

Impacto do ensino integral no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB)

Leonardo Fujisima Yada

RESUMO

Este estudo foi realizado com o objetivo de compreender, por meio da análise dos dados do Censo Escolar e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), o impacto da ampliação da jornada escolar no desempenho dos estudantes no Índice de Desempenho Educacional da Educação Básica (IDEB). Para a realização deste estudo foram calculadas a média e o desvio padrão do IDEB de anos finais para os ciclos de 2013, 2015 e 2017, das escolas integrais e não integrais do Estado de São Paulo. Deste modo, foi possível realizar uma análise comparativa entre os resultados obtidos pelos dois grupos de escolas analisados, tanto em relação às proficiências em matemática e linguagens, quanto em relação ao fluxo escolar, por meio do indicador de rendimento. Para a análise, utilizou-se como critério para identificar as turmas em tempo integral, todas as turmas que possuíam duração igual ou superior a 420 minutos diários. Identificou-se que para os três ciclos analisados os resultados do IDEB de anos finais das escolas integrais foram superiores aos resultados das escolas em tempo parcial. Deste modo, foi possível levantar hipóteses de que a ampliação da jornada escolar influencia positivamente o desempenho dos estudantes. No entanto, em relação ao desvio padrão, não foi possível verificar, em todos os ciclos, menor disparidade entre os resultados das escolas em tempo integral quando comparada à disparidade entre as escolas em tempo parcial.

Palavras-chave: Ensino Integral. Avaliação Educacional. IDEB.

Submetido em 02/03/21. Aprovado em xx/xx/xx.

Pode ser informado o endereço eletrônico, DOI, suportes e outras informações relativas ao acesso do documento.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o impacto do ensino integral sobre o Índice de Desempenho Educacional da Educação Básica (IDEB) das escolas pertencentes à rede estadual de ensino localizadas em zonas urbanas do município de São Paulo, que atendem aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que o objetivo não é chegar a uma análise conclusiva a partir do estabelecimento de um nexos causal entre a implementação da política pública de ensino integral e o desempenho dos estudantes no IDEB, mas de levantar hipóteses, a partir da análise de dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep), sobre a relação entre ambas as variáveis.

A meta 6 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece a necessidade de "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica", apoiando-se na hipótese de que o aumento no tempo gasto pelos estudantes nas escolas impacta positivamente o desempenho educacional. Hincapie (2016), em estudo realizado na Colômbia, verifica que estudantes

matriculados em escolas de ensino integral possuem resultados que correspondem a 10% do desvio padrão superior a estudantes expostos a escolas em tempo parcial.

Para realizar a análise supracitada, utilizou-se os microdados do Censo Escolar e do SAEB referentes aos anos de 2013, 2015 e 2017. A partir disso, foram criados dois grupos de escolas com base na duração de suas turmas de 9º do Ensino Fundamental de 9 anos. O grupo das escolas consideradas como integrais, neste estudo, possuíam turmas com duração igual ou superior a 420 minutos, enquanto as demais possuíam turmas com duração inferior a esta carga horária diária. A partir disso, foram calculados as médias e os desvios padrões para cada um dos anos contemplados para a realização da análise comparativa.

Este artigo está organizado em 5 (cinco) seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, apresentamos uma contextualização e os referenciais teóricos do tema norteador da pesquisa - ensino médio em tempo integral. Na terceira seção, detalhamos os procedimentos metodológicos, incluindo os cálculos e bases de dados utilizadas nas análises. A quarta seção traz algumas conclusões a partir do estudo, bem como possíveis caminhos para os próximos passos da pesquisa. Finalmente, a última seção expõe a bibliografia utilizada no artigo.

2. A UTILIZAÇÃO DO IDEB PARA A ANÁLISE DE DESEMPENHO EDUCACIONAL E O HISTÓRICO DA TEMÁTICA DO ENSINO INTEGRAL NO BRASIL

Nesta seção, apresenta-se o motivo pelo qual foi utilizado o IDEB para a análise comparativa do desempenho educacional entre as escolas integrais e não integrais e o histórico de políticas públicas focalizadas no ensino integral no Brasil, a fim de expor as múltiplas facetas do tema e o conceito utilizado no presente estudo.

2.1. A IMPORTÂNCIA DO IDEB PARA A ANÁLISE DE DESEMPENHO EDUCACIONAL

A avaliação educacional, conforme Vianna (1989), objetiva gerar conhecimentos que direcionem a tomada de decisão de gestores educacionais. Isto ocorre por meio da criação de critérios que embasam o julgamento de valor a respeito do conhecimento dos estudantes em determinada área do conhecimento, não se restringindo, portanto, ao processo de medição, caracterizado pela quantificação numérica das características dos indivíduos. No Brasil, conforme Brooke, Alves e Oliveira (2015), a criação de um sistema nacional de avaliação educacional enfrentou desafios decorrentes da grande diversidade cultural e geográfica do país, diferente de outras nações, como Cuba, Chile e República Dominicana.

Ainda conforme os autores supracitados, convém ressaltar que o sistema brasileiro de avaliação educacional surgiu na década de 1990, influenciado, para algumas correntes teóricas, por organismos internacionais, e para outras, pela implantação de um projeto de modernização estatal, que visava à equidade e qualidade da educação brasileira. Nesta esteira, observou-se o fomento de políticas de *accountability*, que atribuíam responsabilidades aos atores participantes da gestão educacional, com o objetivo de garantir a eficácia escolar, como as políticas de bonificação de servidores públicos da área da educação, que estavam atreladas aos resultados das avaliações educacionais.

Gajardo (2000), na mesma linha que Brooke, Alves e Oliveira (2015), também ressalta a mudança de paradigma causada pela modernização da gestão educacional, que deixou de enfatizar a igualdade de acesso para priorizar a igualdade de resultados. Dentre os objetivos das políticas que se inseriam neste contexto na América Latina, Gajardo (2000) menciona a

descentralização administrativa, o fortalecimento da autonomia das escolas, as reformas curriculares, o aumento do investimento em educação e a ampliação da jornada escolar, que ocorreu na Colômbia, Chile e Uruguai. Destaca-se, ainda, o avanço dos sistemas de avaliação, conforme já mencionado, que teve o Chile como um dos precursores na América Latina.

Neste contexto, destaca-se, no Brasil, o SAEB, cujo objetivo, segundo Alexandre (2015), é promover a avaliação da Educação Básica e contribuir para a melhoria da educação e garantia do acesso à escola. Conforme o autor, o SAEB é composto pelas seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Com base nos resultados do SAEB e nas taxas de aprovação, foi criado o IDEB, pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, com a finalidade de abranger, em um único índice, duas dimensões da educação, a saber: o fluxo escolar e o desempenho nas avaliações dos estudantes. Este índice, conforme mencionado na introdução, é utilizado neste artigo para analisar o impacto do ensino integral na qualidade do ensino.

Optou-se pela utilização do IDEB por contemplar em seu cálculo, conforme indicado anteriormente, duas dimensões da realidade, de modo que no caso da proficiência, considera-se tanto linguagens quanto matemática. Dessa forma, o uso deste indicador permite que se realize análises segregadas para cada um dos indicadores que compõem o índice em questão, garantindo maior nível de detalhe de informações a respeito do desempenho dos alunos. Neste sentido, inclusive, foram realizadas análises separadas para os indicadores de proficiência em linguagens e matemática e de rendimento.

2.2. O CONCEITO DE ENSINO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste trabalho, conforme já indicado anteriormente, buscou-se analisar o impacto da educação integral sobre o desempenho dos estudantes. Para isso, é necessário esclarecer o que se entende por escolas integrais para fins das análises de dados realizadas com os dados do IDEB, bem como a limitação desta conceituação quando comparadas à revisão bibliográfica acerca desta temática. Sendo assim, cabe, inicialmente, explorar a discussão teórica a respeito do ensino integral, especialmente no Brasil.

Conforme Cavaliere (2002), até o final do século XX, a educação pública brasileira se restringia a atuar na instrução escolar dos estudantes, afastando-se de outras dimensões da realidade, como saúde, alimentação e hábitos primários, de modo que os próprios educadores expunham recusa a extrapolar suas ações para outras esferas da vida dos estudantes, tanto por não considerarem responsabilidade das instituições educacionais, como por não possuírem formação específica para atuar nestas frentes. No século XXI, entretanto, a autora identifica a implementação de políticas públicas com a finalidade de resgatar o conceito de educação integral de forma associada à educação pública brasileira, como o programa "Bolsa-escola", que associava a garantia de renda mínima a atividades socioeducativas, que incluíam alimentação e práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas.

Considerando que o conceito de educação integral é amplo e possui diversas interpretações de acordo com a vertente política adotada, buscou-se considerar para os fins deste artigo a definição utilizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) na formulação do Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Neste contexto, a educação integral

tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum,

nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio (SÃO PAULO, 2012)

O conceito adotado no Programa de Ensino Integral se aproxima em alguns aspectos da concepção de ensino integral desenvolvida por John Dewey, conforme explora Cavaliere (2002). Em ambos os casos, considera-se o estudante como sujeito multidimensional, não restringindo a função de educar ao conteúdo tradicional, extrapolando para outras dimensões da vida humana. Por outro lado, ainda conforme Cavaliere (2002), uma diferença essencial entre a concepção pragmatista da educação integral e a adotada pelo Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo é que a primeira compreende a educação como experiência em si própria, e não como preparação para experiências futuras.

Para a realização das análises de dados do presente trabalho, considerou-se como integral as escolas que possuíam pelo menos uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos com 420 minutos ou mais de duração diária (equivalente a 7 horas), seguindo o que estabelece a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ainda que nesta perspectiva não seja possível abarcar outras características associadas ao conceito de ensino integral, conforme exposto anteriormente, optou-se por seguir este critério objetivo para a realização das análises de dados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. O CÁLCULO DO IDEB

Nesta seção, será detalhado o procedimento para o cálculo do IDEB. Inicialmente, convém destacar que foram calculados os resultados do IDEB dos anos 2013, 2015 e 2017, a partir dos microdados do SAEB do INEP, com o fim de estabelecer um período de, no mínimo, 3 (três) anos para a análise.

3.1.1. INDICADOR DE DESEMPENHO

Para calcular o indicador de desempenho, é necessário padronizar as medidas de matemática e língua portuguesa, à medida que são diferentes. Para isso, realiza-se o seguinte cálculo:

$$\frac{(\text{Proficiência da Escola na Prova Brasil} - \text{Limite Inferior das Proficiências})}{(\text{Limite Superior das Proficiências} - \text{Limite Inferior das Proficiências})}$$

Os limites superior e inferior das proficiências correspondem a três desvios-padrão para cima e para baixo, respectivamente, do SAEB 1997. No cálculo realizado para este artigo, optou-se por multiplicar a proficiência padronizada por 10 (dez), conforme sugerido por Soares e Xavier (2013), para que o resultado fique dentro do intervalo de 0 (zero) a 10 (dez).

Em seguida, calcula-se a média aritmética entre a proficiência padronizada de matemática e língua portuguesa, obtendo-se o indicador de desempenho, conforme a fórmula abaixo:

$$\frac{(\text{Proficiência padronizada de MAT} + \text{Proficiência padronizada de LP})}{2}$$

Ressalta-se que, conforme Soares e Xavier (2013) é incorreto afirmar que o indicador de desempenho varia entre 0 (zero) e 10 (dez), já que as proficiências acabam se posicionando em um intervalo mais restrito, sendo bastante incomum a escola obter indicador de desempenho igual a 0 (zero) ou igual a 10 (dez).

3.1.2. INDICADOR DE RENDIMENTO

O indicador de rendimento, diferente do indicador de desempenho, tem como objetivo verificar o fluxo escolar, sendo obtido por meio da divisão entre o número de anos da etapa de ensino em que o estudante está matriculado e o número de anos em que ele, de fato, cumpriu a mesma etapa. Portanto, conclui-se que há uma relação direta entre o indicador de rendimento

e o índice de desenvolvimento do estudante. Em uma situação ideal, o indicador de rendimento equivale a um (1), ou seja, o estudante terminou a etapa de ensino com aprovação em todos os anos/séries.

A partir de ambos os indicadores, obtém-se o IDEB, que é calculado por meio da multiplicação dos mesmos, conforme a fórmula abaixo:

$$\text{IDEB} = \text{Desempenho} \times \text{Rendimento} = D \times R$$

3.2. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E PARCIAL

Por fim, realizou-se uma análise com os microdados do IDEB (SAEB e taxa de rendimento) e do Censo Escolar para verificar o impacto do ensino integral na aprendizagem e no fluxo dos estudantes. Conforme mencionado, com o fim de garantir uma análise com o período mínimo de 3 (três) processos avaliativos, considerou-se, para a análise de dados, as avaliações aplicadas nos anos 2013, 2015 e 2017, visto que os microdados do SAEB referentes ao ano de 2019 ainda não foram publicados pelo Inep. Abaixo, seguem as etapas do procedimento metodológico para se chegar nos resultados indicados.

- 1) Download das bases de dados e seleção da amostra: o primeiro passo para a análise foi a realização do download dos microdados do SAEB e do Censo Escolar, bem como dos indicadores de rendimento por escola. Com o objetivo de afunilar a análise e definir uma amostra, selecionou-se apenas as escolas que possuíam turmas de 9º ano do ensino fundamental de 9 anos, localizadas em zonas urbanas, no município de São Paulo, a partir da base de turmas dos microdados do Censo Escolar, publicados pelo Inep.
- 2) Cálculo do IDEB: com base nos microdados do SAEB e nos indicadores de rendimento publicados pelo Inep por escola, calculou-se o IDEB de todas as escolas selecionadas na composição da amostra, conforme indicado no passo anterior.
- 3) Identificação das turmas de ensino integral e criação de variável *dummy*: a partir da base de turmas supracitada, criou-se uma variável *dummy* para identificar as turmas que possuíam ensino integral, ou seja, que possuíam 420 minutos ou mais de duração, já que não há identificação de turma integral na base de turmas do Censo Escolar.
- 4) Cálculo da média e desvio padrão do IDEB de anos finais: após a identificação dos grupos integral e não integral, por meio da variável *dummy* criada, realizou-se o cálculo da média e do desvio padrão para cada um deles, chegando nos resultados indicados abaixo.

Conforme indicado acima, utilizou-se nas análises tanto medida de tendência central (média), quanto de dispersão (desvio padrão). Enquanto a primeira permite a análise do padrão nos resultados do IDEB para ambos os grupos de análise (tempo integral e parcial), a segunda busca verificar como estes resultados estão distribuídos nas unidades escolares. Ou seja, se o desvio padrão é alto, pode-se elaborar a hipótese de que há grande disparidade entre os resultados na Rede. Desta forma, é possível analisar dois aspectos das escolas de ensino integral: 1) na média, os resultados são superiores aos resultados das escolas em tempo parcial? 2) há menor disparidade entre as escolas integrais com relação ao desempenho dos estudantes?

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1. ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS DE IDEB (MÉDIA E DESVIO PADRÃO)

Ao analisar os dados do IDEB, verifica-se que a média das escolas de tempo integral foi superior nas três edições contempladas na análise (2013, 2015 e 2017). Entretanto, ao verificar o desvio padrão, observa-se que apenas no IDEB de 2015 o resultado foi inferior ao das escolas de tempo regular. Ou seja, nas demais edições, houve maior dispersão entre as escolas classificadas como integrais, do que regulares. A partir disso, é possível levantar algumas hipóteses que justificam o melhor resultado do IDEB nas escolas de tempo integral,

quando comparadas às demais. Abaixo, seguem os resultados obtidos das análises realizadas, com base nos procedimentos informados na seção anterior.

Nas tabelas abaixo, constam três colunas, a saber: “FL_INTEGRAL”, “MEDIA” e “DP”. A primeira, que pode trazer tanto 0 quanto 1, indica se os resultados fazem referência às escolas parciais (0) ou integrais (1). A segunda, traz o resultado da média do indicador que está sendo analisado. A última, por fim, traz o resultado do desvio padrão.

Table 1 - Média e desvio padrão do IDEB das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2013

FL_INTEGRAL	MEDIA	DP
0	4.451433	0.6062316
1	4.623037	0.6731679

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Na tabela acima, verifica-se que a média e o desvio padrão do IDEB de anos finais das escolas em tempo integral é superior à das escolas em tempo parcial. Ou seja, ainda que os resultados de proficiência e fluxo sejam superiores, verifica-se, também, maior disparidade entre as escolas integrais, quando comparada à disparidade entre as escolas parciais. Entretanto, no caso da média do IDEB, nota-se que a diferença é baixa e representa superioridade de, apenas, 3.86%, aproximadamente. No caso do desvio padrão, por sua vez, a superioridade é de, aproximadamente, 11.04%. Portanto, verifica-se que a diferença da disparidade entre as escolas é superior à diferença do desempenho dos estudantes, indicando que, apesar dos melhores resultados, também houve maior desigualdade entre os mesmos.

Table 2 - Média e desvio padrão do IDEB das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2015

FL_INTEGRAL	MEDIA	DP
0	4.696344	0.6024434
1	5.159838	0.5951622

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No ciclo de 2015, por outro lado, verifica-se que a média do IDEB foi superior para as escolas em tempo integral e o desvio padrão, inferior, quando comparados aos resultados das escolas em tempo parcial. Deste modo, entende-se que, além do melhor desempenho nos resultados de proficiência e fluxo escolar, houve menor disparidade entre as escolas integrais, ainda que a diferença dos desvios padrão tenha sido baixa. Pode-se observar que a superioridade das escolas integrais na média do IDEB foi de, aproximadamente, 9.87%, ou seja, superior à diferença observada nos resultados de 2013. O desvio padrão, por outro lado, foi inferior em, aproximadamente, 1.22%.

Table 3 - Média e desvio padrão do IDEB das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2017

FL_INTEGRAL	MEDIA	DP
0	4.909387	0.6247072
1	5.565565	0.6756106

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No ciclo de 2017, por fim, verifica-se que as escolas em tempo integral obtiveram média e desvio padrão superiores àquelas verificadas pelas escolas em tempo parcial. As diferenças da média e do desvio padrão foram de, aproximadamente, 13.37% e 8.15%, respectivamente.

Portanto, em todos os ciclos, é possível identificar resultados superiores em relação ao desempenho em proficiência e fluxo nas escolas em tempo integral. Entretanto, o mesmo não pode ser dito em relação à disparidade entre as escolas, observado por meio do desvio padrão.

Apenas no ciclo de 2015, houve menor disparidade entre as escolas integrais. Portanto, com base nos dados verificados, não é possível levantar a hipótese de que o aumento da jornada escolar pode reduzir as desigualdades na Rede.

Ademais, cabe destacar que a diferença entre as escolas em tempo integral e parcial foi aumentando progressivamente na medida em que os anos foram passando, iniciando em 3.86% na primeira edição do SAEB analisada, e finalizando em 13.37%, na última edição. Ou seja, no período de 5 (cinco) anos, verificou-se um aumento de 9.51% entre a distância nos resultados do IDEB das escolas em tempo integral e parcial. O mesmo não pode ser dito do desvio padrão, que apesar de ter reduzido de 2013 para 2015, aumentou no ciclo de 2017, demonstrando que, apesar da expansão da jornada poder ter influenciado positivamente o desempenho dos estudantes, não conseguiu reduzir as disparidades entre as escolas.

Destaca-se, ainda, que ao desmembrar os indicadores de desempenho das escolas em tempo integral e em tempo parcial, verifica-se que os resultados dos estudantes matriculados em turmas integrais apresentaram maiores resultados em matemática, em detrimento de língua portuguesa. No SAEB de 2013, por exemplo, a média das proficiências padronizadas em matemática das escolas em tempo integral foi de 5.02, enquanto as escolas em tempo parcial obtiveram média de 4.88.

Table 4 - Média e desvio padrão da proficiência em matemática das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2013

FL_INTEGRAL	MEDIA	DP
0	4.879841	0.4979753
1	5.015994	0.5686834

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Para língua portuguesa, por outro lado, os resultados foram 4.76 para as escolas em tempo integral e 4.72 para as escolas em tempo parcial, conforme tabela abaixo. Nota-se, ainda, que o desvio padrão foi superior nos dois componentes curriculares.

Table 5 - Média e desvio padrão da proficiência em língua portuguesa das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2013

FL_INTEGRAL	MEDIA	DP
0	4.721253	0.4931974
1	4.767979	0.5661316

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No ano de 2015, verifica-se que a média da proficiência em matemática das escolas em tempo integral foi superior à média das escolas em tempo parcial. Convém destacar, ainda,

que os resultados de ambos os grupos foram superiores aos resultados apresentados no ciclo anterior do SAEB, referente a 2013.

Table 6 - Média e desvio padrão da proficiência em matemática das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2015

FL_ INTEGRAL	MEDIA	DP
0	5.092797	0.4497381
1	5.435163	0.5137160

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Com relação à média da proficiência em língua portuguesa, o resultado das escolas em tempo integral também foi superior, conforme tabela abaixo. A diferença para a proficiência em língua portuguesa foi de 6.14%, aproximadamente, contra 6.72%, no caso de matemática.

Vale ressaltar que, conforme os dados analisados, tanto as escolas em tempo integral quanto em tempo parcial foram superiores em matemática do que em língua portuguesa.

Table 7 - Média e desvio padrão da proficiência em língua portuguesa das escolas

integrais e não integrais referentes ao ano de 2015

FL_ INTEGRAL	MEDIA	DP
0	4.973623	0.4918621
1	5.279030	0.5099846

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No ano de 2017, por fim, verificou-se, assim como nas edições anteriores, que as escolas em tempo integral obtiveram resultados superiores em matemática, quando comparadas às escolas em tempo parcial.

Table 8 - Média e desvio padrão da proficiência em matemática das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2017

FL_ INTEGRAL	MEDIA	DP
0	5.169423	0.5332267
1	5.705769	0.6086517

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Com relação à proficiência em língua portuguesa, as escolas em tempo integral também obtiveram resultados superiores. A diferença entre os dois grupos analisados foi superior para matemática. Enquanto o resultado das escolas em tempo integral foi 10.38% superior para este componente curricular, a superioridade para língua portuguesa foi de 7.99%.

Table 9 - Média e desvio padrão da proficiência em língua portuguesa das escolas

integrais e não integrais referentes ao ano de 2017

FL_ INTEGRAL	MEDIA	DP
--------------	-------	----

0	5.255330	0.5181053
1	5.675169	0.5719695

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No que tange ao indicador de rendimento, nota-se que, em 2013, a média para as escolas em tempo integral foi 1.81% superior, enquanto o desvio padrão foi de, aproximadamente, 7.28% inferior. Verifica-se, portanto, que a diferença foi maior em relação à disparidade entre as escolas do que em relação à média.

Table 10 - Média e desvio padrão do indicador de rendimento das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2013

FL_ INTEGRAL	MEDIA	DP
0	0.9257051	0.05653048
1	0.9424407	0.05268954

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No ano de 2015, verificou-se que a média do indicador de rendimento das escolas integrais também foi superior à média das escolas em tempo parcial. A diferença foi de, aproximadamente, 3.37%, superior à diferença observada no ciclo anterior. Com relação ao desvio padrão, por sua vez, o resultado das escolas em tempo integral foi 35.38% inferior que o resultado observado nas escolas em tempo parcial.

Table 11 - Média e desvio padrão do indicador de rendimento das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2015

FL_ INTEGRAL	MEDIA	DP
0	0.9304781	0.06221302
1	0.9618503	0.04595283

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

No ano de 2017, por sua vez, verificou-se que as escolas em tempo integral obtiveram média de indicador de rendimento 3.87% superior à média das escolas em tempo parcial. Em relação ao desvio padrão, o resultado das escolas em tempo integral foi 19.41% inferior. Nota-se que, assim como no ciclo anterior, os estudantes matriculados em turmas com duração igual ou superior a 420 minutos conseguiram finalizar o ciclo de anos finais em tempo inferior aos estudantes em turmas em tempo parcial, com maiores taxas de aprovação, consequentemente.

Table 12 - Média e desvio padrão do indicador de rendimento das escolas integrais e não integrais referentes ao ano de 2017

FL_ INTEGRAL	MEDIA	DP
0	0.9401572	0.05050537
1	0.9765571	0.04229438

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Verifica-se, portanto, que a média do indicador de rendimento para os anos finais das escolas em tempo integral foi superior à média das escolas em tempo parcial nas três edições

analisadas. Ao mesmo tempo, o desvio padrão para o mesmo indicador foi inferior nas escolas em tempo integral. Deste modo, entende-se que além dos melhores resultados no fluxo escolar, houve menor disparidade entre as escolas integrais nesta dimensão da avaliação educacional do que entre as escolas em tempo parcial. Entretanto, é imperioso ressaltar que não há como estabelecer umnexo causal entre os resultados indicados e o fato de as escolas serem de tempo integral ou parcial, visto que há outras dimensões que influenciam nos dados analisados, como situação socioeconômica, escolaridade da mãe e infraestrutura das escolas em que os estudantes estão matriculados.

5. CONCLUSÃO

Com base na análise de dados dos resultados do IDEB nas edições dos anos 2013, 2015 e 2017, foi possível observar que as escolas em tempo integral obtiveram desempenho superior às escolas em tempo parcial, tanto em relação às proficiências (matemática e língua portuguesa), quanto em relação ao fluxo escolar. Ao analisar individualmente cada um dos componentes curriculares, verificou-se que os resultados em matemática foram superiores aos resultados em língua portuguesa nas três edições, mesmo após o exercício de padronização dos mesmos. Um outro ponto que chamou atenção foi que as médias das proficiências para ambos os componentes foram melhorando progressivamente no período analisado, de modo que em nenhuma edição foi possível verificar uma piora no indicador de desempenho.

Por outro lado, ao observar o desvio padrão das médias de proficiência em matemática e língua portuguesa, verificou-se que as escolas integrais apresentaram maior disparidade entre si, quando comparadas às escolas em tempo parcial. Isso demonstra que, apesar de obterem médias superiores, a expansão da jornada escolar não produziu, dentre os seus efeitos, a redução da desigualdade entre escolas. O mesmo não ocorreu quando se observou o indicador de rendimento. Em todas as edições analisadas, notou-se que o desvio padrão do indicador das escolas em tempo integral foi inferior que o observado nas escolas em tempo parcial.

Entretanto, convém ressaltar que os dados analisados não são suficientes para o estabelecimento de causalidade entre a jornada escolar e o resultado do IDEB. Conforme mencionado, sabe-se que há outras variáveis que impactam os indicadores de desempenho e fluxo das escolas, como nível socioeconômico e infraestrutura das escolas.

6. REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, M. M. de O. N. *Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil*. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, Câmara dos Deputados, Brasília. 2015. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/23019>.
- BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. Seção 1 – Primeiras Iniciativas – Introdução. Em: BROOKE, N.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, L. K. M. *A avaliação da educação básica: a experiência brasileira*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. P. 17-22.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NOVA IDENTIDADE PARA A ESCOLA BRASILEIRA? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005.

GAJARDO, M. Reformas Educativas na América Latina. Balanço de uma Década. Documentos Preal, Nº 15, Março 2000. Em: BROOKE, N. (org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. P. 333-338.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012. Diário Oficial - Executivo, p. 1, 05 jan. 2012.

SOARES, TUFI MACHADO; et al. *Escola de Tempo Integral: resultados do projeto na proficiência dos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 111-130, jan./mar. 2014.

VIANNA, H. M. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 69, 1989, p. 40-47. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo_6208663.