

DESEMPENHO NO IDEB E GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE GOIÂNIA - GOIÁSHumberto Salvino Batista Torres¹Guilherme Resende Oliveira²**RESUMO**

Realizou-se uma análise comparativa dos resultados do Ideb de escolas estaduais de ensino médio integral de Goiânia-Goiás, com as escolas estaduais de ensino médio do estado de Goiás e do Brasil, bem como, as implicações que o indicador tem trazido para a gestão escolar. Esta pesquisa trata-se de um estudo de natureza descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, fundamentada em dados educacionais disponíveis no portal de dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), análise documental e entrevista com os gestores/diretores de cinco escolas integrais selecionadas para o presente estudo. No geral, os resultados mostraram que as escolas de ensino médio de tempo integral da rede estadual apresentaram melhores resultados no Ideb em relação as escolas Estaduais de Goiás e do Brasil. Os resultados apontam o desenvolvimento de ações, por parte da gestão escolar, que visam a melhoria do desempenho dos alunos no Ideb. É evidente, a importância da gestão escolar focada no aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Escola pública. Avaliação em larga escala.

IDEB PERFORMANCE AND SCHOOL MANAGEMENT IN FULL-TIME HIGH SCHOOL IN THE STATE NETWORK OF GOIÂNIA – GOIÁS**ABSTRACT**

A comparative analysis was carried out of the Ideb results of state high schools in Goiânia-Goiás, with state high schools in the state of Goiás and Brazil, as well as the implications that the indicator has brought to the schoolwork. This research is a descriptive study, with a quantitative and qualitative approach, based on educational data available on the data portal of the National Institute of Teaching and Research Anísio Teixeira (INEP), document analysis and interviews with managers/directors of five integral schools selected for the present study. In general, the results showed that the full-time high schools of the state network had better results in the IDEB in relation to the State schools of Goiás and Brazil. The results point to the development of actions aimed at improving student performance in Ideb. It is evident, the importance of school management focused on student learning.

Keywords: School management. Public school. Large-scale assessment.

¹ Discente do Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves Faria – Unialfa. Professor efetivo da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás. E-mail: humberto.sb.torres@hotmail.com

² Doutor em Economia pela UnB. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria – Unialfa. Diretor-Executivo e pesquisador efetivo do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. E-mail: resendego@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com a finalidade principal de medir a qualidade de ensino no território nacional e, assim, estabelecer metas para a melhoria do ensino (PAGNAN, 2016; PONTES e SOARES, 2017).

Como indicador, o IDEB, é realizado a cada dois anos, e combina os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com as taxas de aprovação e evasão escolar, obtidos no Censo Escolar (PAGNAN, 2016). É importante ressaltar que o Saeb, consiste em avaliações de diagnóstico em larga escala, e seus índices fornecem informações para formulações de ações pedagógicas e políticas públicas educacionais que contribuem para a elevação da qualidade da educação básica (ALAVARSE, MACHADO e BRAVO, 2012; CALIXTO *et al.*, 2017).

Alguns estados do país são considerados exemplos em qualidade educacional, dentre eles está o estado de Goiás, que ostente uma das melhores notas do Ideb, sendo que os Centros de Ensino em Período Integral (Cepi) vem apresentando desempenho superior em relação as escolas regulares, conforme dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC, 2021). Ressalta-se que a o governo de Goiás, por meio da Seduc oferta, desde 2006, a educação em tempo integral para alunos do ensino fundamental e médio. Os Cepis no estado de Goiás, em específico, foram criados com o objetivo de oportunizar a formação integral do estudante nas dimensões intelectual, social, cultural e bem como o desenvolvimento das habilidades socio emocionais, onde todos os tempos e espaços da escola devem fazer parte do processo de formação do estudante.

Partindo do pressuposto de que algumas escolas elegem as avaliações de larga escala, como fonte permanente de inspiração para o seu trabalho; enquanto, outras unidades educacionais preferem prosseguir fazendo o que sempre fizeram ou até mesmo ignorá-las (VIEIRA *et al.*, 2015), este estudo teve como objetivo realizar uma análise comparativa dos resultados do Ideb de escolas estaduais de ensino médio integral do município de Goiânia-Goiás, com as escolas estaduais de ensino médio do estado de Goiás e do Brasil, bem como, as implicações que o indicador tem trazido para a gestão escolar. Além disso, buscar-se-á, neste estudo, identificar, no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Cepis, ações educativas que poderiam elevar o Ideb, bem como analisar aspectos importantes dos espaços físicos das

unidades escolas para o exercício de atividades culturais e esportivas que podem melhorar o rendimento acadêmico dos alunos.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

O processo de universalização do Ensino Fundamental, que exigia das escolas públicas a gestão dos recursos públicos com ênfase na quantidade de alunos, marcou o século XX na educação. A entrada no século XXI enfatiza a discussão de outra demanda: a qualidade da educação iniciada antes da década de 1990.

A discussão nacional e internacional sobre educação na década de 1990 centrou-se na importância do Ensino Fundamental e da qualidade educacional. Isso obrigou a tomar medidas mais agressivas para mudar a Educação Básica e melhorar os resultados em relação ao ambiente global. Desde então, segundo Mota, Cararo e Coelho (2012, p. 82), “qualidade da educação pública brasileira por meio da possibilidade de oferecer ao aluno uma formação mais completa em um tempo maior” tem sido o foco das propostas do poder público.

Embora a LDBEN de 1996 preveja o aumento da jornada escolar, não se pode dizer que esse aumento tenha como objetivo avançar no desenvolvimento geral do cidadão brasileiro. Supõe-se que o prolongamento do tempo esteja relacionado a outros fatores, como: o direito de pais e mães trabalhadores a um espaço educacional seguro para deixar seus filhos e o direito à proteção social de crianças e adolescentes, conforme delineado na Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), com as modificações definidas pela Lei nº 13509, de 22 de novembro de 2017.

A escola de tempo integral está sendo inserida no cenário educacional nacional por meio desse processo histórico antes mesmo da promulgação da CF/88, que abre as portas para a conscientização de todos sobre o direito à educação pública de qualidade. Em seu artigo 34, de 1996, a LDBEN já antecipava o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”.

A Educação Básica no Brasil do início do século XXI ainda é caracterizada por diferenças, disparidades e complexidade. Com isso, o PNE de 2001 defende o sistema integrado de horários e o prolongamento da jornada escolar como um de seus principais princípios, constatando que tem produzido resultados positivos.

A prestação de cuidados integrais é um passo significativo para reduzir as desigualdades sociais e aumentar as oportunidades de aprendizagem democrática, facilitando a instrução no cumprimento das obrigações acadêmicas, prática esportiva, desenvolvimento de empreendimentos criativos e nutrição adequada, pelo menos duas refeições por dia.

A organização do sistema educacional, o acesso à educação e o apoio aos direitos educacionais vêm mudando gradualmente desde a virada do século. Com isso, o aluno passou a ser reconhecido como sujeito de direitos e, a partir da CF/88, a educação passou a ser um direito disciplinar do cidadão brasileiro. Nesse cenário, compreender aspectos filosóficos e históricos da educação faz emergir uma nova compreensão da história da educação. Essa compreensão permite também compreender os efeitos da educação em tempo integral e a sua associação ao conceito.

A ampliação da jornada escolar apresenta-se como uma estratégia para promover a equidade e a qualidade da educação, mas não significa apenas prolongar o tempo do aluno em sala de aula, pois existem obstáculos à oferta de educação integral que começam desde a estrutura física e de pessoal até questões mais técnicas, como a formação inicial e continuada de professores (GADOTTI, 2012).

Só recentemente, a partir da primeira década do século XXI, o prolongamento do tempo de permanência dos alunos na escola mereceu maior atenção da Política Educacional. Entende-se que, apesar de ter sido apontado como metas no PNE anterior, o objetivo da educação integral é dar conta das lacunas descobertas na educação brasileira que não foram eliminadas (2001-2010).

Na atualidade, acredita-se que a educação em tempo integral é um dos pré-requisitos para a formação da educação “omnilateral” de crianças, jovens, adolescentes e adultos. A educação integral requer tempo escolar para que seus projetos sejam realizados de forma adequada e socialmente benéfica; como resultado, depende do tempo disponibilizado pela escola de tempo integral.

Conforme Gentili (1995), o próprio conceito de qualidade educacional é uma ferramenta de “manutenção da sociedade, bem como do projeto neoconservador”. Segundo ele, não há necessidade de distinguir entre o acesso à escola e o tipo de serviço prestado por ela em uma sociedade democrática. Nesse sentido, mostra ressalvas quanto ao calibre do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas. Em primeiro lugar, é preciso melhorar a qualidade do sistema educacional, tornando a educação um direito de todos e não um privilégio de alguns: “qualidade para poucos não é qualidade é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177).

De acordo com Gonçalves (2006), “educação integral” refere-se à inclusão dos alunos no processo educacional como um todo. Esse método de educação:

[...] considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Com essa compreensão do assunto em mente, é possível reconhecer as mudanças no ambiente educacional por meio das realidades atuais impostas pela sociedade contemporânea. Diante disso, Felício (2012) tenta esclarecer o conceito de educação integral por meio da análise de pesquisas de outros autores. Segundo a autora, “[...] essa escola se apoia em uma concepção de ser humano que está para além das concepções redutoras que, em geral, predominam no contexto educacional, quando enfatizam, apenas, o aspecto cognitivo do ser humano” (FELÍCIO, 2012, p. 4).

Discutir a qualidade da educação no Brasil também traz à tona questões relacionadas à formação de professores, financiamento, infraestrutura física da escola, perfil socioeconômico dos alunos e gestão escolar. São condições variáveis para a qualidade da escola. Eles veem as avaliações externas como uma forma de determinar se os sistemas educacionais do país estão à altura ou não.

Testar alunos de escolas públicas e privadas no Brasil tornou-se prática comum desde a década de 1990. Os índices de desempenho são desenvolvidos com base nos resultados, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizando dados recolhidos do Censo Escolar, os níveis médios de desempenho alcançados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil. Em Goiás, há o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego).

A concepção de Beisiegel (2006, p. 121 e 151) coloca a preocupação com os resultados do desempenho escolar no contexto do país. A educação tornou-se mais acessível a grupos sociais menos privilegiados como resultado da democratização da educação, que aumentou o número de vagas. Contrariamente, houve um declínio na qualidade do ensino fornecido pelas escolas. Pode-se concluir disso que o Estado recebe esses alunos sem ampliar o espaço ao invés de preparar a infraestrutura para acomodá-los. Apesar disso, é impossível ignorar as mudanças qualitativas desse público, que agora permite acessar recursos antes inacessíveis, avaliando a educação pública.

Na década de 1990, o Brasil manifestou preocupação com a qualidade da aprendizagem dos alunos e a avaliação dessa aprendizagem por meio de ferramentas de avaliação externa, como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

É importante destacar que ainda existe um processo de avaliação internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que é oferecido a alunos da Rede Pública e Privada e tem prazo de 15 anos. Coelho (2009) vê tudo isso como alicerce para as reformas das avaliações externas no país devido às exigências de formação e qualificação, ao processo de reorganização do Estado e à falência do sistema educacional.

A nação deixa de enfatizar a quantidade para priorizar a qualidade da educação porque é um direito cívico e foi idealizado por agências multilaterais para diminuir o índice de pobreza em nações em desenvolvimento como o Brasil e, segundo Bruno (1996), adaptar a educação ao novo modelo de produção capitalista, onde a educação é vista como um componente chave porque é também uma pré-condição para a produção.

Nesse contexto, entende-se a necessidade de estabelecer padrões legais e responsabilidades entre os entes federativos, tendo em vista as quatro principais propostas do novo PNE: financiamento, governança democrática, avaliação institucional e reconhecimento profissional. Esses pilares sustentam as propostas de educação de qualidade, pois, por meio deles, o Plano afirma a formulação ou implementação de Políticas Públicas que atendam às necessidades dos níveis e fases educacionais de cada região do país. Devido à condução da atual forma de governo, que está no poder desde 2016, o que consta atualmente no Plano segue uma perspectiva de retrocesso.

A distribuição de competências, na esfera da educação, é algo sintonizador com o equilíbrio do pacto federativo. O PNE é o ponto convergente para se realizar, entre outras estratégias, o Sistema Nacional de Educação articulado e o regime de colaboração. Esse Sistema é uma expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, tendo como finalidade precípua a garantia de um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais em toda a nação brasileira.

Portanto, as responsabilidades e os custos são distribuídos de forma justa e acordados pelas políticas de nível nacional. Como resultado, o estabelecimento de um sistema de federação exige uma relação de interdependência entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo, a divisão de responsabilidades e a garantia da integridade do governo nacional (DOURADO, 2016).

A aprovação do PNE para o período 2014-2024 foi realizada em um ambiente social de afirmação de direitos e consolidação democrática, apontando para um marco que prioriza a inclusão social. Existe uma relação efetiva entre as metas do PNE e seus compromissos com a mudança dos paradigmas estruturais do Brasil. Esses dois fatores do PNE preveem melhorias nas condições de acesso e retenção de materiais nas escolas, bem como nas condições de emprego dos educadores. Todo esse processo nos permite ver os alunos como cidadãos com direito à educação e ao desenvolvimento, independentemente de quaisquer modificações subjetivas em sua formação ou na chamada identidade.

O alcance de outras metas do PNE (2014-2024), de igual importância às mencionadas anteriormente, depende de seu alinhamento com a meta da educação integral. Ressalta-se que os esforços para alcançar a plena universalização da educação no Brasil devem centrar-se em políticas que melhorem as condições educacionais voltadas prioritariamente às famílias de baixa renda.

Nesse sentido, a efetividade das ações de desenvolvimento das estratégias depende do entendimento de que as Políticas Públicas voltadas para a defesa desse princípio nacional “devem garantir que os entes federados estabeleçam, em seus respectivos planos, como previsto no PNE, estratégias que: assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais” (DOURADO, 2016, p. 24).

Essa afirmação permite enfrentar os desafios ainda enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e aqueles que dizem respeito à efetiva implementação da educação integral para todos os cidadãos e em todo o país. Mais de três milhões de jovens e adolescentes entre 15 e 17 anos que deveriam estar no Ensino Médio ainda não concluíram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Outra diretriz do PNE, relacionada à ideia de educação integral, refere-se à Meta 5, que trata da alfabetização para todas as crianças. Para atingir esse objetivo, é preciso “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10). Para atender a essa exigência, as diretrizes curriculares devem ser elaboradas por meio de “ciclos de alfabetização” com base na experiência dos Municípios e Estados brasileiros, a fim de garantir às crianças a eficácia e a qualidade do processo de alfabetização.

Diante da trajetória da educação brasileira e dos inúmeros desafios por ela enfrentados, é importante ressaltar a necessidade de compreender esse contexto educacional e avançar com as questões que se tornaram pertinentes ao campo da educação no Brasil.

Como forma de melhorar o desenvolvimento de alunos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo moderno, a educação em tempo integral ganha cada vez mais importância no Brasil. E com a intenção de investir nessa modalidade de ensino, o Governo de Goiás, Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), anunciou inovações curriculares e mudanças no tempo de permanência dos alunos na escola desde 2006.

O Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/CP) passou a citar a educação em tempo integral em seus documentos normativos em 2011; isso forneceu detalhes vitais sobre a proposta pedagógica até então adotada. Além disso, a afirmação de que o “que caracteriza uma escola de tempo integral não é o fator tempo, mas a programação de ações pedagógicas que o preenche e o utiliza adequadamente”, reforça o compromisso com o que distingue uma escola desse modelo.

Com a publicação da Lei nº 17920, em dezembro de 2012, foram criados os Centros de Educação em Tempo Integral (CEPI), permitindo que alunos do Ensino Médio passassem a receber atendimento em tempo integral a partir de 2013. Foi implantado inicialmente em 15 instituições de ensino. Essas instituições passaram por uma rigorosa triagem quanto ao quadro de servidores que ali estariam trabalhando, pois os membros do Quadro de Magistério eram obrigados a trabalhar em regime de dedicação exclusiva, e a duração da estada dos jovens foi fixada em 9 horas e 30 minutos. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) foi contratado para prestar assessoria no desenvolvimento e implementação desta proposta educativa.

Os CEPIS foram criados com o objetivo de oportunizar a formação integral do estudante nas dimensões intelectual, social, cultural e bem como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, onde todos os tempos e espaços da escola.

Com a expansão do Programa Mais Educação pelo MEC para todas as unidades educacionais incorporadas ao Projeto EETI em 2014, houve a necessidade de adequar adequadamente o tempo de permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, a carga horária do currículo EETI. A nova proposta de educação para o Ensino Fundamental foi baseada em Quatro Pilares de formação e desenvolvimento humano: cognitivo, cultural, avaliativo e social. Defendeu a noção de que a extensão do tempo escolar, aliada à presença de escolas extensas, variadas e coordenadas, as atividades socioeducativas apresentariam novas oportunidades de aprendizagem e garantiriam uma formação mais abrangente ao aluno.

A partir daí, o Estado de Goiás passou a oferecer muitas propostas pedagogicamente sólidas de educação integral em tempo integral para alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Lembrando que, além dos modelos citados acima, Goiás aderiu ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação para dar início às atividades a partir de 2009.

No ano de 2016, a SEDUC unifica as propostas educacionais para a educação integral em tempo integral no Estado de Goiás e, chega a atender 174 escolas. Toda escola integral passou a ser conhecida como Centro de Ensino em Período Integral, com a criação de um Núcleo Diversificado formado por componentes curriculares que estendem o Núcleo Básico Comum, as vivências de protagonismo e o desenvolvimento do Projeto de Vida dos estudantes.

Diante disso, as escolas de tempo integral passaram a adotar uma proposta única de adoção de Princípios Educadores e Avaliações Formativas, que são utilizados para dar sustentabilidade pedagógica ao modelo adotado, bem como para enfatizar o desenvolvimento de adolescentes e jovens “autônomos, solidários e competentes” (ICE, 2020), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Ressalta-se que as matrizes curriculares contêm especificidades em função da realidade e formação do aluno.

É importante notar que a integração das Propostas Pedagógicas das escolas de tempo integral e a nova realidade do Ensino Fundamental têm tido um impacto significativo na forma como os alunos estão sendo formados academicamente e pessoalmente, bem como na forma como a escola, os funcionários e a comunidade veem a educação como um todo, fazendo com que as escolas pareçam ter maior importância.

Nesse novo ambiente educacional, o tempo de permanência do professor nos CEPs do Ensino Fundamental também aumenta para 40 horas semanais de trabalho efetivo em regime de dedicação Plena e Integral, podendo incluir gestão multidisciplinar ou especializada. Também passa a ser possível implementar o Planejamento Pedagógico-educacional e o tempo de estudo envolvendo o corpo docente, a equipe gestora e a coordenação pedagógica da unidade. Variando o tempo de permanência dos alunos na escola de 10 horas a 9 horas e 30 minutos diários.

No ano seguinte, é publicada a Lei nº 19687, de 22 de junho de 2017, que regulamenta 176 escolas para funcionarem como Centros de Ensino em Período Integral. Este também é o momento em que o objetivo do Governo de Goiás é reformado para que seja cumprido o compromisso e a excelência do trabalho realizado pelos CEPs.

Entre 2017-2021 houve revogação de CEPs e implantação de novos, alterando ao longo desses anos o número de escolas atendidas nesse modelo e, também, modificações na proposta pedagógica. Atualmente, conta com 269 Centros de Ensino em Período Integral.

Diante de todas as informações acima, pode-se dizer que a Proposta Pedagógica para a educação integral em tempo integral do Estado de Goiás aplicada atualmente é fruto das diversas experiências vivenciadas pela SEDUC, sendo esta normatizada pela Lei nº 20917, de 21 de dezembro de 2020, a qual institui o Programa Educação Plena e Integral.

METODOLOGIA

Local de estudo

Os dados foram coletados em 05 (cinco) escolas estaduais de ensino médio de tempo integral, localizadas no município de Goiânia, Goiás. Vale salientar que as unidades escolares foram identificadas por códigos, da seguinte forma: ETI1, ETI2, ETI3, ETI4 e ETI5. Dados da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC/GO) apontam para existência de 269 escolas integrais, sendo 89 escolas de ensino médio. No momento da pesquisa, as instituições de ensino estudadas contabilizavam 50 turmas, totalizando 1.588 matrículas de alunos regulares. Os critérios de inclusão foram todas as escolas estaduais de ensino médio integral de Goiânia em que o gestor/diretor da unidade escolar aceitasse a participar do estudo.

Tipo de estudo e coleta de dados

Este trabalho trata-se de um estudo descritivo e documental, com abordagem qualitativa e quantitativa. Inicialmente, foram obtidas no portal de dados do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), informações referentes aos resultados do Ideb correspondentes aos anos de 2017, 2019 e 2021, dos Cepis selecionados nesse estudo, bem como das escolas de ensino médio estadual de âmbito nacional e de Goiás (o que inclui todas as escolas de tempo integral e parcial) com o intuito estabelecer comparações entre as escolas da rede de ensino estadual do estado e do país. Posteriormente, foi analisado os seguintes aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que compõem o grupo de estudo: contextualização, modelo de gestão e as ações que poderiam elevar o IDEB. Cabe ressaltar que as análises dos PPPs foram de fundamental importância para subsidiar a elaboração do roteiro de entrevista aplicado junto aos gestores/diretores das unidades escolares. Também foram realizadas visitas as escolas, no período de novembro a dezembro de 2022, para observar, os

recursos pedagógicos e a estrutura física escolar onde ocorrem atividades de ensino, práticas desportivas e culturais.

Na pesquisa de campo foram utilizados instrumentos de coleta de dados de fontes primárias e secundárias. Como fonte secundária foram os seguintes documentos: Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (SEDUC-GO, 2021); Lei nº 19687, de 22 de junho de 2017 (GOIÁS, 2017); Lei nº 20917, de 21 de dezembro de 2020, art. 22 (GOIÁS, 2020); e Projetos Político-Pedagógicos dos CEPIS definidos como objeto de estudo.

O instrumento de coleta de dados

Utilizou-se um questionário investigativo, auto preenchível e sem identificação, composto por questões objetivas e discursivas, elaborado com base no instrumento usado por Faleiro e Prudente (2017). Por meio do questionário os gestores/diretores puderam responder perguntas diversas quanto ao seu perfil sociodemográfico, formação profissional, bem como informações abrangentes sobre ações pedagógicas para alcance da melhoria dos resultados do Ideb. A coleta de dados foi realizada em novembro de 2022 por meio de um formulário eletrônico *on-line*, criado a partir da plataforma *Microsoft Forms*.

Abordou-se em quatro fases os seguintes métodos de coleta de dados: (i) pesquisa bibliográfica; (ii) análise de PPP para cada unidade escolar; (iii) visitas sistemáticas às escolas com observação direta; (iv) execução de entrevistas. Essas fases foram utilizadas para analisar os fatores que contribuíram para a qualidade da educação e foram oriundas do Programa de Educação Plena e Integral do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Goiás.

Análise dos dados e aspectos éticos

Para análise exploratória dos dados, as informações coletadas foram organizadas em planilhas eletrônicas específicas e posteriormente analisadas por meio de estatística descritiva. Considerando que este estudo envolveu diretamente seres humanos, foram tomados todos os cuidados éticos apropriados ao tipo de população investigada, conforme prevê as orientações éticas para pesquisas com seres humanos (resolução nº 196 de 1996 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde) (BRASIL, 1996).

RESULTADOS

Os resultados do Ideb dos Cepis, das escolas estaduais de Goiás e do Brasil, referentes às metas traçadas e resultados de aprendizagem dos estudantes, juntamente com as médias das notas de proficiência em português e matemática são apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 - Resultados do Ideb, referentes às metas traçadas e os resultados obtidos, juntamente com as médias das notas de proficiência em português e matemática, durante o período de 2017 a 2021, em âmbito nacional e do estado de Goiás.

UE	2017				2019				2021			
	Ideb		PP	PM	Ideb		PP	PM	Ideb		PP	PM
	R	M			R	M			R	M		
ETI1	5,2	-	301,572 ^a	295,86 ^c	4,8	5,4	294,3 ^a	294,3 ^c	5,2	5,6	294,04 ^a	289,12 ^c
ETI2	IND		IND	IND	IND		IND	IND	5,2	5,6	261,31 ^a	250,75 ^b
ETI3	5,8*	5,0	284,54 ^a	269,70 ^b	5,9*	5,3	276,54 ^a	275,87 ^c	5,4	5,5	269,48 ^a	257,41 ^b
ETI4	IND	-	IND	IND	6,3	-	294,34 ^a	281,33 ^c	5,9	5,5	283,29 ^a	275,13 ^c
ETI5	IND		IND	IND	5,5*	4,6	303,46 ^a	294,93 ^c	4,1	4,9	276,77 ^a	263,94 ^b
Goiás	4,3*	4,2	270,87 ^a	271,7 ^b	4,7*	4,4	285,35 ^a	282,93 ^c	4,5	4,7	276,32 ^a	271,59 ^c
Brasil	3,5	4,4	260,12 ^a	259,92 ^b	3,9	4,6	272,02 ^a	268,61 ^b	3,9	4,9	269,54 ^a	262,37 ^b

Legenda: UE = Unidade Escolar, R = Resultado obtido M = Meta traçada, PP = médias de Proficiência de Português, PM = médias de Proficiência de Matemática, IND = Indicador Não Disponível (não atingiu o mínimo de 80% de alunos na avaliação).

* IDEB que alcançaram a meta estipulada. ^a aprendizado avançado em Língua Portuguesa, ^b aprendizado proficiente em matemática, ^c aprendizado avançado em matemática. **Escala Saeb:** Língua Portuguesa, nível 1 (equivalente ao intervalo de 0 a 149 pontos) são considerados insuficientes; 2 e 3 (150 a 199 pontos) mostram que os alunos têm nível de conhecimento básico; entre 4 e 5 (200 a 249 pontos) são considerados proficiente, de 6 a 9 (250 a \geq a 350 pontos), demonstram conhecimento avançado. Já na escala de proficiência em Matemática, o nível 0 a 2 (compreende de 0 a 174 pontos) demonstram nível de conhecimento insuficiente, o nível 3 e 4 (de 175 a 224 pontos) são considerados conhecimento básico; o nível 5 e 6 (de 225 a 274 pontos) demonstram conhecimento proficiente e o nível de 7 até 10 (de 275 a \geq a 350 pontos) os alunos têm conhecimento avançado. Fonte: Ideb/INEP, 2023.

Os resultados do Ideb de 2017 a 2019 mostram que os Cepis alcançaram as metas estipuladas, garantido uma posição superior à do cenário estadual e nacional. Já no ano de 2021 os Cepis e o Estado de Goiás apresentaram resultados abaixo das metas, contudo, os resultados mostram, o estado em uma posição superior à do cenário nacional. Vale destacar que os resultados do Ideb, referentes às metas oficialmente traçadas e resultados obtidos de 2017 a 2021, se configuram como um desafio para se cumprir a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), pois, os resultados ainda não são os desejados. O que se busca com a meta 7 é elevar a qualidade da educação básica com a melhoria continua dos resultados do IDEB, de modo que atingissem no ano de 2021 médias nacionais de 5,2 no ensino médio (SILVA e SANTOS, 2021).

Vale ressaltar que, para facilitar a compreensão do desempenho dos alunos por parte de educadores, o Inep classificou os níveis de proficiência em uma escala de 0 a 10, distribuindo o aprendizado dos alunos do ensino médio em níveis “insuficiente”, “básico”, “proficiente” e “avançado”. Observa-se, neste estudo, que não foi observado o nível de aprendizado insuficiente e básico. Em geral, os dados, mostram níveis de aprendizado avançado e proficiente. Notou-se também que, os melhores resultados de proficiência foram apresentados em língua portuguesa, por ETI1 e ETI5 com 301,572 (2017) e 303,46 (2019) pontos, respectivamente (Tabela 1).

Na Tabela 2, que representa a distribuição percentual dos alunos nos níveis qualitativos de proficiência, notou-se que o percentual de alunos com aprendizado adequado (que engloba os níveis proficiente e avançado) é maior em Língua portuguesa. Em matemática, o cenário é preocupante, menos de 10% têm conhecimento adequado nesta disciplina, sendo que mais de 50% (excetuando, o ano de 2019 na esfera estadual), estão no nível insuficiente, o mais baixo nível de aprendizagem. No geral, é possível notar a estagnação nos níveis qualitativos de proficiência em língua portuguesa e matemática desde 2017.

Tabela 2 - Distribuição percentual dos alunos segundo níveis qualitativos de proficiência no âmbito nacional e estadual (2017 a 2021).

Ano	Goiás							
	Português (%)				Matemática (%)			
	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2017	1	29	38	32	1	6	40	53
2019	1	41	36	22	1	9	50	41
2021	1	34	36	29	0	5	44	51
Ano	Brasil							
	Português (%)				Matemática(%)			
	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente	Avançado	Proficiente	Básico	Insuficiente
2017	1	23	35	42	0	4	33	63
2019	1	31	35	33	0	5	41	53
2021	1	29	35	35	0	4	38	58

Os alunos avaliados no IDEB são classificados em quatro níveis de proficiência: **Avançado**: aprendizado além da expectativa. Recomenda-se para os alunos neste nível atividades desafiadoras; **proficiente**: os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos. Recomenda-se atividades de aprofundamento; **básico**: os alunos neste nível precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço; **insuficiente**: os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdo. Fonte: Ideb/Inep, 2023.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito aos indicadores de fluxo, envolvendo às taxas de aprovação, repetência e evasão/abandono do sistema escolar, pois são indispensáveis para mensurar a qualidade do ensino, e conforme argumentam BELO e AMARAL (2013), a avaliação desses dados, podem impactar políticas públicas para correção de fluxo, diminuição da repetência, evasão e melhoria da eficiência do sistema educacional. Observando os dados de indicadores de fluxo, indicado na tabela 3, pode-se constatar, que a taxa de aprovação dos Cepis é mais elevada do que a apresentada pelas escolas estaduais de Goiás e de esfera nacional. A taxa de abandono, por sua vez, também é melhor nos Cepis durante o período analisado.

Tabela 3 - Taxas de rendimento escolar dos estudantes do ensino médio dos Cepis e das escolas estaduais de Goiás e do Brasil (2017 a 2021).

UE	2017			2019			2021		
	Reprovado	Abandono	Aprovado	Reprovado	Abandono	Aprovado	Reprovado	Abandono	Aprovado
ETI1	3,2	0,0	96,8	7,4	0,0	92,6	0,0	0,0	100,0
ETI2	4,4	0,0	95,6	1,0	0,0	99,0	0,0	0,0	100,0
ETI3	1,3	0,0	98,7	2,1	0,0	97,9	1,8	0,7	97,5
ETI4	0,5	0,0	99,5	0,8	1,3	97,9	0,3	0,7	99,0
ETI5	0,0	0,0	100,0	0,9	0,0	99,1	0,0	0,0	100,0
Goiás	5,2	2,3	92,5	5,2	2,0	92,8	2,2	1,2	96,6
Brasil	11,9	7,0	81,1	10,0	5,5	84,5	4,4	5,8	89,8

Em relação ao nível socioeconômico (NSE), encontrou-se escolas no nível 4 e 5, conforme indicado na tabela 4. É importante destacar que o NSE é um indicador numérico elaborado pelo Inep que categoriza as escolas de acordo com o nível socioeconômico dos alunos, sendo determinado a partir do nível de escolaridade e rendimento da família.

Vale salientar que o padrão socioeconômico baixo em escolas públicas tem efeito negativo bastante considerável no Ideb (DUARTE, 2013). Com diferentes enfoques, Freitas (2007), Guimarães-Iosif (2009), Barbosa (2010) e Alves e Soares (2013) afirmam que as condições de pobreza comprometem os resultados de proficiência e aprendizado dos alunos, enquanto as escolas com melhores desempenho possuem padrão socioeconômico elevado. Neste aspecto, é necessário pensar políticas sociais de educação que apoiem as instituições que atendem população em situação de pobreza.

Tabela 4 - Nível socioeconômico dos Cepis considerados na amostra

UE	NSE	Nível*
ETI1	5	Médio Alto
ETI2	5	Médio Alto
ETI3	5	Médio Alto
ETI4	5	Médio Alto
ETI5	4	Médio

* Categorias de nível socioeconômico: (1) muito baixo; (2) baixo; (3) médio baixo; (4) médio; (5) médio alto; (6) alto; e (7) muito alto.

A estrutura escolar, tais como o estado de conservação dos prédios, situação dos espaços e recursos pedagógicos para ensino, acesso a serviços públicos e acessibilidade para pessoas com deficiência, são fatores importantes nos resultados do Ideb como aponta os estudos realizados por Catelan *et al.* (2016) e Lima *et al.* (2017). O que se percebe, em geral, é que os Cepis, que compõem o grupo de estudo, dispõem de instalações em bom estado de conservação. As salas são amplas, arejadas e claras; com quadro, mesa para o professor, carteiras e cadeiras apropriadas e algumas dispõem de ar condicionado e televisão.

Os Cepis possuem sanitários para alunos e funcionários, bibliotecas equipadas com equipamentos audiovisuais e bibliográficos atualizados, cozinha, laboratórios para realização de aulas práticas das disciplinas de biologia, química e física, sala específica para a direção e para os docentes, além de quadra poliesportiva para o desenvolvimento de atividades físicas (Tabela 5). Ademais, os Cepis dispõem de serviços básicos de energia, esgoto e coleta de lixo; e também oferecem alimentação aos estudantes, água filtrada, espaço para os alunos interagirem no horário do intervalo e almoço e mostram-se acessíveis aos portadores de deficiência, já que as mesmas possuem rampas e banheiros adaptados para cadeirantes.

Tabela 5 - Descrição dos espaços e instalações físicas e equipamentos de apoio pedagógico dos Cepis.

Espaços/instalações/equipamentos	Unidade Escolar				
	ETI1	ETI2	ETI3	ETI4	ETI5
Edifício	25 salas de aula; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 sala para os professores; 1 biblioteca.	15 salas de aula; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 salas para os professores; 1 biblioteca; 1 sala de recursos multifuncionais para atendimento especializado.	17 salas de aula; 1 laboratório de informática; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 sala para os professores; 1 biblioteca.	25 salas de aula; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 sala para os professores e 1 biblioteca.	12 salas de aula; 3 banheiros masculinos; 3 banheiros femininos; 1 cozinha; 1 sala para a coordenação e reuniões; 1 sala para os professores; 1 biblioteca.

Recursos multimídias	30 Chromebooks conectados à internet; 1 Lousa digital; 7 Televisões, 3 data show e 1 Kit de robótica	30 Chromebooks conectados à internet; 1 Lousa digital; 6 Televisões e 3 data show e 1 Kit de robótica	30 Chromebooks conectados à internet; 1 Lousa digital; 7 Televisões, 3 data show e 1 Kit de robótica	30 Chromebooks conectados à internet; 1 Lousa digital; 7 Televisões, 3 data show e 1 Kit de robótica	30 Chromebooks conectados à internet; 1 Lousa digital; 7 Televisões, 3 data show e 1 Kit de robótica
Área de laser e esporte	2 quadra de esportes aberta e 1 quadra de esporte coberta	1 quadra de esporte aberta e 1 quadra de esporte coberta	1 quadra de esporte aberta	1 quadra de esporte coberta.	1 quadra de esporte coberta.
Laboratórios	1 Laboratório de Física; 1 laboratório Multidisciplinar de Biologia e Química	1 Laboratório de Física; 1 laboratório de Biologia; 1 laboratório de Química	1 Laboratório Multidisciplinar de Biologia, Química e Física	1 Laboratório de Física; 1 laboratório Multidisciplinar de Biologia e Química	1 Laboratório de física; 1 laboratório Multidisciplinar de Biologia e Química

De acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP), as práticas pedagógicas dos Cepis, que compõem o grupo de estudo, possuem perspectiva de formar cidadãos que integrem e contribuam para sua comunidade como verdadeiro cidadão crítico e participativo. Pode-se dizer que os Cepis são instituições democráticas, competentes e comprometidas com os aspectos emocionais, afetivos, cognitivos e sociais dos seus discentes, contribuindo assim de forma real para a formação da pessoa humana e para mudança da sociedade.

Como toda proposta em educação, os PPPs são elaborados de forma participativa, pelos membros da comunidade escolar, constituindo um documento passível de constante revisão, reflexão e atualização. Em linhas gerais, de acordo com os PPPs, as ações pedagógicas, com o intuito de melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos no Ideb, se referem a acompanhar as frequências, combater as repetências, conselho escolar, reuniões com os pais e diálogo com toda a comunidade escolar, estímulo ao protagonismo dos alunos, desenvolvimento das habilidades socioemocionais do alunado por meio de tutorias e projetos extracurriculares, inserção de tecnologia nas aulas, uso de material didático contextualizado, incentivo à leitura e aulas de reforço e acompanhamento de alunos.

Cinco gestores/diretores aceitaram participar da pesquisa, desses a maioria foi do sexo masculino (60%, n = 3), brancos(as) (80%, n = 4), casados(as) (80%, n = 4) e com faixa etária entre 30 a 50 anos. Todos os gestores consultados, são efetivos e apresentam nível de escolaridade superior na área da educação, além de experiência profissional frente à gestão na educação integral, variando de 3 a 7 anos. 80% (n = 4) fizeram pós-graduação *lato-sensu* e 20% (n = 1) realizou pós-graduação *stricto-sensu*.

Todos os gestores/diretores disseram, sentir-se atuantes, capacitados e compromissados para exercerem o papel de liderança frente à gestão escolar do Cepi, bem como se sentem responsáveis pelo desempenho dos alunos no Ideb. No entanto, 60% dos gestores/diretores acreditam que o Ideb tem potencial como indicador da qualidade na educação, enquanto os outros, acreditam que ele ignora dados importantes relacionados ao desempenho escolar, como o contexto educacional (ambiente educativo, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola entre outros) e as condições socioeconômicas das famílias. Ademais, os gestores/diretores ressaltaram que as avaliações que embasam o Ideb não revelam a absorção do conhecimento de modo pleno e confiável nas áreas de leitura e matemática.

No presente estudo, 100% dos gestores afirmaram que mobilizam os professores para a preparação dos estudantes para as provas do Saeb. De acordo com os diretores os estudantes são conscientizados da importância da prova e os professores otimizaram os estudos com aulas focadas em temas atuais e relevantes e a realização de testes simulados semanais com questões, contendo raciocínio lógico e interpretação de textos.

De modo geral, os gestores/diretores responderam que oferecem condições didático-pedagógicas aos seus docentes, por meio de suas coordenações pedagógicas e de área, para atingir as metas estabelecidas do Ideb, oferecendo: (i) orientação, acompanhamento e apoio no planejamento das aulas, especialmente, nas disciplinas de Língua portuguesa e matemática; (ii) apoio na elaboração e aquisição de materiais didático; (iii) planejamento e orientações na organização de atividades interdisciplinares e extracurriculares; (iv) diagnóstico de aprendizagem de cada aluno e/ou turma nas disciplinas; (v) incentivo aos docentes para participarem de cursos de formação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

Procurou-se saber quais são as estratégias utilizadas para a preparação dos alunos para a prova Saeb. Os gestores afirmaram que os professores proporcionam às estudantes listas de atividades específicas de matemática e língua portuguesa onde são trabalhados os descritores que os alunos apresentam mais dificuldades. Para isso, também são utilizadas reforço nas disciplinas da base diversificada, como as disciplinas de Estudo Orientado e Eletiva. Os gestores/diretores também ressaltaram que o corpo docente realiza trabalhos interdisciplinares e contextualizam os conteúdos com foco em língua portuguesa e matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empírica, no entanto, foi desenvolvida em 05 (cinco) escolas de tempo integral por meio de entrevistas *in loco* e através de questionário aplicado via *Microsoft Forms* para gestores/diretores. O objetivo preestabelecido era identificar as formas como o Programa de Educação Plena e Integral contribui para a qualidade da educação e foi tomado como ponto de partida as propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Como resultado das análises efetuadas com base na documentação e na pesquisa empírica, pode-se fazer algumas considerações.

Em termos de qualidade, destaca-se o horário estendido, que facilita a presença em sala de aula e favorece a interação aluno-professor; o currículo, cujo conteúdo inclui empreendedorismo, ensino da língua espanhola e direitos humanos; práticas pedagógicas interdisciplinares; gestão democrática; avaliação contínua; protagonismo juvenil; engajamento da comunidade, entre outros.

Numa análise comparativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, encontra-se propostas incoerentes e também truncamentos textuais que obscurecem o sentido do modelo de Ensino Integral. Foi verificado em alguns PPPs a existência de ideias redundantes e desnecessárias para a objetividade e clareza do documento, bem como outras que fossem inconsistentes com as metas e objetivos ou mesmo relacionadas à missão institucional. Para visualizar se as escolas de tempo integral analisadas possuem a cultura organizacional harmoniosa que se vislumbrava no PPP, foi observado *in loco* as práticas pedagógicas de cada CEPI estudado.

Para evitar discrepâncias nos resultados, foi necessário levar em consideração certo grau de uniformidade quanto aos critérios de desenvolvimento do PPP. Isso foi feito levando em conta a semelhança entre as metas e os objetivos necessários para alcançar um objetivo comum e aderir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as Resoluções da Conferência de Jontien e no Relatório de Jacques Delors, que se refere aos Quatro Pilares da Educação (Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver com os outros e Aprender a Ser).

Verificou-se a replicação do modelo definido pela Secretaria de Educação Estadual do Estado de Goiás no que diz respeito ao aparato tecnológico, às práticas educativas e ao objetivo comum de preparar os jovens para o Ensino Superior, para o ingresso no mercado de trabalho e para a vida. Todos possuem mobiliário moderno, ferramentas analíticas, número razoável de computadores e laboratórios temáticos, alguns dos quais com instalações suficientes, ou seja, salas amplas, climatizadas e arejadas.

O estudo revelou diferenças nos resultados do Ideb entre as escolas de ensino médio integral da rede estadual em relação as escolas estaduais de Goiás e do Brasil, já que os alunos das escolas integral obtiveram resultados melhores em língua portuguesa e em matemática nas provas do Ideb. Foi possível observar a importância e o impacto dos resultados do Ideb na gestão das escolas pesquisadas. Acredita-se que a gestão da educação integral aponta caminhos para a qualidade na educação pública.

Outro ponto levantado no estudo em resposta à hipótese da pesquisa é a relação entre as ideias propostas nos Projetos Político-Pedagógicos e as práticas desenvolvidas nas escolas.

As atividades desenvolvidas nas escolas funcionam em conjunto com o Programa de Educação Plena e Integral, cujo principal objetivo é oferecer uma educação de qualidade, na qual todos os alunos, professores e demais funcionários da escola contribuem para um trabalho pedagógico de excelência.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O.; MACHADO, C.; BRAVO, M. H. Políticas educacionais, avaliação de sistema e melhoria da qualidade na educação básica: experiências de dois municípios paulistas. **EccoS-Revista Científica**, n. 31, p. 191-205, 2013.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesquisa**, v. 39, n. 1, 2013.

BARBOSA, M. L. de O. Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. **Revista MovimentAção**, v. 3, n. 4, p. 183-187, 2016.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Liber Livro, 2006.

BELO, F.; AMARAL, N. C. IDEB da Escola: a aferição da qualidade do ensino tem sido referencial para se (re) pensar a educação municipal? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 339-353, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Diretrizes e bases da educação nacional, aprovada na Câmara Federal em 17/12/96 e sancionada pelo Presidente da República em 20/12/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. **PNE – Lei n. 13.005**. Lei nº 13.005 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRUNO, L. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

CALIXTO, K. E. A.; SEGUNDO, C. V. N.; RENÊ, P. G. **Mineração de dados aplicada a educação: um estudo comparativo acerca das características que influenciam a evasão escolar**. VI CBIE, SBIE, 2017.

CATELAN, D. W.; MARTINS, R. S.; GOUVEIA, D. M. R.; NEGREIROS, L. F.; CARVALHO, S. C.; VIEIRA, S. F. A. (2016). **Custos, desempenho e estrutura educacional do ensino fundamental: uma análise no município de Rolândia/PR**. XX Congresso Brasileiro de Custos – Uberlândia, MG, Brasil, 18 a 20 de novembro de 2013.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, pp. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3767533-Hist%C3%B3ria-s-daeduca%C3%A7%C3%A3o-integral-ligia-martha-c-da-costacoelho.html>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DOURADO, L. F.; **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. 2016, n. 1. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754>. Acesso em: 03 mar. 2023.

DUARTE, N. S. O impacto da pobreza no IDEB: um estudo multinível. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 237, pp. 343-363, 2013.

FALEIRO, W.; PUENTES, R. V. Olhares sobre os gestores da rede estadual de ensino de Uberlândia/MG. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 2, pp. 216-227, 2017.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, pp. 1-18, abr., 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9035/6634>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, pp. 965-987, 2007.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16a edição, Cortez Editora, 2012.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: Gentili, Pablo; Silva, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2a. edição. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOIÁS (Estado). **Lei n. 19.687**, de 22 de junho de 2017.

GOIÁS (Estado). **Lei n. 20.917**, de 21 de dezembro de 2020.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec | Nova série, v. 1, n. 2, agosto de 2006.

GUIMARÃES-IOSIF, R. M. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ICE. **Concepção do Modelo da Escola da Escolha**. Recife, PE. 4a edição, 2020.

LIMA, M. Y. G.; RUIZ, B. A.; GIACHETI, G. G. S.; VIEIRA, S. F. A.; BACCARO, T. A. Uma análise da relação entre custos, desempenho e estrutura das unidades escolares da cidade de Cambé/PR. **Economia & Região**, Londrina (PR), v. 5, n. 1, pp. 53-65, 2017.

MOTA, C. N., CARARO, M. F.; COELHO, P. C. A.; **Políticas de educação em tempo integral em tempos de parcerias público-privadas**. Comunicações, v. 19, n. 2, dezembro de 2012, pp. 75–88.

PAGNAN, C. L. Avaliações externas: o IDEB na visão dos gestores das escolas públicas. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 2, pp. 262-281, 2016.

PONTES, L. A. F.; SOARES, T. M. Volatilidade dos resultados de proficiência e seu impacto sobre as metas do IDEB nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação em Revista** | Belo Horizonte. n. 33, e153262, 2017.

SEDUC-GO. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **Escolas de tempo integral têm melhores resultados no IDEB, aponta estudo**. 2021. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SEDUC-GO. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás. **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas**. 1a edição. 2021. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; NOGUEIRA, J. F. F. Gestão da aprendizagem em tempos de IDEB: percepções dos docentes. **RBP**, v. 31, n. 1, pp. 85-106, 2015.

Recebido em: 09/03/2023

Aprovado em: 16/05/2023