Escola	1.977* (1.100)	1.201 (0.889)	-0.711* (0.390)	0.136*** (0.0513)
Hidraulica_Escola	1.035 (1.297)	1.133 (1.030)	0.0585 (0.476)	0.0720 (0.0582)
Eletrica_Escola	0.725 (1.312)	0.225 (1.029)	-0.0777 (0.385)	0.0227 (0.0573)
Biblioteca	0.564 (0.878)	0.103 (0.718)	0.0211 (0.389)	0.00651 (0.0413)
Quadra	1.988** (0.978)	0.808 (0.800)	0.0209 (0.386)	0.0944** (0.0461)
Laboratorio	3.458*** (1.273)	3.944*** (1.121)	0.186 (0.464)	0.154** (0.0605)
Sexo_diretor	-0.912 (1.166)	-1.356 (1.010)	0.115 (0.389)	-0.0565 (0.0560)
Raca_diretor	2.000* (1.038)	2.037** (0.857)	-0.721* (0.391)	0.110** (0.0480)
Escolaridade_direto r	0.00201 (0.955)	1.439* (0.813)	-0.246 (0.362)	0.0635 (0.0481)
Experiencia_diretor	1.109 (0.858)	1.025 (0.737)	-0.288 (0.314)	0.112*** (0.0414)
Professores_estavel	2.035** (0.852)	2.106*** (0.716)	0.289 (0.328)	0.0917** (0.0399)
Sexo_aluno	1.681	-8.119**	-0.591	0.0464

	(3.888)	(3.336)	(1.639)	(0.182)
Raca_aluno_branco	-7.450**	-6.747**	1.183	-0.377**
	(3.365)	(2.938)	(1.387)	(0.173)
Televisao_aluno	8.487	9.277*	-0.160	0.224
	(5.625)	(5.028)	(2.261)	(0.272)
Geladeira_aluno	14.78***	12.30***	-8.317***	0.908***
	(4.622)	(4.140)	(2.062)	(0.232)
Maquina_lavar_aluno	-3.057	-4.895*	3.896***	-0.333**
	(3.338)	(2.947)	(1.509)	(0.157)
Cpu_aluno_internet	31.06***	25.04***	-5.979***	1.373***
	(6.392)	(5.436)	(2.315)	(0.315)
Carro_aluno	0.449	-4.051	0.104	0.328
	(4.740)	(4.325)	(2.437)	(0.244)
Banheiro_aluno	14.45***	15.86***	0.731	0.628***
	(4.681)	(4.019)	(2.362)	(0.241)
Domestica_aluno	-24.58***	-18.34***	3.828	-0.726**
	(6.345)	(5.433)	(2.917)	(0.296)
Mora_mae_aluno	8.313	6.723	-4.406	0.878***
	(5.568)	(4.800)	(2.765)	(0.265)
Escolaridade_mae	10.23*	13.25***	-2.302	0.523*
	(5.919)	(5.098)	(2.088)	(0.288)
Incentivo_aluno	18.56**	15.01**	9.722***	0.191
	(8.025)	(6.531)	(3.140)	(0.363)
Trabalha_aluno	-31.22***	-37.98***	1.883	-1.471***
	(4.267)	(3.702)	(1.927)	(0.209)
Inicio_estudos_aluno	4.507	4.390	1.352	0.0496
	(3.120)	(2.777)	(1.388)	(0.156)
Faz_dever_mat	10.46***		-0.381	0.194
	(3.392)		(1.789)	(0.196)
Prof_corrige_mat	17.04***		-1.788	0.384*
	(3.708)		(2.256)	(0.227)
Sexo_prof	1.461	0.697	-0.0943	-0.0515
	(1.373)	(1.175)	(0.587)	(0.0668)
Raca_prof	2.747**	1.562	0.685	0.0119
	(1.193)	(0.999)	(0.472)	(0.0586)
Escolaridade_prof	4.796***	4.288***	-0.373	0.189***
	(1.193)	(1.081)	(0.600)	(0.0554)
Experiencia_prof	-0.634	0.133	0.219	-0.0518
	(1.028)	(0.840)	(0.434)	(0.0472)
Faz_dever_port		14.50***	-0.776	0.594***
		(2.953)	(1.670)	(0.191)
Prof_corrige_port		12.51***	-1.363	0.174
		(3.139)	(2.093)	(0.213)
Constant	102.7***	100.4***	7.824**	0.0762
	(10.32)	(8.502)	(3.791)	(0.467)

Observations	1,357	1,357	1,062	1,354
R-squared	0.385	0.472	0.133	0.409
Robust standard errors in parentheses				
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1				

APÊNDICE B– Resultados modelo diferenças em diferenças para o 9º ano

	(1)	(2)	(3)	(4)
	full			
VARIABLES	NU_MEDIA_MAT	NU_MEDIA_PORT	taxa_abandono	ideb
Mais_Educacao	-8.831*** (1.658)	-6.588*** (1.614)	3.637*** (0.927)	- 0.595*** (0.0912)
Tempo	-2.856* (1.636)	1.969 (1.484)	-0.0974 (0.896)	- 0.282*** (0.0790)
Tempo_ME	10.99*** (2.755)	9.865*** (2.324)	-3.379*** (1.180)	0.357*** (0.124)
Telhado_Escola	-1.424 (1.153)	-1.535 (1.055)	0.562 (0.529)	- 0.00453 (0.0530)
Paredes_Escola	-0.0109 (1.256)	-0.243 (1.083)	-0.778 (0.562)	-0.126** (0.0571)
Pisos_Escola	0.572 (1.157)	-0.481 (1.027)	-0.0236 (0.531)	0.0166 (0.0541)
Salas_Escola	3.214*** (1.197)	3.852*** (1.072)	-0.658 (0.550)	0.228*** (0.0581)
Banheiros_Escola	-0.697 (1.293)	0.0229 (1.151)	0.110 (0.595)	0.0171 (0.0620)
Hidraulica_Escola	1.803 (1.651)	1.287 (1.349)	-0.492 (0.607)	0.0537 (0.0727)
Eletrica_Escola	1.893 (1.492)	2.252* (1.270)	0.268 (0.602)	0.155** (0.0728)
Biblioteca	-0.316 (1.121)	-0.209 (0.981)	-0.516 (0.531)	0.0118 (0.0516)
Quadra	3.495*** (1.175)	3.011*** (1.018)	-0.254 (0.492)	0.167*** (0.0516)
Laboratorio	0.979 (1.336)	0.891 (1.129)	-0.194 (0.493)	0.0180 (0.0602)
Sexo_diretor	-2.543** (1.131)	-2.115** (0.978)	0.336 (0.508)	-0.0265 (0.0534)
Raca_diretor	-0.607 (1.357)	0.647 (1.136)	-0.0320 (0.582)	0.0335 (0.0620)
Escolaridade_diretor	0.646 (1.312)	0.682 (1.116)	-0.0829 (0.612)	0.0342 (0.0595)
Experiencia_diretor	0.983 (1.048)	1.132 (0.940)	-0.529 (0.486)	0.0691 (0.0490)
Professores_estavel	1.490 (1.029)	1.574* (0.914)	0.668 (0.476)	0.0155 (0.0496)
Sexo_aluno	3.126 (4.896)	-13.89*** (4.469)	-3.710 (2.337)	0.101 (0.217)
Raca_aluno_branco	-4.632 (5.274)	-8.317* (4.530)	2.573 (2.203)	- 0.677*** (0.233)
Televisao_aluno	-1.020 (8.501)	4.596 (7.915)	14.60*** (4.442)	-0.454 (0.419)

Geladeira_aluno	23.62*** (7.178)	28.11*** (6.521)	-9.781** (4.174)	1.247*** (0.343)
Maquina_lavar_aluno	-18.18*** (5.068)	-12.23*** (4.318)	-1.517 (2.123)	-0.409* (0.226)
Cpu_aluno_internet	27.08*** (7.405)	28.12*** (6.788)	-2.836 (3.087)	1.341*** (0.370)
Carro_aluno	20.41*** (6.650)	0.420 (6.099)	7.923** (3.531)	0.351 (0.317)
Banheiro_aluno	9.983 (6.893)	17.58*** (6.795)	-5.914* (3.563)	0.409 (0.359)
Domestica_aluno	4.424 (8.970)	-1.205 (8.512)	1.362 (4.845)	0.0435 (0.465)
Mora_mae_aluno	2.523 (7.615)	1.421 (6.160)	-15.89*** (4.000)	0.970*** (0.328)
Escolaridade_mae	20.75** (9.596)	18.67** (8.352)	-6.611* (3.510)	0.160 (0.433)
Incentivo_aluno	60.23*** (17.90)	68.48*** (17.95)	-28.90* (14.77)	3.155*** (0.876)
Trabalha_aluno	-25.57*** (4.867)	-26.91*** (4.556)	10.12*** (3.012)	- (0.251)
Inicio_estudos_aluno	9.176** (3.708)	7.394** (3.211)	-2.503 (1.944)	0.280* (0.161)
Faz_dever_mat	25.69*** (4.475)		-1.919 (2.174)	0.622*** (0.222)
Prof_corrige_mat	18.35*** (5.343)		-2.005 (3.208)	0.380 (0.275)
Sexo_prof	0.647 (1.587)	-0.261 (1.443)	-0.907 (0.716)	0.0455 (0.0755)
Raca_prof	3.208* (1.792)	3.026** (1.528)	-0.116 (0.795)	0.200** (0.0790)
Escolaridade_prof	-2.462 (4.556)	3.109 (3.937)	-1.916 (2.205)	0.233 (0.194)
Experiencia_prof	0.596 (1.468)	-0.428 (1.296)	0.492 (0.625)	-0.0111 (0.0660)
Faz_dever_port		9.495*** (3.635)	-1.487 (2.098)	0.187 (0.227)
Prof_corrige_port		26.22*** (4.869)	-1.146 (2.879)	0.330 (0.259)
Constant	110.7*** (20.77)	89.75*** (19.84)	51.84*** (15.32)	- (0.989)
Observations	945	945	958	857
R-squared	0.386	0.486	0.225	0.325
Robust standard errors in parentheses				
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1				

APÊNDICE C– estatística descritiva para os grupos controle e tratamento 9º ano

Grupo de Tratamento antes (2007)

Variable	Obs	Mean	Std. Dev	Min	Max
-----+-----					
NU_MEDIA_MAT	119	229.1108	14.30822	174.7	269.08
NU_MEDIA_P~T	119	218.1251	14.36874	162.1	256.59
ideb	108	3.258333	.8757507	1.6	5.6
taxa_aband~o	116	8.982759	11.09672	0	67.9
Raca_prof	122	.239071	.2944448	0	1
-----+-----					
Sexo_prof	122	.3850117	.3148587	0	1
Prof_corr~at	122	.8511269	.1160604	.5	1
Faz_dever~at	122	.5744127	.1411814	.125	1
Prof_corr~rt	122	.8484203	.1200985	.375	1
Faz_dever~rt	122	.6259353	.1191667	.25	.8492063
-----+-----					
Trabalha_a~o	122	.1794739	.1384623	0	.8571429
Incentivo_~o	122	.972604	.0441206	.6666667	1
Mora_mae_a~o	122	.8333936	.1108363	.3333333	1
Domestica_~o	122	.1123512	.0794302	0	.5714286
Sexo_aluno	122	.4471802	.0926721	.2	.6875
-----+-----					
Raca_aluno~o	122	.1836925	.0954274	0	.5
Quadra	121	.5867769	.4944597	0	1
Biblioteca	118	.7288136	.4464679	0	1
Sexo_diretor	122	.3032787	.4615702	0	1
Raca_diretor	119	.1680672	.3755071	0	1
-----+-----					
Escolarida~r	120	.2916667	.4564355	0	1
Sexo_prof	122	.3850117	.3148587	0	1
Raca_prof	122	.239071	.2944448	0	1

Prof_corr~at	122	.8511269	.1160604	.5	1
Faz_dever~at	122	.5744127	.1411814	.125	

APÊNDICE D - estatística descritiva para os grupos controle e tratamento 5º ano

Descritivas 5º ano

```
. summarize NU_MEDIA_MAT NU_MEDIA_PORT ideb taxa_abandono Raca_prof Sexo_prof
Prof_corrige_mat Faz_dever_mat Prof_corrige_po
> rt Faz_dever_port Trabalha_aluno Incentivo_aluno Mora_mae_aluno Domestica_aluno
Sexo_aluno Raca_aluno_branco Quadra Bibliot
> eca Sexo_diretor Raca_diretor Escolaridade_diretor Sexo_prof Raca_prof
Prof_corrige_mat Faz_dever_mat if UF==22 & Ano==0 &
> Mais_Educacao==1
```

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
NU_MEDIA_MAT	204	176.573	12.45589	144.68	227.32
NU_MEDIA_P~T	204	163.1859	11.82599	132.68	212.98
ideb	204	3.244608	.6124491	1.7	5
taxa_aband~o	138	6.922464	8.522748	0	46.1
Raca_prof	204	.169106	.3249489	0	1
Sexo_prof	204	.1044118	.2459183	0	1
Prof_corr~at	204	.8279735	.1059024	.4827586	1
Faz_dever~at	204	.7638616	.0982043	.5	1
Prof_corr~rt	204	.8137474	.1123368	.1428571	1
Faz_dever~rt	204	.7467056	.1173334	.2272727	.9583333
Trabalha_a~o	204	.1438716	.087616	0	.53125
Incentivo~o	204	.9393534	.0536234	.75	1
Mora_mae_a~o	204	.8620291	.0797104	.4516129	1
Domestica~o	204	.1203997	.0758045	0	.5555556
Sexo_aluno	204	.486781	.1074262	.125	.8
Raca_aluno~o	204	.2369673	.1044618	0	.625
Quadra	201	.3880597	.488525	0	1
Biblioteca	196	.4336735	.4968504	0	1
Sexo_diretor	204	.1372549	.3449628	0	1
Raca_diretor	201	.1940299	.3964394	0	1
Escolarida~r	202	.3514851	.4786203	0	1
Sexo_prof	204	.1044118	.2459183	0	1
Raca_prof	204	.169106	.3249489	0	1
Prof_corr~at	204	.8279735	.1059024	.4827586	1
Faz_dever~at	204	.7638616	.0982043	.5	1

```
. summarize NU_MEDIA_MAT NU_MEDIA_PORT ideb taxa_abandono Raca_prof Sexo_prof
Prof_corrige_mat Faz_dever_mat Prof_corrige_po
> rt Faz_dever_port Trabalha_aluno Incentivo_aluno Mora_mae_aluno Domestica_aluno
Sexo_aluno Raca_aluno_branco Quadra Bibliot
> eca Sexo_diretor Raca_diretor Escolaridade_diretor Sexo_prof Raca_prof
Prof_corrige_mat Faz_dever_mat if UF==22 & Ano==0 &
> Mais_Educacao==0
```

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
NU_MEDIA_MAT	603	177.2134	16.47981	142.32	247.94
NU_MEDIA_P~T	603	160.8394	15.11723	124.92	223.7
ideb	600	3.261167	.8375427	1.1	6.2
taxa_aband~o	299	3.736455	6.490058	0	48.1
Raca_prof	600	.2281865	.3671074	0	1
Sexo_prof	602	.1298419	.2807743	0	1
Prof_corr~at	603	.8225479	.1234764	.1363636	1
Faz_dever~at	603	.7517864	.126087	.2941177	1
Prof_corr~rt	603	.8060689	.1299365	.1818182	1

Faz_dever~rt		603	.7221544	.137184	.1333333	1

Trabalha_a~o		603	.1633825	.1060109	0	.6
Incentivo_~o		603	.9378933	.0637279	.6363636	1
Mora_mae_a~o		603	.8640638	.0797672	.5	1
Domestica_~o		603	.1064219	.0749875	0	.5
Sexo_aluno		603	.4950705	.1108212	0	.9

Raca_aluno~o		603	.2438648	.124951	0	.8666667
Quadra		598	.2591973	.4385609	0	1
Biblioteca		572	.4423077	.4970952	0	1
Sexo_diretor		598	.1371237	.3442659	0	1
Raca_diretor		589	.2122241	.4092302	0	1

Escolarida~r		596	.1912752	.3936356	0	1
Sexo_prof		602	.1298419	.2807743	0	1
Raca_prof		600	.2281865	.3671074	0	1
Prof_corr~at		603	.8225479	.1234764	.1363636	1
Faz_dever~at		603	.7517864	.126087	.2941177	1

```
. summarize NU_MEDIA_MAT NU_MEDIA_PORT ideb taxa_abandono Raca_prof Sexo_prof
Prof_corrige_mat Faz_dever_mat Prof_corrige_po
> rt Faz_dever_port Trabalha_aluno Incentivo_aluno Mora_mae_aluno Domestica_aluno
Sexo_aluno Raca_aluno_branco Quadra Bibliot
> eca Sexo_diretor Raca_diretor Escolaridade_diretor Sexo_prof Raca_prof
Prof_corrige_mat Faz_dever_mat if UF==22 & Ano==2 &
> Mais_Educacao==1
```

Variable		Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
NU_MEDIA_MAT		171	196.1224	17.16556	165.52	306.51
NU_MEDIA_P~T		171	180.8406	13.38146	143.21	228.18
ideb		171	4.102924	.8143151	1.2	6.9
taxa_aband~o		175	3.769714	4.215141	0	19.9
Raca_prof		169	.1880013	.3304351	0	1

Sexo_prof		171	.1086745	.2635376	0	1
Prof_corr~at		173	.8570231	.1098596	.35	1
Faz_dever~at		173	.7407121	.1359466	.2173913	1
Prof_corr~rt		173	.8083135	.1342345	.1153846	1
Faz_dever~rt		173	.7216328	.1346105	.125	1

Trabalha_a~o		173	.1320527	.0765809	0	.3529412
Incentivo_~o		173	.9538779	.0451353	.8108108	1
Mora_mae_a~o		173	.881708	.0666083	.65	1
Domestica_~o		173	.1034974	.0656163	0	.3181818
Sexo_aluno		173	.5019055	.0917956	.2142857	.7631579

Raca_aluno~o		173	.2079334	.1099495	.0294118	.6153846
Quadra		169	.4142012	.4940474	0	1
Biblioteca		167	.5628743	.4975229	0	1
Sexo_diretor		173	.1907514	.394034	0	1
Raca_diretor		170	.2058824	.4055394	0	1

Escolarida~r		172	.3139535	.4654528	0	1
Sexo_prof		171	.1086745	.2635376	0	1
Raca_prof		169	.1880013	.3304351	0	1
Prof_corr~at		173	.8570231	.1098596	.35	1
Faz_dever~at		173	.7407121	.1359466	.2173913	1

```
. summarize NU_MEDIA_MAT NU_MEDIA_PORT ideb taxa_abandono Raca_prof Sexo_prof
Prof_corrige_mat Faz_dever_mat Prof_corrige_po
> rt Faz_dever_port Trabalha_aluno Incentivo_aluno Mora_mae_aluno Domestica_aluno
Sexo_aluno Raca_aluno_branco Quadra Bibliot
> eca Sexo_diretor Raca_diretor Escolaridade_diretor Sexo_prof Raca_prof
Prof_corrige_mat Faz_dever_mat if UF==22 & Ano==2 &
```

> Mais_Educacao==0

Variable	Obs	Mean	Std. Dev.	Min	Max
NU_MEDIA_MAT	725	184.873	19.85052	137.43	282.4
NU_MEDIA_P~T	725	169.2524	17.97628	127.77	252.53
ideb	725	3.833931	.8935661	1.5	7.7
taxa_aband~o	739	3.127064	3.557541	0	25
Raca_prof	713	.2239648	.356458	0	1
Sexo_prof	722	.1935068	.3327662	0	1
Prof_corr~at	739	.8296384	.1339277	.1818182	1
Faz_dever~at	739	.7350584	.1398067	.2121212	1
Prof_corr~rt	739	.7935376	.1398147	.12	1
Faz_dever~rt	739	.7182806	.1393884	.0909091	1
Trabalha_a~o	739	.1744839	.1118405	0	.7241379
Incentivo_~o	739	.9439916	.0549476	.6923077	1
Mora_mae_a~o	739	.8900126	.0705985	.3076923	1
Domestica_~o	739	.0963937	.0704939	0	.4736842
Sexo_aluno	739	.5173076	.1090653	.1764706	.875
Raca_aluno~o	739	.2334907	.1265135	0	.7692308
Quadra	715	.2727273	.4456735	0	1
Biblioteca	711	.3867792	.4873552	0	1
Sexo_diretor	725	.1958621	.3971368	0	1
Raca_diretor	711	.2011252	.4011236	0	1
Escolarida~r	719	.2517385	.4343139	0	1
Sexo_prof	722	.1935068	.3327662	0	1
Raca_prof	713	.2239648	.356458	0	1
Prof_corr~at	739	.8296384	.1339277	.1818182	1
Faz_dever~at	739	.7350584	.1398067	.2121212	1

.