

CENTRO DE ENSINO DE TEMPO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO PADRÃO: a relação entre o tempo que o aluno permanece na escola e o resultado do desempenho escolar

Márcia Maria de Carvalho Pereira*

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo verificar, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (Saego) em Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio de duas escolas estaduais da cidade de Goiânia Goiás, uma de tempo integral e outra de ensino em tempo padrão, se há relação entre o tempo que o aluno permanece nas escolas e os resultados de desempenho escolar destes alunos. As escolas verificadas são da mesma região, com o mesmo perfil socioeconômico, são similares em quantidade de alunos avaliados e de localização urbana. Os dados mostram que, apesar de resultados um pouco melhores da escola de tempo integral, problemas como equidade e pouco crescimento dos resultados educacionais não foram resolvidos, inclusive, há queda de desempenho de um ano para o outro nestas escolas. O Relatório Coleman, pesquisa realizada nos Estados Unidos da América com objetivo de estudar as causas para as diferenças de desempenho entre as escolas destacou que as diferenças de infraestrutura entre a localização das escolas, a qualidade dos professores e outros não justificavam a diferença de desempenho dos estudantes e o principal motivo dessa diferença são os fatores socioeconômicos. Hoje já se sabe que a escola pode fazer diferença. Além da infraestrutura, têm-se outros fatores intraescolares que determinam a eficácia escolar, como cooperação entre os agentes educacionais, projeto pedagógico, boa gestão, comportamento de professores, prática de salas de aulas.

Palavras-chave: Escola de tempo integral. Escola de tempo padrão. Fatores associados ao desempenho.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo verificar, a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação de Goiás (Saego) em Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio de duas escolas estaduais, uma de tempo integral e outra de ensino regular (ou escola de tempo padrão), se há relação entre o tempo que o aluno permanece nas escolas e os resultados de desempenho escolar destes alunos.

As escolas verificadas serão da mesma região, com o mesmo perfil socioeconômico, são similares em quantidade de alunos avaliados e de localização urbana. O período analisado corresponde aos anos de 2017, 2018 e 2019, e os resultados foram publicados pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc).

Não se pode negar que para manter uma escola funcionando em tempo integral, os custos são elevados, e de acordo com os dados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a base de cálculo para o montante repassado aos estados e municípios para o aluno em tempo integral possui um fator de ponderação maior que os demais alunos do mesmo nível, mas que estudam em tempo parcial. Além disso, o montante repassado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), tem um peso maior para as escolas em tempo integral. Esses maiores repasses são totalmente justificados pelo tempo

*Gerente de Avaliação da Rede Escolar e Estatísticas Educacionais. Mestre em Métodos em Gestão e Avaliação. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: marciavida2001@hotmail.com

maior que os alunos passam na escola de tempo integral, que requer uma carga horária maior dos professores e mais recursos para merenda escolar.

Segundo a Seduc, a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas da Rede Estadual em Goiás, teve início em 2006, com a criação dos Centros de Ensino em Período Integral, inicialmente nas escolas de ensino fundamental. Naquele ano, 31 unidades expandiram a carga horária. Entre 2017 e 2018, o número de escolas em período integral de ensino médio foi ampliado, conforme a Política de Fomento à Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação. No ano de 2019, a nova proposta da Secretaria de Estado da Educação em municipalizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, passar para aos municípios a responsabilidade da gestão dos anos iniciais, fez com que 42 escolas dessa etapa de ensino deixassem de atender com jornada estendida.

Fatores que interferem no desempenho dos alunos e nas relações com o ambiente intraescolar e extraescolar, que de tal forma interferem no desempenho escolar. Estudos das décadas de 1950 e 1960 indicaram que as famílias podem influenciar positivamente no desempenho dos estudantes, na motivação para os estudos, no desenvolvimento de competências interpessoais e de boa convivência entre alunos, professores e colegas. (MARTURANO, 2006, apud FERREIRA e BARREIRA, 2010).

O Relatório Coleman foi uma pesquisa realizada nos Estados Unidos da América e seu objetivo foi estudar as causas para as diferenças de desempenho entre as escolas. No resultado da pesquisa percebeu-se que as diferenças de infraestrutura entre a localização das escolas, a qualidade dos professores não justificava a diferença de desempenho dos estudantes e que o principal motivo se dava pelas variáveis socioeconômicas (fatores contextuais) e não pelas diferenças dentro das escolas (fatores individuais) (BROOKE e SOARES 2008).

Soares (2004) afirma que os fatores socioeconômicos são reconhecidos, desde o Relatório Coleman, como a maior influência nos resultados de desempenho dos alunos e não se resolve em curto prazo, são necessárias políticas afirmativas de longo prazo. A escola contribui para melhoria das condições socioeconômicas, pois as atitudes boas de professores geram positividade, contudo, a família influencia com os hábitos de estudos e estímulos na manutenção das expectativas educacionais. O desenvolvimento educacional pode ser influenciado por vários fatores, que podem incluir, desde as características individuais, a família, o bairro, e as escolas. Alguns fatores que determinam o baixo desempenho estão fora do controle direto das escolas, contudo, a escola pode ser parte da solução desses problemas. As escolas que atendem às comunidades menos favorecidas mostram que a alta qualidade na educação pode ajudar a transformar a vida dos estudantes e compensar as diferenças. Por isso, pode-se afirmar que as escolas podem reduzir as desigualdades através da educação, mesmo perante a existência de uma pobreza social e da pouca escolaridade das famílias.

Nessa ótica, mesmo que as pesquisas apontem para o fator socioeconômico como sendo o mais influente no desempenho dos alunos, não se pode afirmar que esse é um fator isolado, mas que a combinação dos fatores, tanto intraescolar como extraescolar, podem levar o estudante ao sucesso ou fracasso escolar.

O Saego foi desenvolvido para fortalecer o processo de diagnóstico do ensino e aprendizado e a institucionalização do monitoramento das ações pedagógicas das escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás. São aplicados questionários contextuais para os estudantes, professores de Língua Portuguesa e Matemática, das turmas avaliadas, e para o diretor da escola. Para a construção das matrizes de referência são feitos estudos dos currículos vigentes no país, e ainda pesquisas nos livros didáticos e debates com especialistas e educadores. Após a elaboração da matriz de referência, selecionam-se as habilidades que são passíveis de medir, através dos testes padronizados, para cada etapa de escolaridade. Com o resultado da proficiência média padronizada da prova e o indicador de rendimento fornecido pelo Censo Escolar da Educação Básica, a Seduc calcula o Índice de Desenvolvimento da

Educação de Goiás (Idego) que é calculado utilizando a mesma fórmula para o cálculo do Ideb (Índice da Educação Básica – calculado pelo Inep para todas as escolas públicas brasileiras). O Saego será detalhado na seção 3.

Este trabalho apresentará um percurso histórico da Política de Educação em Tempo Integral do Estado de Goiás, além de evidenciar a avaliação externa promovida pela Seduc, a descrição dos dados estudados, apresentação dos resultados encontrados na pesquisa e a conclusão após e análise dos resultados.

Pretende-se, ao final da pesquisa, responder às seguintes questões: os resultados da escola melhoraram depois da expansão do tempo de permanência do aluno na escola? Claramente o custo de manutenção da escola de tempo integral é maior do que a escola de tempo padrão, sendo assim, os resultados de proficiência da escola são proporcionais ao custo-benefício?

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE GOIÁS: um percurso histórico

O conceito de formação integral e educação em tempo integral é confundido em várias situações. Uma escola pode ser de tempo padrão, ou seja, o aluno permanece apenas um período de tempo na escola, e promover a formação integral, pois pode ser completa e trabalhar aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos, enquanto pode ocorrer o contrário, o aluno permanecer na escola um período integral, e essa escola não promover a formação integral e ser insuficiente.

Em Goiás, o modelo de escola de tempo integral foi implantado em 2006, e de lá para cá vem sendo ajustado e expandido, contudo há a necessidade de repensar questões como o custo benefício de manter as escolas de tempo integral.

O custo da escola de tempo integral é quase o dobro da escola de tempo padrão, e os benefícios da escola de tempo integral, é claro que abrangem os aspectos sociais e econômicos da população, pois muitos pais preferem a escola de tempo integral, como uma alternativa de diminuição das suas próprias despesas, pois nela, se tem refeição equilibrada, além do local ideal onde deixar o filho, uma espécie de creche, para alguns, para que possam trabalhar “tranquilamente”, enquanto não precisam se preocupar com o que os filhos possam estar fazendo, pois afinal, estão na escola, sendo alimentados e “cuidados” por professores e gestores. Muitas vezes a preocupação mínima dos pais é com o que a escola de tempo integral pode agregar nos aspectos de aprendizagem, isso inúmeras vezes é o que menos importa aos pais, e essas escolas passam a ser depósitos de alunos, na concepção popular.

Segundo a Seduc, a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas da Rede Estadual em Goiás, teve início em 2006, com a criação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), inicialmente nas escolas de Ensino Fundamental. Naquele ano, 31 unidades expandiram a carga horária.

Nas escolas que oferecem o Ensino Médio, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes teve início em 2013, quando 15 unidades se adequaram ao Programa Novo Futuro, uma proposta pedagógica de educação integral. No ano seguinte, sete unidades escolares também ampliaram o tempo de permanência dos alunos. Entre 2017 e 2018, o número de escolas em período integral de Ensino Médio foi mais uma vez ampliado, conforme a Política de Fomento à Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação.

No ano de 2019, a nova proposta da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) em municipalizar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), ou seja, passar para aos municípios a responsabilidade da gestão dos anos iniciais, fez com que 42 escolas dessa etapa de ensino deixaram de atender com jornada estendida. Em 2020, a Rede Estadual de Goiás

conta com 151 CEPIs, sendo 38 que ofertam somente Ensino Médio, 58 somente os Anos Finais do Ensino Fundamental e 55 ofertam ambas as etapas de ensino.

A implementação das escolas de tempo integral em Goiás ganhou reforço depois da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Governo Federal, a qual prevê o repasse de R\$ 1,5 bilhão, ao longo de dois anos, para a conclusão da implementação. Esse auxílio está previsto para dez anos e com esse recurso será possível organizar a estrutura física das escolas. Segundo Maciel (2019, *Apud* Duarte Melo 2013), o aumento da carga horária desacompanhado de investimentos e na organização escolar não contribuirá para a qualidade do ensino e nem para a expansão da educação integral.

Conforme dispõe o art. 24, § 1º da LDB, com a redação dada pela lei 13.415, a carga horária anual do ensino médio deverá ser progressivamente ampliada de 800 para 1.400 horas. No prazo máximo de 5 anos, a partir de 2 de março de 2017, ou seja, até 2024, os sistemas de ensino devem oferecer pelo menos 1.000 horas. E ainda, a Lei nº 13.005 de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), amplia a jornada escolar (meta 6) do Ensino Médio.

Assim, o ensino em tempo integral será implantado de maneira progressiva, todas as escolas de ensino médio passarão para tempo integral, tendo seu horário ampliado para 1.400 horas, o que é equivalente a sete horas diárias. A meta do PNE é que, até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas da educação básica sejam de tempo integral.

O currículo dos CEPIs de Goiás é dividido em núcleo comum e diversificado. A parte diversificada é a que compreende a extensão da carga horária semanal, ela é transdisciplinar, e os componentes curriculares que são ministrados no Ensino Médio são: Práticas Experimentais; Estudo Orientado I; Estudo Orientado II; Preparação Pós-médio; Projeto de Vida; Protagonismo Juvenil e Eletivas, Sendo que todos os componentes têm carga horária de duas aulas semanais por série do Ensino Médio, exceto a 3ª Série que possui quatro aulas semanais de Pós-médio e nenhuma aula de Projeto de Vida. A parte diversificada é montada pelos gestores baseado no currículo oferecido pela Secretaria de Educação e orientado pela Superintendência responsável pelos CEPIs.

Conforme a Seduc/Goiás (2010?), no documento intitulado “Breve descrição dos Componentes Curriculares do Núcleo Diversificado dos Centros de Ensino em Período Integral de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio”, descreve como são trabalhadas as disciplinas da parte diversificada do currículo, dos CEPIs de Goiás, conforme copilado a seguir.

As disciplinas “Eletivas” são desenvolvidas sob a forma de projetos interdisciplinares, de modo que contribuam com o enriquecimento dos conteúdos desenvolvidos no Núcleo Básico Comum. Os projetos são pensados levando em consideração a valorização da cultura local, as habilidades dos professores, as necessidades de aprendizagem e de proporcionar o desenvolvimento das competências socioemocionais. Para a seleção dos temas é importante, também, que sejam observados os materiais e os espaços pedagógicos disponíveis nas unidades escolares.

Nesse sentido, é imprescindível que o currículo das Eletivas seja desenvolvido de forma integrada e contextualizada, considerando a interdisciplinaridade enquanto perspectiva metodológica para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas Áreas de Conhecimento. Desta forma, são ofertados semestralmente projetos interdisciplinares criados pelos professores, os quais passam por um processo criterioso de elaboração e validação e oportuniza aos estudantes a escolha das temáticas em que desejam participar. O estudante tem liberdade de escolher em qual eletiva participará, efetivando um dos critérios de reagrupamento para esse componente curricular.

A “Preparação Pós-Médio” tem uma proposta de trabalhar com Aulões interdisciplinares, incentivar e instruir os estudantes acerca de suas possibilidades perante seu

Projeto de Vida. Diante disso, é importante o trabalho com o material estruturado intitulado Caderno de Pós-Médio: Um Mundo de Possibilidades, no qual consta um conjunto de referências, informações e orientações sobre: o ingresso na universidade, os principais cursos universitários existentes no país, seus sistemas de avaliação e dicas para o estudante ir bem nas provas; Informações sobre os cursos do ensino técnico e os cursos superiores tecnológicos como uma das possibilidades de acesso mais rápido ao mercado de trabalho; as exigências do mercado de trabalho, o primeiro currículo; empregabilidade e trabalhabilidade: palavras-chave da esfera produtiva do século XXI.

Nesse sentido, a Preparação Pós-Médio é necessária uma vez que ela faz com que o estudante se motive a estudar por dispor de um momento específico para sanar dúvidas que eles tiveram ou possam vir a ter durante as aulas. As Maratonas e Simulados são intensificados às vésperas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares, conforme especificações da Proposta Pedagógica da Educação Integral em Tempo Integral.

No componente “Protagonismo Juvenil” os estudantes organizam clubes juvenis com temáticas pertinentes à realidade e necessidades deles e da escola. Assim, para orientá-los quanto à organização do clube e o desenvolvimento dos projetos há um material estruturado intitulado Manual do Estudante.

O Clube Juvenil é um espaço destinado ao estudante no qual, através da sua experiência, ele poderá desenvolver diversas competências e habilidades, como, por exemplo, a autonomia, a capacidade de trabalhar em equipe e de tomar decisões, a auto-organização e muitas outras.

Os Clubes são organizados a partir de uma determinada área de interesse e a partir delas, os membros desenvolvem atividades que proporcionam trocas de informações, de experiências e muitos aprendizados importantes relacionados ou não à vida escolar. E tudo isso mantendo o jeito jovem de ser, de ver e de pensar, mas é preciso lembrar que o Clube Juvenil não é o espaço para fazer tudo o que se quer, de qualquer jeito e a qualquer hora.

Toda semana os estudantes realizam a avaliação semanal, intitulada “Estudo Orientado I”, com objetivo de fortalecer a rotina de estudos dos estudantes e propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades, uma vez que, semanalmente são detectadas dificuldades dos estudantes por meio dessas avaliações e realizadas intervenções pedagógicas.

Bimestralmente são realizados Simulados e Produções Textuais em folhas específicas, e atualmente, devido a pandemia da Covid-19, estas atividades estão sendo realizadas de forma remota, a fim de preparar os estudantes para avaliações externas e para o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM.

O “Estudo Orientado II” é o componente que visa ao desenvolvimento do protagonismo a fim de levar os estudantes a terem uma rotina de estudo, a identificar suas dificuldades e potencialidades e assim, elencar prioridades em sua agenda que favoreçam a construção e execução do seu Projeto de Vida.

Para tanto, os professores trabalham com um material estruturado, uma Sequência Didática composta por seis aulas para que o estudante entenda a importância dos estudos e seja orientado a elaborar uma agenda e desenvolver uma rotina de estudos. O principal foco do Estudo Orientado II é aprender a estudar, condição primordial para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, para tal, o professor deste componente curricular deve trabalhar com metodologias diversas que provoquem no estudante o gosto de estudar, por meio da experimentação de técnicas de estudo variadas contribuindo, assim, com a efetivação da aprendizagem. Também deve auxiliar os estudantes na organização de meios que facilitem a compreensão dos conteúdos estudados no Núcleo Básico Comum, bem como a gestão do tempo destinado ao estudo e ao desenvolvimento de tarefas.

O componente “Projeto de Vida” é a centralidade da Proposta Pedagógica de Educação Integral. Todas as práticas educativas e metodologias utilizadas dentro dos CEPIS

devem convergir para o Projeto de Vida. Assim, tem-se um material estruturado para o professor desenvolver as aulas intituladas Aulas de Projeto de Vida e o Guia do Estudante, este é um material que todos os estudantes devem ter e preencher.

O Projeto de Vida consiste em seguir um processo que permita ao estudante documentar seu projeto de vida, incorporando uma forma lógica de pensamento estruturado que ajudará a definir objetivos, fazer escolhas, estabelecer ações e acompanhar a realização dos seus planos, orientado pelo professor de Projeto de Vida. Nesse sentido, os professores de Projeto de Vida devem: facilitar a compreensão de fundamentos que sustentam o processo de elaboração do Projeto de Vida; garantir que a elaboração do Projeto de Vida considere todos os aspectos da formação humana do estudante e que seja fruto de uma análise consciente e individual; facilitar na condução das ações de apoio e ajuda dos tutores.

Nesse sentido, construir um Projeto de Vida consiste em documentar os sonhos, metas, objetivos e ambições em relação ao futuro. Assim, ao final da jornada do Ensino Médio, cada jovem deverá ter traçado minimamente aquilo que ele deseja construir em sua vida, num prazo de curta, média e longa duração. Todos deverão ter descoberto a necessidade de projetar seus desejos em forma de ações e especialmente terão vivenciado um pouco da experiência de saber que este é um caminho que deve ser construído e cuidado por cada um, com o apoio dos professores, da equipe escolar e da sua família.

A proposta pedagógica para a “Iniciação Científica” pressupõe um trabalho dinâmico e interdisciplinar, em que os estudantes são os autores, participando ativamente, problematizando, levantando as hipóteses, as fontes de pesquisa, registrando descobertas, socializando os resultados e avaliando o percurso. A postura do professor deve ser de um articulador/orientador desse processo, sendo dele o papel de instigar, orientar e, principalmente envolver os estudantes em toda proposta, pois o sucesso só é alcançado quando existe o interesse por parte deles. Portanto, Iniciação Científica não visa apenas ao conteúdo trabalhado, mas o de ensinar as estratégias de pesquisa, para que o estudante busque novos conhecimentos, novos questionamentos e indagações acerca do objeto de estudo.

O componente “Práticas Experimentais” visa fundamentar a construção de uma visão científica por parte do estudante, como uma forma de entender e explicar as leis, fatos e fenômenos da natureza. O processo fundamenta-se em investigação, demonstração e experimentação, privilegiando a participação ativa de todos os estudantes e a interdisciplinaridade.

As aulas de Práticas Experimentais são planejadas de acordo com as competências e habilidades previstas para cada ano do Ensino Fundamental II. Os objetivos são: Permitir a apropriação de noções científicas aliando a teoria com a prática; ampliar experiências no conhecimento científico; desenvolver habilidades para conhecimento de regras, leis, práticas de experimentos, observação, relatos, pensamento reflexivo; entender que ciência não é um conjunto acabado e estático de verdades definitivas; fomentar no CEPI a participação dos estudantes em Olimpíadas, Semana Científicas, Feiras de Ciências entre outras.

As aulas são ministradas por salas temáticas e os alunos mudam de salas, ou seja, não possuem salas fixas. Os Centros oferecem três refeições diárias, café da manhã, almoço e lanche da tarde e geralmente o período de permanência dos alunos é de dez horas diárias na escola para o Ensino Fundamental e 9h30 para o Ensino Médio.

3 POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DE GOIÁS: O Saego

Conforme o estudo de Alexandre (2015), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi reestruturado pela Portaria n 931, de 21 de março de 2005, e tem como objetivo principal promover a avaliação da Educação Básica brasileira e contribuir para

a melhoria de sua qualidade e a universalização do acesso à escola. O SAEB oferece subsídios concretos para a formulação e o monitoramento das políticas públicas desse nível de ensino. A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) tem como objetivo principal avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira e se caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual. Coleta e sistematiza dados e produz informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A ANEB avalia estudantes do 5º ano e 9º anos do Ensino Fundamental e estudantes do último ano do Ensino Médio. Também, provas de Ciências para os alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, com vistas a estabelecer um maior paralelismo com Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). As informações produzidas pela ANEB fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscam comparabilidade entre anos e entre séries escolares, possibilitando a construção de séries históricas. A avaliação é feita por amostragem, logo não contempla todos os estudantes.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) avalia somente as escolas públicas da educação básica. A Prova Brasil avalia estudantes do 5º ano e 9º anos do Ensino Fundamental. Não abrange, portanto, estudantes do ensino médio. Nota-se que, ao passo que a ANEB é uma avaliação feita por amostragem, a ANRESC é censitária, ou seja, inclui todos os estudantes, obviamente do 5º e 9º anos, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil, desde que contem com mais de 20 alunos matriculados naquele ano. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que assim como a Prova Brasil, avalia escolas públicas do ensino básico e é planejada e operacionalizada pelo INEP.

A Seduc/Goiás, inspirada no SAEB, implantou, em 2011, o Saego. A criação de um sistema próprio de avaliação no Estado de Goiás partiu da tendência nacional de realizar avaliações externas, conforme descrito anteriormente. O Sistema é composto por provas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como questionários contextuais respondidos pela gestão da escola, pelos professores e pelos alunos. A prova é aplicada pela equipe da Secretaria de Educação no mês de outubro de cada ano. O Saego faz parte da iniciativa do Pacto Pela Educação. Foi desenvolvido para fortalecer o processo de diagnóstico do ensino e aprendizado e a institucionalização do monitoramento das ações pedagógicas das escolas da Rede Estadual de Educação de Goiás.

A prova Saego mede o nível de proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio e Matemática dos estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Também são aplicados questionários contextuais para os estudantes, professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas e para o diretor da escola. A Prova é elaborada a partir de matrizes de referência que, por sua vez, apresentam os objetos dos testes. Nas matrizes estão contidos os descritores que definem quais as habilidades mínimas são esperadas em cada área de conhecimento e etapa de ensino. Para a construção das matrizes são feitos estudos dos currículos vigentes no estado, e ainda pesquisas nos livros didáticos e debates com especialistas e educadores.

Após a elaboração da matriz de referência, selecionam-se as habilidades que são passíveis de medir, através dos testes padronizados, para cada etapa de escolaridade. Segundo o Estado de Goiás, Revista do Sistema de Avaliação (2011):

No Brasil, as primeiras matrizes de referência para Avaliação foram apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).[...]

Em Goiás, as matrizes de referência para a avaliação do SAEGO também foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas matrizes do SAEB. (p.17)

Com o resultado da proficiência média padronizada da prova e o indicador de rendimento (Taxa de Aprovação) fornecido pelo Censo Escolar da Educação Básica, a Seduc calcula o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (Idego) que é calculado utilizando a mesma fórmula para o cálculo do Ideb.

A Escala de Proficiência do Saego é a mesma do Saeb, com 250 pontos de média e 50 pontos de desvio padrão. Os parâmetros de calibração de itens são, também, os mesmos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que possibilita a comparação da proficiência do Saego ao longo dos anos também com o Saeb. A aplicação do Saego é anual e com isso o monitoramento da evolução da educação é mais efetivo em relação ao Saeb, por ser bianual.

Para Língua Portuguesa e Matemática da 3ª série do Ensino Médio o Saego estabelece quatro Padrões de Desempenho: “abaixo do básico” até 225 para Língua Portuguesa e 250 para Matemática; “básico” de 225 a 275 para Língua Portuguesa e 250 a 300 pontos para Matemática; “proficiente” de 275 a 325 para Língua Portuguesa e de 300 a 350 pontos para Matemática e “avançado” acima de 325 para Língua Portuguesa e 350 pontos para Matemática.

4 DESCRIÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para verificar se há relação entre o tempo que o aluno permanece na escola e os resultados de desempenho escolar destes alunos, serão analisados os percentuais de alunos em cada padrão de desempenho que aparecem em maior quantidade no CEPIS e no Colégio de Tempo Padrão, no decorrer dos anos de 2017, 2018 e 2019. Trata-se de uma análise qualitativa, visto que, verifica-se o percentual de alunos que migram de um padrão mais baixo para um padrão mais elevado, essa comparação destaca se a escola se preocupa em migrar os alunos de um padrão para o outro promovendo a equidade na aprendizagem dentro da escola.

Além da análise qualitativa, será verificada a quantitativa, através da estatística descritiva. Nessa etapa será considerada a média de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática dos anos avaliados dos dois tipos de escolas analisados.

As escolas selecionadas são duas escolas da região sul de Goiânia, similares na quantidade de alunos e na oferta do Ensino Médio. Um Colégio Estadual Padrão, que funciona em período padrão e um Centro de Ensino Em Período Integral (CEPI), que atende em Tempo Integral, ambos participaram da prova do Saego nos três anos 2017, 2018 e 2019.

5 APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS E RESULTADOS

O Colégio Estadual Padrão está situado no Setor Leste Vila Nova, Goiânia – GO. Oferece Ensino em Tempo Padrão, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com 10 turmas de Ensino Fundamental e 19 turmas de Ensino Médio, totalizando 926 alunos no ano de 2020. Possui boa estrutura física com 12 salas de aula, Internet Banda Larga, Biblioteca, Quadra Esportiva, Laboratório de Ciência, Laboratório de Informática, Pátio Coberto, Pátio Descoberto, Sala do Professor.

O Centro de Ensino em Período Integral está localizado no Setor Leste Universitário, Goiânia - GO, oferta o Ensino de Tempo Integral, com três turmas do Ensino Fundamental e

11 turmas de Ensino Médio, totalizando 491 no ano de 2020, possui boa estrutura física, sendo 20 salas de aulas, Internet, Banda Larga, Biblioteca, Quadra Esportiva, Quadra Esportiva Coberta, Laboratório de Ciência, Pátio Coberto, Sala do Professor.

Verificando a estrutura física das escolas selecionadas na pesquisa, nota-se que ambas são boas, diferindo apenas na quantidade de salas de aula, e logicamente a segunda possui menos alunos devido ser de Tempo Integral. As duas escolas, como dito anteriormente, pertencem à mesma região da capital de Goiás, a Região Sul, atendendo a públicos similares.

A base de dados para a realização do trabalho foi cedida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), instituição que aplicou e sistematizou os dados do Saego e os questionários contextuais. A Tabela 1, e o Gráfico 1, a seguir, apresentam a média de desempenho de Matemática e Língua Portuguesa dos anos de 2017 a 2019 nas escolas selecionadas.

Tabela 1: Média de Desempenho do Saego de 2017 a 2019 de Matemática e Língua Portuguesa do Centro de Ensino em Período Integral e Colégio Estadual Padrão

SAEGO - 2017 a 2019			
RESULTADOS DE DESEMPENHO - MÉDIA DE MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA			
	2017	2018	2019
CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL	312,5	295,5	290,4
COLEGIO ESTADUAL PADRÃO	277,5	263,1	272,5

Fonte: Caed

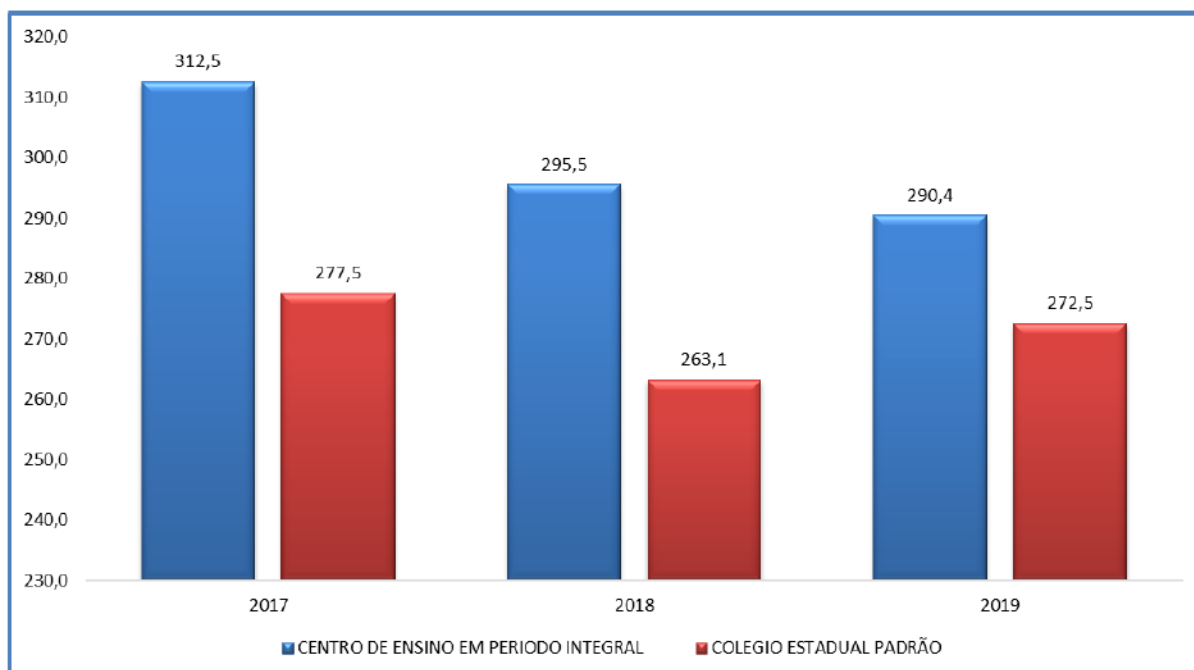
Como pode ser observado na Tabela 1, o Centro de Ensino em Período Integral teve na média de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática decréscimo ao longo do período mencionando, já o Colégio Estadual Padrão, teve um decréscimo da média de 2017 para 2018, subindo em 2019, contudo ficando abaixo da média de 2017.

Ao longo do período observado, nota-se que o Colégio de Tempo Padrão, teve média de desempenho menor em todos os anos que o CEPI, cada ano a diferença entre as escolas girou em torno de 30 pontos, somente em 2019 que ficou abaixo dos 20 pontos de proficiência entre o CEPI e o Colégio Estadual Padrão.

Comparando o resultado da escola, observa-se que a média do CEPI nesse período girou em torno de 290 a 310, uma oscilação de trinta pontos, do último para o primeiro ano observado (2019 a 2017) e o Colégio Estadual Padrão a oscilação da média de proficiência entre os anos foi bem menor, variando 10 pontos, descendo de 277,5 de 2017 para 263,1 em 2018, recuperando um pouco essa queda em 2019 (272,5), ficando ainda abaixo 5 pontos do ano de 2017. Nessa verificação, nota-se que o CEPI, está em um patamar mais elevado de proficiência que o Colégio Estadual Padrão.

Verificando o Gráfico 1, a seguir, que apresenta as médias de proficiência de língua Portuguesa e matemática, comparando o CEPI com o Colégio Estadual Padrão. Nota-se que em todo o período observado o CEPI teve média superior ao Colégio Estadual Padrão.

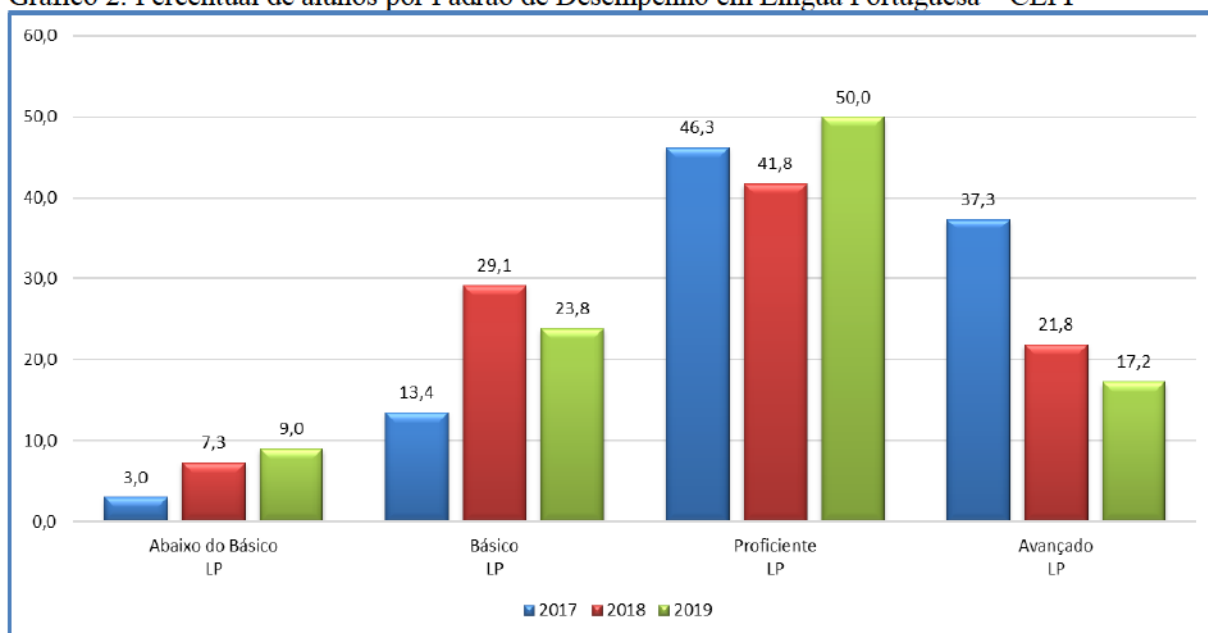
Gráfico 1: Desempenho do Saego de 2017 a 2019 de Matemática e Língua Portuguesa do Centro de Ensino de Período Integral e Colégio Estadual Padrão



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo Caed.

Analisando os dados de proficiência das duas escolas, pode-se verificar que o CEPI apresenta maior proficiência em todos os anos, contudo ao analisar a distribuição dos alunos por padrão de desempenho em cada disciplina avaliada, percebe-se que a distribuição dos alunos nos três anos avaliados, as escolas apresentaram pouca evolução, pois o percentual de alunos em todos os Padrões de Desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, teve pouca evolução, em ambas as escolas analisadas, conforme pode ser observado nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2: Percentual de alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa – CEPI



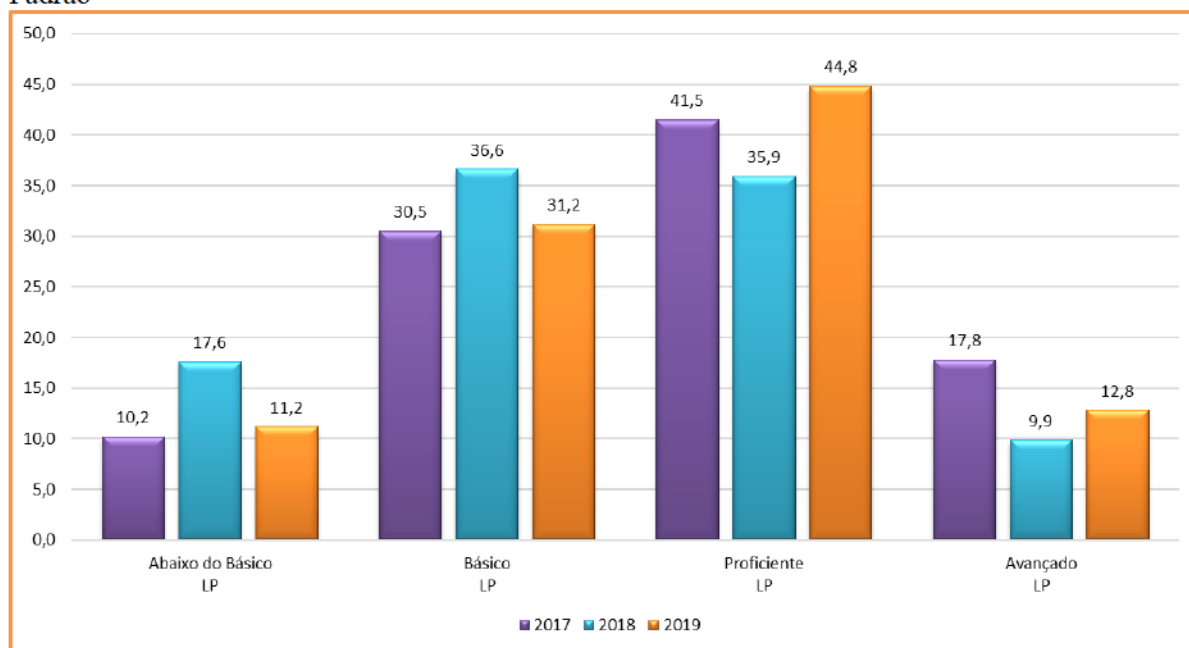
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo Caed.

Ao analisar a distribuição de alunos nos Padrões de Desempenho de Língua do CEPI, observa-se que no ano de 2017, havia 3% dos alunos no Padrão “Abaixo do Básico”, e que esse percentual subiu ano a ano, chegando a 9% em 2019, consequentemente na outra ponta, no Padrão de Desempenho “Avançado” ocorre o inverso, em que no ano de 2017 havia 37,3% dos alunos nesse padrão, ocorrendo a queda no ano seguinte para 21,8%, chegando em 2019 com o percentual de 17,2%, uma queda acentuada de mais de 20%.

No Padrão “Básico” ocorreu de 2017 para 2018 um salto de 13,4% para 29,1%, tendo uma queda em 2019 para 23,8%. O Padrão que se manteve mais estável foi o “Proficiente” que iniciou o período analisado com 46,3% tendo uma queda de aproximadamente 5% no ano seguinte, chegando ao final do período com 50% dos alunos nesse nível.

Depreende-se da análise que ao logo dos três anos, o CEPI teve retrocessos no que diz respeito à equidade de aprendizagem, pois enquanto em 2017 a escola tinha 37% dos seus alunos em um Padrão “Avançado” e apenas 3% deles no nível “Abaixo do Básico”, chegou no final do período com elevada desigualdade entre o aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa com 9% no Padrão “Abaixo do Básico”, subindo em 6%, e descendo 20% no Padrão “Avançado”.

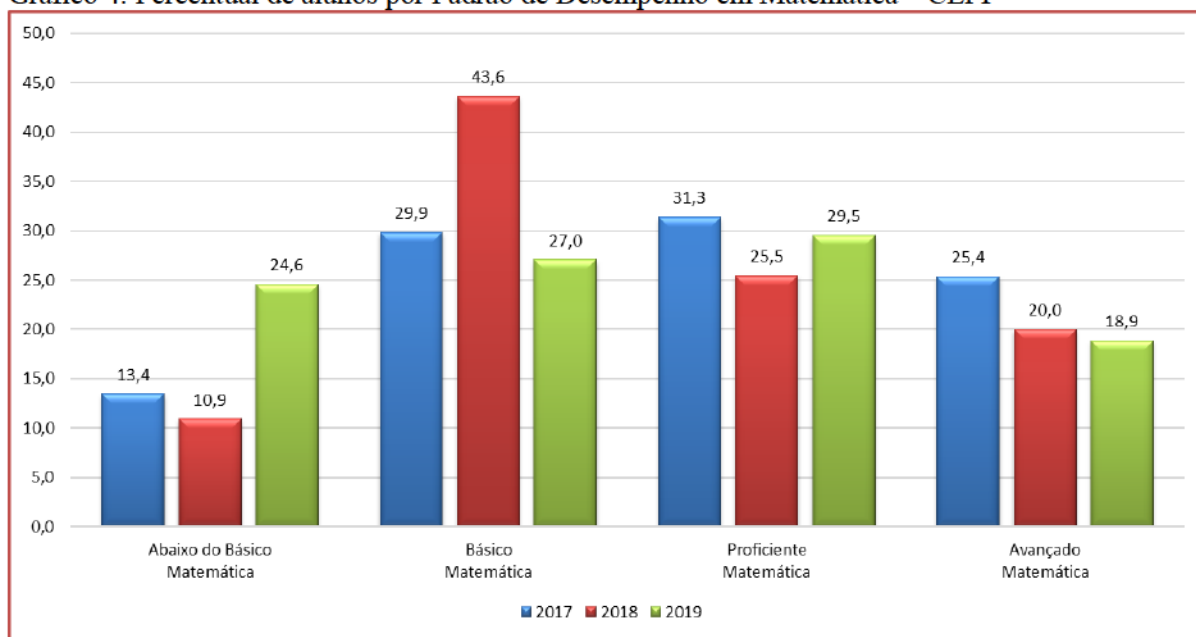
Gráfico 3: Percentual de alunos por Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa - Colégio Estadual Padrão



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo Caed.

Ao verificar a distribuição dos alunos nos Padrões de Desempenho do Colégio Estadual Padrão, observa-se que a desigualdade de aprendizagem não foi muito distante do CEPI, contudo nota-se que em 2018, houve um acentuada elevação no Padrão “Abaixo do Básico” passando de 10,2% para 17,6%, refletindo na outra ponta, no Padrão “Avançado” passando de 17,8% em 2017 para 9,9 em 2018, os demais Padrões permaneceram nesse anos estáveis.

Gráfico 4: Percentual de alunos por Padrão de Desempenho em Matemática – CEPI

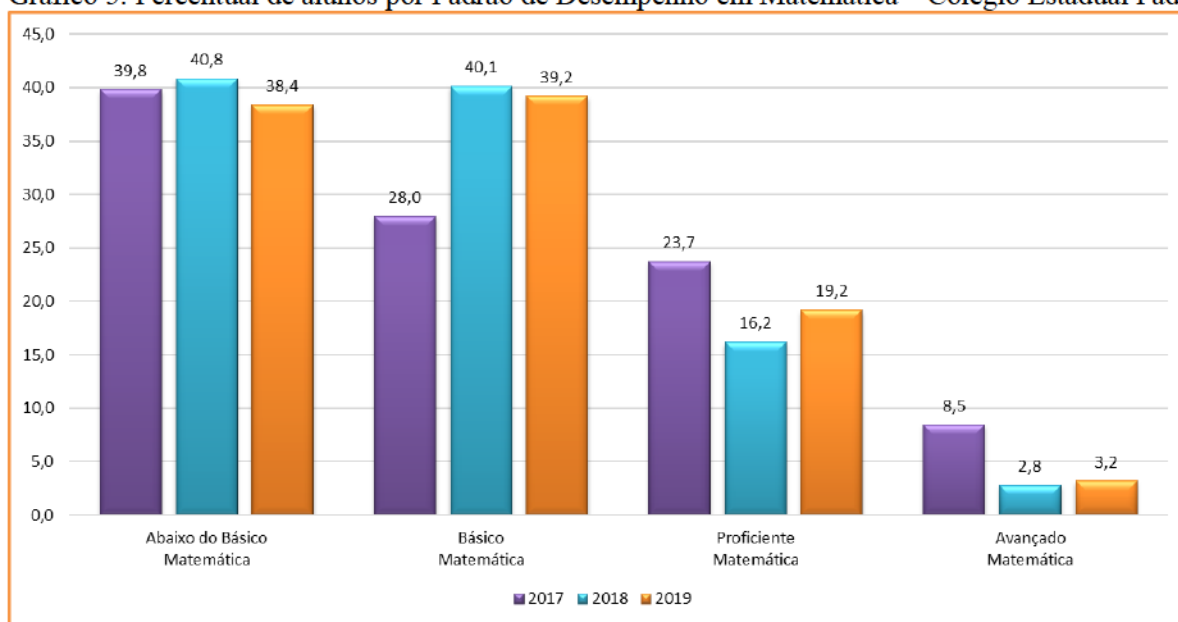


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo Caed.

Na distribuição dos alunos nos Padrões de Desempenho em Matemática do CEPI, representado pelo Gráfico 4, inicia no ano de 2017 com 13,4% dos estudantes no Padrão “Abaixo do Básico”, com ligeira queda em 2018 (10,9%) e subindo consideravelmente em 2019 (24,6%) um aumento de 9% dentro do Padrão mais baixo. Já do outro lado, no Padrão “Avançado” houve queda linear ao longo do período, passando de 25,4% em 2017 para 18,9 em 2020, uma queda de aproximadamente 7%.

Um dado relevante foi o aumento de alunos no Padrão “Básico” no ano de 2018, passando de 29,9% para 43,6% um aumento de aproximadamente 13% de alunos nesse nível, voltando a cair para 27% no ano seguinte (2019).

Gráfico 5: Percentual de alunos por Padrão de Desempenho em Matemática – Colégio Estadual Padrão



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pelo Caed.

No Colégio Estadual Padrão, observa-se, no Gráfico 5, que a desigualdade de aprendizagem em Matemática, em nível bastante elevado, em torno de 40% dos estudantes está no Padrão “Abaixo do Básico”, com um percentual de 8,5% no Padrão “Avançado” em 2018, caindo para 3,2% em 2019, número alarmante.

Outro fator relevante é o aumento de 28% em 2017 para 39,2% em 2019 no número de alunos no Padrão “Básico”, ou seja, a escola possui quase 80% dos alunos em nível Básico e “Abaixo do Básico” em 2019, ou seja, a escola precisa avançar muito no ensino e aprendizagem de Matemática.

Ao analisar os dados de proficiência das duas escolas pesquisadas, uma de tempo integral, e outra de tempo padrão, percebe-se que a primeira possui proficiência média, ou seja, juntando-se o resultado de Língua Portuguesa e Matemática e fazendo a média, superior a segunda escola, em todo o período pesquisado.

Contudo quando se verifica a distribuição dos alunos nos Padrões de Desempenho, nota-se a desigualdade dentro de cada escola, independentemente se a escola é Integral ou Parcial como podemos verificar nos dados aferidos na pesquisa.

Os dados mostram que, apesar de resultados um pouco melhores da escola de tempo integral, problemas como equidade e pouco crescimento dos resultados educacionais não foram resolvidos, inclusive, há queda, ou seja, o resultado não se mantém de um ano para outro.

Fazendo um paralelo da pesquisa com os estudos de uma escola eficaz que segundo Albernaz (2002) é aquela que tem a possibilidade de acrescentar na proficiência do estudante. e os primeiros estudos na área (Relatório Coleman) apontam que 90% ou mais dos fatores associados ao desempenho do estudante não está relacionado com o que a escola pode agregar ao estudante, e sim com o nível socioeconômico, o que resta pouco para a escola acrescentar. Ou seja, uma escola que faz a diferença na vida do estudante. Com os estudos atuais esse estigma que a escola quase nada faz, foi se desfazendo.

Como relatado no acima e segundo Brooke e Soares (2008) o marco inicial sobre eficácia escolar é o Relatório Coleman (1966) que diz respeito ao Estudo da Igualdade de Oportunidade Educacional. Este estudo foi realizado em resposta a disposições da Lei de Direitos Cíveis de 1964 dos Estados Unidos da América e teve como objetivo estudar as causas para as diferenças de desempenho entre as escolas norte-americanas. A pesquisa indagou sobre, cor, raça, religião e nacionalidade e ainda aspectos do nível socioeconômico. Foram avaliados cerca de 570 mil estudantes e 60 mil professores e as instalações de aproximadamente quatro mil escolas.

Ainda, segundo os autores, o Relatório Coleman define que as diferenças de infraestrutura entre e a localização das escolas, a qualidade dos professores não justificavam a diferença de desempenho dos estudantes e que o principal motivo se dava pelas variáveis socioeconômicas (fatores contextuais) e não pelas diferenças dentro das escolas (fatores individuais).

Hoje já se sabe que a escola pode sim, fazer diferença, a exemplo disso tem o relatório da UNESCO (2019) sobre escolas com melhor infraestrutura, alega que as escolas com melhor infraestrutura possuem melhores resultados no Ideb. Além da infraestrutura, tem-se outros fatores intraescolares que determina a eficácia escolar, como cooperação entre os agentes educacionais, projeto pedagógico, boa gestão, comportamento de professores, prática de salas de aulas. Os fatores que podem ser atribuídos a escola, dentre eles, estão a infraestrutura, o clima escolar, a gestão. Utilizar esses fatores para o planejamento escolar está intimamente ligado ao desejo da melhoria da aprendizagem dos alunos, pois esse querer da escola em modificar o que ela pode modificar torna-se essencial na busca por uma rede de ensino de maior qualidade.

Os fatores que melhoram o desempenho dos estudantes são considerados fatores eficazes, e os que proporcionam a equidade são aqueles que reduzem a diferença do nível socioeconômico dos estudantes, ou seja, a escola eficaz e equânime é aquela que apresenta um desempenho elevado dos estudantes, independentemente do nível social (ALBERNAZ, 2002).

6 CONCLUSÃO

Observa-se na pesquisa que os resultados de ambas as escolas não se mantêm ao longo do período, ocorrendo oscilações de resultado intraescolar e extraescolar, o que evidencia as desigualdades de desempenho intraescolar, apontando indícios de pouca equidade no ensino aprendizagem, das escolas pesquisadas.

Pelas descobertas não se pode afirmar que está ocorrendo o efeito escola, ou seja, a escola pode não estar agregando ao desempenho do estudante, em nenhum dos casos, tanto o CEPI, quanto o colégio de tempo padrão, e para tanto o faz-se necessário a realização do monitoramento da política de tempo integral antes da ampliação, para verificar o que precisa ser ajustado, pois pelo resultado da pesquisa, não se pode dizer que a escola está tendo efeito escola, ou seja, que a escola está agregando ao desempenho dos estudantes.

Ao final da pesquisa não se pode ter uma conclusão afirmativa se o tempo de permanência do aluno é o que interfere do desempenho, pois apesar da escola de tempo integral apresentar melhores resultados de proficiência, os resultados de distribuição do percentual de alunos entre os padrões de desempenho podem-se notar que há uma disparidade intraescolar, e os pontos a mais na proficiência da escola de tempo integral em relação a escola de tempo padrão, não foi significativo em relação ao custo de se manter uma escola nesses padrões.

Contudo, não se pode negar que a escola de tempo integral tem uma importância ímpar para o desenvolvimento do aluno, pois o currículo diversificado trabalha as relações humanas de forma mais ampla, indo além dos aspectos da racionalidade ou cognição, dando relevância ao projeto de vida e ao desenvolvimento de dimensões afetivas, aos valores éticos e morais, a partir de uma perspectiva sobre as situações do cotidiano, permitindo que o aluno reconheça seus direitos e deveres dentro da sociedade na qual está inserido.

Sugere-se um estudo mais abrangente com uma amostra maior de escolas para retificar ou refutar o achado sobre o efeito escola nos centros de ensino de tempo integral de Goiás, e a partir de então, propor reformulação na política pedagógica destes centros.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, A. **A melhoria da qualidade da educação no Brasil**: um desafio para o século XXI. Trabalho e Sociedade, Ano 2, n. 4, p. 7-11, ago. 2002. Disponível em: <http://www.iets.inf.br/biblioteca/A_melhoria_da_qualidade_da_educacao_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 28, janeiro, 2021.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. 552p. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000200013 > Acesso em: 06, outubro 2020.

BRASIL. MEC libera R\$ 406 milhões para Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59211>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 dez. 2020.

COLEMAN, J. S. et al.. **Equality of Education Opportunity**. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.

DUARTE, A.; MELO, S. D. G. **Qualidade da Educação e Política de Remuneração Docente: quais as implicações dessa relação?** Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013.

FERREIRA, S. H. de A.; BARREIRA, S. D.. (2010). **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil**. Psico (Porto Alegre), 41 (4), 462-472. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5686/5954>>. Acesso em: 05 de outubro 2020.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte, **Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego)**, Revista do Sistema, 2011.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) – **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, Brasília, INEP/Ministério da Educação, 2015.

MARTURANO, E. M. (2006). **O inventário de recursos do ambiente familiar**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 19,498-506. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n3/a19v19n3.pdf>> Acesso em 05 de outubro 2020.

SOARES, J. F.. **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos**; REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia. y Cambio em Educación, vol. 2, núm. 2, julho/dezembro, 2004.

SEDUC. **Escola de Tempo Integral**. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/ensino-integral/>> Acesso em 15 de setembro 2020;

SEDUC. **Breve descrição dos Componentes Curriculares do Núcleo Diversificado dos Centros de Ensino em Período Integral de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio**; Goiânia [2010?] década provável.

UNESCO (2019), **Pesquisa da qualidade da infraestrutura das escolas brasileiras**, coordenada por NOLETO, M. J.; GOMES, M. R. O; Mariana; CALAY, M., Brasília 122p, 2019.