

Impacto do programa Escola em Tempo Integral no desempenho escolar: evidências para o Espírito Santo (2015 – 2022)

The impact of full-time school on academic performance: evidence from Espírito Santo, Brazil (2015 - 2022)

El impacto de la escuela de tiempo completo en el rendimiento académico: evidencia de Espírito Santo, Brasil (2015 - 2022)

ARTIGO

Grupo de trabalho (GT) 2B – Avaliação e Análise de Políticas Públicas

Mateus Valentim Amaro

Mestre

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

mvamaro94@gmail.com

Adonai José Lacruz

Doutor

Instituto Federal do Espírito Santo e Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

adonai.lacruz@ifes.edu.br

Fagner Carniel

Doutor

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

fcarniel@uem.br

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Resumo

Avalia-se o impacto do programa Escola em Tempo Integral do Estado do Espírito Santo no desempenho escolar (medido pelo PAEBES de Matemática e Língua Portuguesa) dos alunos do ensino médio da rede estadual entre os anos de 2015 (quando o programa foi implantado) e 2022. Os dados foram obtidos diretamente junto à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e a amostra foi composta por grupo de tratamento, de controle e placebo. Os grupos de controle e placebo foram definidos usando Pareamento por Escore de Propensão e o impacto do programa foi verificado usando Regressão de Diferença em Diferenças. Os resultados mostraram que o programa não impactou no desempenho escolar no PAEBES de Língua Portuguesa e que impactou positivamente no de Matemática. As limitações do estudo não permitem uma avaliação definitiva do programa. Ao invés disso, o principal achado conduziu ao questionamento sobre os próprios critérios utilizados na formulação de metas para o programa, bem como para seu monitoramento e avaliação.

Palavras-chave: escola em tempo integral. ensino médio. avaliação de impacto. política pública educacional. eficácia escolar.

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Introdução

Em 31 de julho de 2023, por meio da Lei nº 14.640, o Governo Federal instituiu o Programa Escola em Tempo Integral com a finalidade de contemplar a meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) e, assim, estimular a oferta de educação em tempo integral em ao menos 50% das escolas com a ambição de atender ao menos 25% dos alunos da Educação Básica. Trata-se, de fato, de um objetivo audacioso que promete transformar profundamente a organização da educação pública no Brasil. Afinal, de acordo com o último Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (4º ciclo de monitoramento), o percentual de escolas em tempo integral no país era de apenas 22,4% em 2021, e essas escolas atenderam 15,1% das matrículas nesse nível de ensino (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2022).

Os significados efetivos dessa transformação educacional em curso, no entanto, ainda precisam ser compreendidos em profundidade. Pesquisas conduzidas em vários países latino-americanos, como México (ZÚÑIGA; CUELLER; GARCIA, 2021), Chile (BELLEI, 2009), Colômbia (HINCAPIE, 2016), Brasil (COSTA, 2017) têm trazido resultados divergentes acerca do impacto das escolas em tempo integral no desempenho educacional de seus alunos.

Estudos focados em experiências regionais brasileiras (GALVÃO, 2023; Rosa et al., 2022) informam, inclusive, que a iniciativa produziu impactos nulos (PEREIRA, 2011) ou até mesmo negativos (ALMEIDA et al., 2016) sobre o desempenho escolar. Esses resultados controversos podem decorrer do fato de que ainda não há um programa de Escola em Tempo Integral com abrangência nacional no país, mas programas diversos em sua concepção e operacionalização – mesmo diante da instituição do programa Escola em Tempo Integral pelo governo federal. Todavia, investigar essas diferentes experiências regionais, sobretudo aquelas que não alcançaram os resultados esperados, pode ampliar a compreensão dos efeitos potenciais dessa política pública educacional sobre seus próprios objetivos.

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

No Espírito Santo, por exemplo, um dos estados pioneiros na proposição de programas de escola em tempo integral, a política de fomento às escolas em tempo integral começou a ser implementada há 8 anos, por meio da Lei Complementar nº 799 de 2015. No entanto, se havia apenas 1 escola piloto enquadrada nesse modelo em 2015, a partir de 2023 a gestão estadual já contabilizava 132 escolas em tempo integral. Com os recentes incentivos federais, em breve esse número de escolas deve se expandir ainda mais.

No Brasil, há algumas décadas as políticas públicas direcionadas à Educação Básica costumam justificar grande parte de suas ações por meio da ideia de “eficácia escolar”. Ou seja, pela expectativa de que certas transformações na organização da educação poderão levar ao aumento dos índices nacionais e internacionais de desempenho escolar. Não foi diferente no Espírito Santo (LACRUZ; AMÉRICO; CARNIEL, 2019). Além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é uma avaliação de larga escala nacional, os estudantes capixabas também são avaliados pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), instituído no ano de 2000 pelo governo do Espírito Santo com objetivo “avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema de ensino” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2013, p. 17).

Apesar do Plano Estadual de Educação do Espírito Santo 2015-2025 (PEE/ES) não traçar metas exclusivas de desempenho para as escolas de tempo integral, a gestão pública da educação no estado parece esperar que o programa Escola de Tempo Integral ajude a melhorar a qualidade do ensino a partir do aumento dos índices educacionais. Isso porque, ao mesmo tempo em que o governo ampliou o alcance dessas escolas, conferiu à nova modalidade a missão de melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem estudantil do estado. Diante do cenário de evidências divergentes acerca dos efeitos da Escola de Tempo Integral no rendimento estudantil (COSTA, 2017; VILAS BOAS; ABBIATI, 2020; ZÚÑIGA; CUELLER; GARCÍA, 2021), e também por ser salutar que se avalie políticas públicas para propiciar, tanto aos gestores quanto à população, uma investigação acerca das políticas postas em prática, convém questionar: *qual o impacto do programa Escola*

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

de Tempo Integral no desempenho escolar das escolas de ensino médio da rede pública do Espírito Santo entre 2015 e 2022?

Assim, o artigo busca avaliar o eventual impacto do programa Escola em Tempo Integral no Espírito Santo no desempenho escolar dos alunos do ensino médio, utilizando, para tanto, uma abordagem quantitativa. Espera-se que o este estudo contribua para melhor compreensão dos efeitos de Programas Escola de Tempo Integral no desempenho escolar dos alunos, somando-se aos esforços de investigação anteriores; e, especificamente para o contexto capixaba, para a formulação do Plano Estadual de Educação do decênio 2025-2035, em especial em relação as metas relacionadas ao Programa Escola em Tempo Integral.

Escola em tempo integral: o que dizem os estudos

Ao longo do século XX, certas propostas acabaram se convertendo em objeto de permanentes debates teóricos e de acaloradas disputas políticas na arena educacional brasileira. A ideia de educação integral, tanto em termos de integralização dos conteúdos quanto de ampliação da jornada escolar, talvez seja um caso contundente de um projeto de transformação da organização escolar que atravessou as décadas e ainda hoje mobiliza a atenção e polariza as posições de alunos, docentes, gestores, familiares, intelectuais e políticos. Do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implementado por Anísio Teixeira na Salvador da década de 1950, aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) propostos por Darcy Ribeiro para o estado do Rio de Janeiro nos anos de 1980 e 1990, o país acumula uma vasta história de experiências escolares que visaram democratizar o acesso, garantir condições de permanência, qualificar o ensino e diversificar os currículos ao aumentar o tempo na escola.

Contudo, os estudos recentes que avaliam as escolas em tempo integral no Brasil não revelam resultados homogêneos. Alguns deles constataram impacto positivo no desempenho escolar (CERDAN-INFANTES; VERMEERSCH, 2007; HINCAPIE, 2016), outros constataram impacto negativo (e.g., FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL;

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

BANCO MUNDIAL, 2015; ALMEIDA et. al., 2016). Alguns estudos tiveram resultados simultaneamente positivos e negativos (XERXENEVSKY, 2012; COSTA, 2017) e outros não evidenciaram impacto algum (PEREIRA, 2011).

As causas apresentadas pelos estudos que encontraram resultados positivos são diversas e podem ser sumarizadas da seguinte forma: curva de aprendizagem do programa Escola em Tempo Integral (CRISPIM, 2016), implementação progressiva do programa (OLLIVIER; D´ALESSANDRE; CARDINI, 2020), foco em alunos de baixo rendimento e/ou vulneráveis socialmente (SOARES et. al., 2014), tempo alocado em atividades diretamente relacionados à proficiência dos alunos (ROSA et al., 2022), capacitação e valorização docente (CRISPIM, 2016; OLLIVIER; D´ALESSANDRE; CARDINI, 2020), passar mais tempo na escola e menos tempo nas ruas (BELLEI, 2009), e boa infraestrutura das escolas (CRISPIM, 2016; OLLIVIER; D´ALESSANDRE; CARDINI, 2020; ROSA et al., 2022).

Já as causas indicadas por estudos que não encontraram impacto ou encontraram impacto negativo sugerem: falta de organização da escola (AQUINO, 2011), falta de professores qualificados (AQUINO, 2011), insuficiente tempo dedicado a atividades que afetam diretamente a proficiência dos alunos (AQUINO, 2011; XERXENEVSKY, 2012), dificuldades de implementação do programa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; BANCO MUNDIAL, 2015), desigualdades regionais (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; BANCO MUNDIAL, 2015), condições externas ao programa (ZÚÑIGA; CUELLAR; GARCIA, 2021), dificuldade no monitoramento do programa (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; BANCO MUNDIAL, 2015) e baixa curva de aprendizado do programa (ALMEIDA et. al., 2016; COSTA, 2017).

O Quadro 1 mostra o resumo analítico desses estudos que foram considerados nesta pesquisa:

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Quadro 1 - Efeito da Escola de Tempo Integral no desempenho dos alunos em avaliações de larga escala

| Fonte | Local do estudo | Método utilizado | Variáveis dependentes | Resumo dos resultados | Causa dos resultados |
|---|-----------------------|--|------------------------|-----------------------|---|
| Cerdan-Infantes e Vermeersch (2007) | Uruguai | Efeitos fixos e pareamento | Idioma e matemática | Impacto positivo | Não apresentada |
| Crispim (2016) | Piauí (Brasil) | Diferença em diferenças | Português e matemática | Impacto positivo | Tempo no programa, infraestrutura e capacitação dos profissionais |
| Soares <i>et. al.</i> (2014) | Minas Gerais (Brasil) | Modelos multiníveis de regressão e pareamento | Português e matemática | Impacto positivo | Projeto focado em alunos de baixa proficiência e/ou vulnerabilidade social |
| Hincapie (2016) | Colômbia | Efeitos fixos | Idioma e matemática | Impacto positivo | Não apresentada |
| Bellei (2009) | Chile | Diferença em diferenças | Idioma e matemática | Impacto positivo | Mais tempo dos alunos nas estruturas da escola, menos tempo nas ruas e trabalhando |
| Galvão (2023) | São Paulo (Brasil) | Pareamento e diferença em diferenças | Português e Matemática | Impacto positivo | Não apresentada |
| Rosa <i>et al.</i> (2022) | Pernambuco (Brasil) | Tripla diferença e Variáveis instrumentais | Português e matemática | Impacto positivo | Aumento em 50% o número de horas para aulas de matemática e em 20% para aulas de Língua Portuguesa e infraestrutura |
| Pires e Urzua (2011) | Chile | Pareamento e diferença em diferenças | Teste cognitivo | Impacto positivo | Não apresentada |
| Ollivier, D'Alessandre e Cardini (2020) | Pernambuco (Brasil) | Estatística descritiva (painel da média padronizada do Saeb) | Português e matemática | Impacto positivo | Mudança do modelo pedagógico, com implementação progressiva do |

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

| | | | | | |
|---|--------------------|--------------------------------------|------------------------|--|---|
| | | | | | programa. Mudança do modelo de gestão e do currículo, com alinhamento das ações em todo sistema de educação estadual. Política de trabalho docente diferenciada entre ETI e escolas de ensino regular e infraestrutura. |
| Aquino (2011) | São Paulo (Brasil) | Pareamento e diferença em diferenças | Português e matemática | Sem impacto para matemática e impacto positivo de pequena magnitude para português | Organização das escolas, falta de professores, foco dos alunos e pouco tempo gasto em atividades que afetem diretamente a proficiência dos alunos |
| Estrada, Hatrick e Llambi (2022) | Ceará (Brasil) | Variáveis instrumentais | Português e matemática | Impacto positivo para matemática e sem impacto para português | Não apresentada. Chamaram atenção para a dificuldade de “separar se os efeitos na literatura são explicados pela variação nas estratégias de ampliação de jornada escolar, ou pela variação na metodologia dos estudos” (p. 23) |
| Fundação Itaú Social e Banco Mundial (2015) | Brasil | Pareamento e diferença em diferenças | Português e matemática | Impacto negativo | Dificuldades de implementação, desigualdades regionais e monitoramento |

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

| | | | | | do programa |
|---------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|------------------------|-----------------------------|---|
| Almeida <i>et al.</i> (2016) | Brasil | Regressão probit e pareamento | Português e matemática | Impacto negativo | Programa ser recente e dificuldade de implementação |
| Xerxenevsky (2012) | Rio Grande do Sul (Brasil) | Pareamento e diferença em diferenças | Português e matemática | Impacto positivo e negativo | Foco do que é ensinado e falta de atividades extraclasses que trabalhem o desenvolvimento cognitivo de matemática |
| Costa (2017) | Goiás (Brasil) | Pareamento | Português e matemática | Impacto positivo e negativo | Tempo de implementação (programa recente) |
| Zúñiga, Cuellar e García (2021) | México | Diferença em diferenças | Idioma e matemática | Impacto positivo e negativo | Condições externas ao programa (nível socioeconômico dos alunos) |
| Pereira (2011) | Minas Gerais (Brasil) | Diferença em diferenças | Português e matemática | Sem impacto | Não apresentada |

Essa pluralidade de resultados pode ser explicada porque não há um único programa Escola em Tempo Integral, mas programas diversos em sua concepção e operacionalização. O que parece poder explicar o efeito do programa Escola em Tempo Integral no desempenho acadêmico dos alunos é o uso que se faz do tempo adicional na escola. Se programas diferentes usam esse tempo de forma distinta, não é surpresa que os resultados não estejam no mesmo diapasão. Assim, novas investigações sobre diferentes realidades, podem ajudar a compreender o efeito dessa política pública educacional sobre seus próprios objetivos.

Procedimentos Metodológicos

Para avaliar o impacto do programa Escola em Tempo Integral no desempenho acadêmico dos alunos, foi desenvolvida pesquisa numa abordagem quantitativa, de natureza explicativa, usando dados em painel (LACRUZ; LEITE, 2023).

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O objeto de investigação é o programa Escola de Tempo Integral, implementado nas escolas estaduais do Espírito Santo, e a unidade de análise são as Escolas em Tempo Integral Estaduais de Ensino Médio no Espírito Santo. O período de análise compreendeu 2015 a 2022, pois esse programa foi implementado em 2015 e os dados disponíveis para o PAEBES quando da sua coleta, em outubro de 2023, eram até o ano de 2022.

Os dados do PAEBES foram obtidos diretamente junto à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Explica-se que são dados públicos, porém de acesso restrito.

A amostra foi composta por grupo de tratamento, grupo de controle e grupo placebo (i.e., grupo tratamento falso). Existiam 504 escolas da rede pública estadual que ofertavam ensino médio em 2022. Dessas 504 escolas, 132 participavam do programa Escola de Tempo Integral (até 2022) – veja Tabela 1.

Tabela 1 - Evolução da oferta de Escolas em Tempo Integral na rede estadual Capixaba, 2015 - 2022

| Ano | Novas Escolas | Total de Escolas Implantadas |
|------|---------------|------------------------------|
| 2015 | 1 | 1 |
| 2016 | 4 | 5 |
| 2017 | 12 | 17 |
| 2018 | 15 | 32 |
| 2019 | 4 | 36 |
| 2020 | 26 | 62 |
| 2021 | 31 | 93 |
| 2022 | 39 | 132 |

Fonte: A partir Instituto Jones dos Santos Neves (2023, p. 10).

Como critério para decidir sobre o rol de escolas que seriam investigadas, foram consideradas as seguintes restrições no desenho da pesquisa: escolas que tivessem no mesmo estágio de desenvolvimento do programa; período posterior a implantação que permitisse concluir um ciclo completo do programa (i.e., 3 anos); e período anterior a implantação que permitisse aferir o pressuposto de tendência paralela entre os grupos de controle e tratamento e controle e placebo (i.e., mínimo 2 anos).

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Assim, foi tomado como ponto de corte para este estudo o ano de 2018, quando 15 novas escolas foram inseridas ao programa. O grupo de tratamento foi composto, porém, por 9 das 15 escolas que passaram a fazer parte do projeto em 2018, já que não havia os dados para 6 das 15 escolas em todos os anos que essa pesquisa está levando em consideração. Além das 9 escolas participantes do programa, foram selecionadas outras 9 que não participaram do programa, e farão parte do grupo de controle, e mais 9 para compor o grupo placebo.

Os grupos de controle e placebo foram definidos usando a técnica pareamento por score de propensão (do inglês *Propensity Score Matching* - PSM) e o eventual impacto do programa foi verificado por meio de regressão de Diferença em Diferenças (DiD). Os dados foram processados no *software R* (R CORE TEAM, 2021). No Quadro 2 são apresentadas as variáveis utilizadas no estudo:

Quadro 2 - Variáveis

| Variável | Tipo | Operacionalização | PSM | Regressão DiD |
|--|--------------|--|-----|---------------|
| PAEBES Língua Portuguesa | Dependente | 0 a 500 | | X |
| PAEBES Matemática | Dependente | 0 a 500 | | X |
| Grupo | Independente | <i>Dummy</i> 0: Grupo Controle 1: Grupo Tratamento e Grupo Placebo | X | X |
| Tempo | Independente | Ano | | X |
| Termo de interação | Moderadora | Grupo x Tempo | | X |
| Indicador de Nível socioeconômico das Escolas (Inse) ^a 2019 | Controle | Decimal (0 a 10) | X | |
| Inse 2021 | Controle | Decimal (0 a 10) | X | |
| Código da Superintendência Regional de Ensino (SRE) | Controle | Número inteiro | X | |
| Localização das escolas | Controle | Nominal (Urbana ou Rural) | X | |
| Pandemia | Controle | <i>Dummy</i> 0: ano ≤ 2019 1: ano > 2019 | | X |

^a Está disponível no site do INEP o Inse por escola dos anos 2011, 2013, 2015, 2019 e 2021 (<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>). Porém, não havia dados disponíveis do ano 2015 para todas as escolas da amostra. Por isso foram usados os Inse de 2019 e 2021.

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Reforça-se que o PAEBES foi criado em 2000 e desde 2009 é realizado no formato e na periodicidade atuais; tendo sua aplicação censitária, ocorrendo todo ano aos fins dos períodos letivos. Em 2020, porém, em decorrência da pandemia, o PAEBES não foi aplicado.

O método DiD tem o pressuposto de tendência paralela entre os grupos tratamento e controle e placebo e controle. Esse pressuposto foi verificado para o período 2015 a 2017, quando o Ensino Médio passou a fazer parte do programa, pelo teste de Wald. A suposição de tendências paralelas significa que “[...] se o programa não existisse, os resultados para os grupos de participantes e não participantes teriam avançado paralelamente ao longo do tempo” (GERTLER et. al., 2018, p. 217).

A fim de aumentar a robustez desta pesquisa foi feito teste de placebo, consoante com as recomendações de Cunningham (2021), para o qual o teste de placebo atesta validade no método DiD. Assim, 9 das escolas não participantes do programa e que também não fazem parte do grupo de controle, foram utilizadas como parâmetro de comparação com o resultado obtido na pesquisa. Assim, o que se faz com esse teste é uma comparação do grupo de controle com o grupo de placebo, para o qual se espera é que não haja diferença entre os grupos, pois o placebo corresponde ao grupo tratamento falso.

Resultados

Inicialmente faz-se a caracterização da amostra, a fim de ampliar o entendimento dos resultados.

Como se observa na Tabela 2, não há escolas em tempo integral classificadas como localização “rural”, o que, por sua vez, fortalece a opção feita de fazer o controle utilizando a localização das escolas no pareamento por score propensão, uma vez que a localização das escolas pode influenciar os resultados do desempenho (LACRUZ et al., 2022; PEREIRA; CASTRO, 2021).

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Tabela 2 - Localização das escolas da amostra

| Localização | Grupo | f | fr |
|-------------|---------|----|-----|
| Urbana | Não ETI | 42 | 78% |
| | ETI | 9 | 17% |
| Rural | Não ETI | 3 | 6% |
| | ETI | 0 | 0% |

Nota. ETI = Escola em Tempo Integral. f = frequência absoluta. fr = Frequência relativa.

Por sua vez, o Inse em valor absoluto das escolas possui as seguintes estatísticas para os anos de 2019 e 2021 (Tabela 3). É consensual na literatura a importância de controlar os resultados pelo nível socioeconômico (SOARES; ALVES, 2013; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002).

Tabela 3 - Inse das escolas da amostra, 2019 e 2021

| Ano | Grupo | Média | Desvio-padrão | Mínimo | Máximo | 1° Quartil | 2° Quartil | 3° Quartil |
|------|---------|-------|---------------|--------|--------|------------|------------|------------|
| 2021 | Não ETI | 5,01 | 0,207 | 4,60 | 5,53 | 4,87 | 4,99 | 5,12 |
| | ETI | 5,20 | 0,195 | 4,54 | 5,44 | 5,16 | 5,25 | 5,30 |
| 2019 | Não ETI | 4,87 | 0,218 | 4,17 | 5,45 | 4,76 | 4,85 | 5,02 |
| | ETI | 5,06 | 0,131 | 4,86 | 5,32 | 4,96 | 5,05 | 5,14 |

Nota. ETI = Escola em Tempo Integral.

A seguir foi feito o pareamento por escore de propensão com a finalidade de selecionar o grupo de controle e o grupo placebo. Foram levados em consideração, para a realização do pareamento por escore de propensão, o Inse das escolas (2019 e 2021), sua localização (urbanas ou rurais) e o código da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Também procuramos testar três técnicas diferentes: pareamento por vizinho mais próximo (*Nearest-Neighbor Matching*); pareamento por correspondência completa (*Optimal Full Matching*) e; pareamento genético (*Genetic matching*). Dentre as três, a última foi a que obteve os melhores resultados, portanto, é a que foi utilizada para esta análise. Nas Tabelas 4 e 5 são apresentados os resultados.

Tabela 4 - Pareamento por escore de propensão – parte A

| Tamanho da amostra | Grupo Controle | Grupo Tratamento | Grupo Placebo |
|--------------------|----------------|------------------|-----------------|
| Total | 42 | 9 | 33 ^a |
| Pareado | 9 | 9 | 9 |
| Não Pareado | 4 | 0 | 1 |
| Descartado | 29 | 0 | 23 |

^a Escolas descartadas e não pareadas na composição do grupo de controle.

Tabela 5 - Pareamento por escore de propensão – parte B

| Variáveis | Grupo de Controle | | | Grupo Placebo | | |
|-------------|---|---------------------------|--|---|---------------------------|--|
| | <i>Diferença média estritamente padronizada</i> | <i>Razão de variância</i> | <i>Função de distribuição cumulativa</i> | <i>Diferença média estritamente padronizada</i> | <i>Razão de variância</i> | <i>Função de distribuição cumulativa</i> |
| Inse_2021 | 0,3928 | 0,519 | 0,0917 | 0,5421 | 0,3327 | 0,2254 |
| Inse_2019 | 0,6392 | 0,4259 | 0,1636 | 0,0097 | 0,2034 | 0,1076 |
| Localização | 0 | - | 0 | 0 | - | 0 |
| SRE 27 | -0,3536 | - | 0,1111 | -0,3536 | - | 0,1111 |
| SRE 28 | 0 | - | 0 | 0 | - | 0 |
| SRE 29 | 0 | - | 0 | -0,2673 | - | 0,1111 |
| SRE 30 | 0 | - | 0 | 0 | - | 0 |
| SRE 32 | 0 | - | 0 | 0,3536 | - | 0,1111 |
| SRE 33 | 0 | - | 0 | 0 | - | 0 |
| SRE 34 | 0 | - | 0 | 0 | - | 0 |
| SRE 35 | 0,2673 | - | 0,1111 | 0,2673 | - | 0,1111 |
| SRE 36 | 0 | - | 0 | 0 | - | 0 |
| SRE 37 | 0 | - | 0 | 0 | - | 0 |

Nota. Inse = Indicador de Nível socioeconômico das Escolas. SRE = Código da Superintendência Regional de Ensino.

Para a diferença média estritamente padronizada a análise revelou ser desejável que o valor esteja o mais próximo de 0 possível, assim como para a função de distribuição cumulativa. Já para a razão de variância, esperam-se valores próximos de 1. Os resultados demonstraram o melhor ajuste do grupo de controle e um ajuste aceitável para o grupo placebo.

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Para melhor caracterização, mostram-se os dados descritivos do PAEBES por ano, tanto para Língua Portuguesa, quanto para Matemática, para os grupos tratamento, controle e placebo (Tabela 6):

Tabela 6 - PAEBES das escolas por grupo, 2015 a 2022

| PAEBES | Ano ^a | Grupo | Média | Desvio-padrão | Mínimo | Máximo | 1º Quartil | 2º Quartil | 3º Quartil |
|--------------------------|------------------|------------|-------|---------------|--------|--------|------------|------------|------------|
| PAEBES Língua Portuguesa | 2015 | Controle | 280 | 14,9 | 254 | 302 | 270 | 281 | 288 |
| | | Tratamento | 280 | 12,2 | 250 | 294 | 280 | 282 | 285 |
| | | Placebo | 268 | 11,67 | 252 | 289 | 261 | 267 | 277 |
| | 2016 | Controle | 286 | 14,5 | 258 | 307 | 281 | 285 | 294 |
| | | Tratamento | 281 | 11,7 | 261 | 295 | 272 | 282 | 288 |
| | | Placebo | 273 | 13,86 | 245 | 289 | 267 | 277 | 284 |
| | 2017 | Controle | 281 | 12,0 | 264 | 299 | 271 | 283 | 291 |
| | | Tratamento | 277 | 17,4 | 244 | 294 | 273 | 282 | 290 |
| | | Placebo | 272 | 16,10 | 243 | 293 | 264 | 274 | 283 |
| | 2018 | Controle | 290 | 14,0 | 273 | 310 | 276 | 293 | 301 |
| | | Tratamento | 293 | 12,1 | 269 | 314 | 289 | 294 | 299 |
| | | Placebo | 278 | 17,38 | 246 | 302 | 269 | 276 | 286 |
| | 2019 | Controle | 288 | 14,8 | 269 | 314 | 277 | 292 | 293 |
| | | Tratamento | 286 | 21,9 | 242 | 313 | 276 | 288 | 304 |
| | | Placebo | 278 | 10,18 | 256 | 290 | 276 | 282 | 285 |
| | 2021 | Controle | 287 | 11,8 | 273 | 308 | 277 | 287 | 290 |
| | | Tratamento | 289 | 12,2 | 270 | 306 | 281 | 291 | 300 |
| | | Placebo | 275 | 10,72 | 260 | 289 | 268 | 275 | 283 |
| 2022 | Controle | 275 | 15,7 | 253 | 303 | 260 | 276 | 282 | |
| | Tratamento | 287 | 11,7 | 272 | 308 | 279 | 285 | 295 | |
| | Placebo | 266 | 13,92 | 243 | 289 | 261 | 263 | 277 | |
| PAEBES Matemática | 2015 | Controle | 294 | 19,0 | 262 | 319 | 289 | 291 | 306 |
| | | Tratamento | 285 | 12,6 | 257 | 300 | 284 | 285 | 294 |
| | | Placebo | 270 | 15,95 | 246 | 294 | 256 | 272 | 282 |
| | 2016 | Controle | 290 | 18,8 | 253 | 313 | 286 | 289 | 310 |
| | | Tratamento | 280 | 16,2 | 256 | 302 | 267 | 281 | 290 |
| | | Placebo | 264 | 17,98 | 240 | 290 | 248 | 264 | 276 |
| | 2017 | Controle | 293 | 18,4 | 265 | 314 | 283 | 297 | 309 |
| | | Tratamento | 284 | 14,2 | 260 | 299 | 276 | 289 | 293 |
| | | Placebo | 276 | 14,59 | 257 | 295 | 263 | 274 | 291 |
| | 2018 | Controle | 297 | 19,0 | 273 | 325 | 286 | 291 | 307 |
| | | Tratamento | 297 | 14,4 | 270 | 309 | 292 | 303 | 308 |
| | | Placebo | 276 | 15,57 | 255 | 296 | 259 | 279 | 287 |
| | 2019 | Controle | 293 | 18,1 | 262 | 318 | 282 | 290 | 309 |

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

| | | | | | | | | |
|------|------------|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | Tratamento | 296 | 27,5 | 247 | 338 | 277 | 304 | 310 |
| | Placebo | 279 | 12,82 | 253 | 295 | 273 | 284 | 287 |
| 2021 | Controle | 287 | 13,6 | 266 | 306 | 277 | 284 | 299 |
| | Tratamento | 290 | 14,9 | 262 | 308 | 284 | 295 | 299 |
| | Placebo | 272 | 9,87 | 253 | 280 | 271 | 274 | 279 |
| 2022 | Controle | 276 | 14,5 | 259 | 300 | 263 | 273 | 287 |
| | Tratamento | 290 | 22,8 | 259 | 334 | 270 | 289 | 301 |
| | Placebo | 256 | 10,44 | 245 | 278 | 248 | 257 | 258 |

Nota. n = observações. ETI = Escola em Tempo Integral.

^a Em 2020 o PAEBES não foi aplicado em decorrência da pandemia de COVID-19.

Uma vez compostos os grupos de controle, iniciou-se processamento de regressão DiD, cuja equação é assim expressa:

$$Y = \beta_0 + \beta_1.\text{Grupo} + \beta_2.\text{Tempo} + \sigma.(\text{Grupo}.\text{Tempo}) + \beta_3.\text{Pandemia} + \mu \quad (1)$$

Em que:

Y = variável dependente (PAEBES)

Grupo = variável *dummy* para grupos (tratamento e controle)

Tempo = variável *dummy* para o tempo (antes e depois do tratamento)

Grupo.Tempo = termo de interação

Pandemia = variável *dummy* para pandemia

β_0 = intercepto

β_1 = coeficiente de regressão da variável independente grupo

β_2 = coeficiente de regressão da variável independente tempo

β_3 = coeficiente de regressão da variável independente pandemia

σ = coeficiente do termo de interação

μ = erro aleatório

Convém explicar que não foram incluídas como variáveis de controle na regressão o Inse, a Localização e a Superintendência Regional de Ensino das escolas porque esse controle

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

estatístico se deu no próprio processamento do pareamento por escore de propensão – conforme informado no Quadro 2.

Primeiramente foi verificado o pressuposto de tendências paralelas, pelo teste de Wald. O teste considerou os anos entre 2015 e 2022, já que é necessário ter as observações em diversos pontos no tempo, incluindo períodos antes e após a intervenção em 2018.

Não se pode rejeitar a hipótese de tendência paralela ($p\text{-value} > 0,05$) para o desempenho no PAEBES de Língua Portuguesa e de Matemática, tanto em relação ao grupo de tratamento x grupo de controle quanto grupo placebo x grupo controle, dando suporte para o seguimento da avaliação pelo método de regressão de diferença em diferenças.

Por não poder assumir ausência de autocorrelação dos resíduos, pelo teste de Breusch-Godfrey ($p\text{-value} < 0,05$), foram processadas regressão para erros padrão robustos de White. Não foram identificados problemas de multicolinearidade relevante ($VIF < 10$) nem de valores influentes (Distância de Cook < 1). O resultado das regressões está sintetizado na Tabela 7.

Tabela 7 - Regressão DiD

| Variáveis | PAEBES Matemática | | PAEBES Língua Portuguesa | |
|-------------------------|-----------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|
| | Tratamento x Controle | Placebo x Controle | Tratamento x Controle | Placebo x Controle |
| Intercepto | 293,8174** | 293,8174** | 284,2860** | 284,2860** |
| Tempo | -2,6445 | 0,5553 | 0,8313 | 3,9247 |
| Grupo | -7,4756* | -22,2649** | -1,5635 | -11,6053** |
| Pandemia | -8,9012 | -13,7009** | -2,9118 | -7,5520** |
| Tempo x Grupo | 14,1303** | 5,7974 | 5,8472 | 1,7030 |
| R ² | 0,0646 | 0,3365 | 0,0188 | 0,1592 |
| R ² Ajustado | 0,0337 | 0,3145 | -0,0136 | 0,1314 |
| f ² | 0,0691 | 0,5072 | 0,0192 | 0,1893 |

Nota. A tabela mostra os coeficientes de regressão. R² = coeficiente de determinação. f² = tamanho de efeito.

*Significante a 95%. **Significante a 99%.

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Como se observa, foi rejeitada a hipótese de efeito da Escola em Tempo Integral no desempenho dos alunos no PAEBES de Língua portuguesa, pois o coeficiente do termo de interação (i.e., Tempo x Grupo) se mostrou insignificante ($p\text{-value} > 0,05$). Por outro lado, foi identificado efeito positivo significativo em relação ao PAEBES de Matemática ($p\text{-value} < 0,05$). Os testes de placebo para o PAEBES de Matemática e Língua portuguesa (feitos como medida de robustez) rejeitaram as hipóteses de diferença de desempenho – reforçando os achados do estudo.

O coeficiente de regressão do termo de interação relativo ao PAEBES de Matemática sinaliza que as ETI tiveram nota no PAEBES de Matemática superiores às escolas que não compõe o programa, em média, de 14,13 pontos. Esse valor corresponde a 4,8% do valor médio, que foi de 293,82 (i.e., o intercepto). O tamanho do efeito ($f^2 = 0,0691 < 0,15$) pode ser considerado pequeno, pela gradação de Cohen (1988).

Discussão e Conclusão

Nas últimas duas décadas, o prolongamento do tempo na escola se tornou uma política pública relevante em muitos países da América Latina e Caribe (RAMÍRES, 2019, OLLIVIER, D´ALESSANDRE & CARDINI, 2020). Trata-se de um conjunto diverso de propostas políticas que se legitimam fundamentalmente pela melhoria da aprendizagem dos estudantes (ROSA et al., 2022). No entanto, a ampliação da jornada escolar pode transcender essa dimensão educativa *stricto sensu*. Afinal, a política também pretende oferecer formas de acesso e permanência estudantil que protejam setores mais vulneráveis da juventude (KRUGER; BERTHEON, 2009) e assegurem possibilidades concretas de universalização do direito à educação (RIBEIRO, 1986).

A análise das pesquisas que abordam os impactos dessas políticas locais, regionais ou mesmo nacionais, que apresentamos no início deste artigo (cf. Quadro 1), revelou que esse conjunto de estudos informam resultados heterogêneos sobre os efeitos de programas de educação em tempo integral sobre o desempenho escolar. Esta investigação concentrou-se no estado do Espírito Santo e revelou que o desempenho dos alunos das

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

escolas em tempo integral, medido pelo PAEBES de Língua Portuguesa, não foi estatisticamente diferente do desempenho dos alunos matriculados em escolas que não fazem parte do programa; por outro lado, no PAEBES de Matemática, o efeito foi positivo. Somando-se, portanto, aos esforços na área de avaliação de política educacionais em diferentes localidades e prazos de implantação dos programas de educação em tempo integral.

Assim, os resultados da pesquisa apresentada neste artigo devem ser observados circunscritos ao seu recorte operacional, ou seja, as escolas em tempo integral implantadas no Espírito Santo em 2018. Desde a sua implantação, o programa sofreu alterações, sendo a mais importante relacionada ao tempo. Até 2019, a oferta era de 9h30. De 2020 em diante, passou a ser 7h o padrão, o que não permite, por si só, que se extrapole os resultados deste estudo. Essa diferença pode ser objeto de investigação, analisando-se os efeitos entre diferentes modalidades de carga horária. É possível que a modalidade de 7h permita a um maior número de escolas abrigar todos os alunos simultaneamente (em termos de infraestrutura). Ademais, pode permitir que estudantes que precisam se incorporar ao mercado de trabalho de forma conciliada aos estudos possam se matricular nessas escolas. Por outro lado, seria possível indagar: qual o efeito de 2h30 a menos na vida estudantil? Infelizmente, não foi possível diferenciar essas escolas em nossa análise. Pesquisas qualitativas futuras talvez possam revelar o impacto dessa diferença.

Além disso, o tempo da implantação até a última medição também pode interferir no resultado, sob o entendimento que o período necessário para se alcançar a maturidade do programa talvez não tenha sido alcançado na análise de 2018 a 2022. Ou seja, não se afasta a hipótese que estudos com período maiores (até 2025, por exemplo) possam capturar diferenças no desempenho acadêmico em ambos testes e com tamanho de efeito maiores ($f^2 > 0,15 =$ médio e $f^2 > 0,35 =$ grande). Ademais, o próprio caráter da implementação gradual das ETI no estado do Espírito Santo pode suscitar pesquisas sobre os efeitos da implantação progressiva do programa – inclusive de forma comparativa,

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

pois essa estratégia foi desenvolvida em outros estados no Brasil, como o de Pernambuco (ROSA et al., 2022).

De qualquer modo, o que identificamos foi o fato de o efeito do prolongamento do tempo escolar dos estudantes nas escolas nos resultados depender da qualidade das horas letivas adicionais. Ou seja, o uso que se faz do tempo adicional na escola realmente parece importar. Essa constatação remete a uma indagação relevante: o desempenho acadêmico dos alunos de escolas em tempo integral deveria mesmo ser diferente do desempenho dos demais? Deve-se esperar que o desempenho acadêmico dos estudantes das escolas em tempo integral (i) seja superior ou que (ii) não seja inferior, mas que o programa entregue outros resultados, como: a redução da vulnerabilidade social, melhoria das condições de trabalho docente e o aumento do capital cultural das comunidades escolares? O uso que se faz do tempo adicional na escola se direciona exclusivamente ao aumento do desempenho acadêmico medido por avaliações de larga escola (PAEBES) ou deveria se orientar também a outras dimensões da vida do estudante?

Há muito tempo a educação se converteu em um campo de acirradas disputas políticas e pedagógicas em torno dos sentidos e significados da educação escolar no Brasil. Os currículos, as etapas e as modalidades de ensino talvez tenham sido os territórios nos quais os embates mais intensos se estabeleceram ao longo das décadas (CARNIEL; BUENO, 2018). Atualmente, as propostas de escolas em tempo integral parecem reavivar essas disputas, polarizando concepções que se apresentam como mais “democráticas”, ao propor a defesa de uma educação cidadã (BRANDÃO, 2009), e outras que se identificam com o ideário neoliberal, e enfatizam a formação de capital humano (FERNANDES, 2018). Por isso mesmo, os critérios mobilizados nas pesquisas de avaliação da ETI, ao valorizarem dimensões particulares do impacto de certos programas, também assumem inevitavelmente uma posição diante do que poderia ser considerado uma “formação integral” de qualidade (GUARÁ, 2006).

O PEE/ES para o decênio 2025-2035 é a oportunidade de direcionar o programa Escola em Tempo Integral no estado do Espírito Santo para as finalidades revistas em 2019; que

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

ultrapassam a meta operativa de ampliar a oferta e se alinham a resultados mais táticos, como (i) o aumento da proficiência acadêmica; (ii) a adequação do fluxo escolar (i.e., aprovação), visando diminuir a evasão escolar e o abandono; (iii) a aspectos de autonomia, pensamento crítico e participação social dos estudantes; e (iv) a múltiplas dimensões do estudante e da vida estudantil. Neste estudo, foi possível compreender que outras dimensões da vida estudantil, além do desempenho escolar, devem ser adequadamente investigadas para que o impacto social do programa possa ser monitorado. Afinal, somente assim será possível construir um debate amplo sobre como as ETI respondem à multiplicidade de necessidades humanas e quais seriam suas efetivas contribuições para melhorar a formação escolar brasileira.

No Brasil, estudos sobre essas dimensões são recentes (ELACQUA ET AL., 2022; CAMPOS; ASSUNÇÃO, 2023; OLLIVIER; D’ALESSANDRE; CARDINI, 2020; INSTITUTO SONHO GRANDE, 2019). No Chile, cuja iniciativa das escolas em tempo integral ocorreu em 1996, e que é a mais antiga na América Latina e Caribe entre as analisadas neste estudo, há um maior adensamento de estudos sobre efeitos socioemocionais (KRUGER; BERTHEON, 2009) e socioeconômicos de longo prazo (PIRES; URZUA, 2010). Igualmente, a análise de externalidades é escassa. Ou seja, sobre os eventuais efeitos do programa que afetam “indivíduos não tratados” – podendo ser negativas ou positivas (GERTLER et al., 2018).

O estudo de Campos e Assunção (2023), no estado de São Paulo, identificou efeitos positivos no desempenho acadêmico dos estudantes; por outro lado, revelou externalidades negativas sobre escolas de tempo regular próximas às ETI – em particular, a piora do desempenho dos alunos, das taxas de abandono e da qualidade da formação média dos professores que permanecem nas escolas de tempo regular. O estudo revelou que as escolas convertidas em ETI retêm estudantes com maior desempenho e melhor antecedente no sistema educativo e que as escolas em tempo regular próximas absorvem estudantes que se deligam das escolas convertidas em ETI. Da mesma forma, a

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

composição dos docentes também foi impactada, com uma piora na qualidade da formação dos docentes que permanecem nas escolas de tempo regular.

Externalidades positivas também foram evidenciadas em outras investigações. Por exemplo, a pesquisa realizada por Martinic (2015), no Chile, mostrou efeito na incorporação de mães no mercado de trabalho, resultado do tempo que é liberado a elas quando os filhos estão na escola – sobretudo em relação às mães com filhos pequenos. Trata-se, portanto, de uma agenda de pesquisa importante para a compreensão desta política pública educacional em solo nacional.

Referências

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 32, n.3, p. 453-476, 2002.

ALMEIDA, R.; BRESOLIN, A.; BORGES, B.; MENDES, K., & MENEZES-FILHO, N. **Assessing the Impacts of Mais Educação on Educational Outcomes: evidence between 2007 and 2011 (Policy Research Working Paper)**. World Bank, 2016. <https://elibrary.worldbank.org/doi/epdf/10.1596/1813-9450-7644>

AQUINO, J. M. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Ciências Econômica Aplicadas da Universidade de São Paulo), 2011. <https://doi.org/10.11606/T.11.2011.tde-12092011-165425>

LACRUZ, A. J.; LEITE, M. C. DE O. **Organizando projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2023.

LACRUZ, A. J.; AMÉRICO, B. L.; CARNIEL, F. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240002, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240002>

LACRUZ, A. J.; PEZZIN, C. M. DA S.; CARNIEL, F., & LEMOS, K. R. Efeitos da pandemia sobre o abandono escolar no Espírito Santo. **In: II B-Tech Congress**, p. 1-15, 2022. <https://fucpe.br/wp-content/uploads/2022/11/659-EFEITOS-DA-PANDEMIA-SOBRE-O-ABANDONO-ESCOLAR.pdf>

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

CARNIEL, F.; BUENO, Z. DE P. O ensino de sociologia e os seus públicos. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 144, p. 671–685, 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018186181>

BELLEI, C. Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. **Economics of Education Review**, v. 28, n. 5, p. 629-640, 2009.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 97-108, 2009.

CAMPOS, G. DE.; ASSUNÇÃO, J. Spillover effects of full-day schools: Evidence from São Paulo state. In: **XLIV Encontro da Sociedade Brasileira de Econometria**. p.1-39, 2023. <https://www.doity.com.br/anais/44ebe/trabalho/274750>

CERDAN-INFANTES, P.; VERMEERSCH, C. **More time is better: an evaluation of the full-time school program in Uruguay**. (Working paper). World Bank, 2007. <http://hdl.handle.net/10986/7240>

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates, 1988.

COSTA, R. R. **Avaliação de impacto do projeto Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Administração da Universidade Federal de Goiás), 2017. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7740>

CRISPIM, R. I. C. **Avaliando possíveis impactos do “Programa Mais Educação” no rendimento do ensino fundamental no estado do Piauí**. Tese (Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro), 2016. <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tRuteIrene.pdf>

CUNNINGHAM, S. **Causal Inference: the mixtape**. New Haven: Yale University Press, 2021.

ELACQUA G.; JACAS I., KRUSSIG T.; MÉNDEZ, C.; NEILSON, C. **Incentivando alunos vulneráveis a cursarem escolas integrais: evidências sobre o uso de nudge em Pernambuco (Notas Técnicas N. IDB-TN-02618)**. BID, 2022. <http://dx.doi.org/10.18235/0004629>

ESTRADA, R.; HATRICK, A.; LLAMBI, C. **What a difference a full day makes: Evidence from new schools in Fortaleza** (Working Paper 2022/03). CAF, 2022. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1884>

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

FERNANDES, D. P. **Diferencial de desempenho dos estudantes no ENEM: uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da Rede Pública do Estado de Pernambuco no período de 2009 a 2016.** Dissertação (Mestrado em Economia da Universidade Federal de Pernambuco), 2018.

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31859>

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; BANCO MUNDIAL. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação.** Fundação Itaú Social, 2015.

GALVÃO, F. V. Efeitos do Programa Ensino Integral sobre o desempenho dos alunos no Saeb. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 34, e09346, 2023.

<https://doi.org/10.18222/eae.v34.9346>

GERTLER, J. P.; MARTÍNEZ, S.; PREMAND, P.; RAWLINGS, L. B.; VERMEERSCH, C. M. J. **Avaliação de impacto na prática.** 2 ed. BID, 2018.

GUARÁ, I. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>

HINCAPIE, D. **Do longer school days improve student achievement? Evidence from Colombia (Working Paper n. 679).** Inter-American Development Bank, 2016.

<http://dx.doi.org/10.18235/0000268>

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Sistema de monitoramento e avaliação de políticas públicas - SIMAPP: Relatório anual – ciclo 2022.** IJSN, 2023.

[https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/relatorios/Relat%C3%B3rio_SiMAPP_2023_\(1\).pdf](https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/relatorios/Relat%C3%B3rio_SiMAPP_2023_(1).pdf)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Inep, 2022.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf

INSTITUTO SONHO GRANDE. **Mais integral, mais oportunidades: um estudo sobre a trajetória dos egressos da rede estadual de ensino de Pernambuco.** Instituto Sonho Grande, 2019. <https://www.sonhogrande.org/storage/sonho-grande-producao-de-evidencias-mais-integral-mais-oportunidade.pdf>

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Kruger, D.; Berthelon, M. **Delaying the Bell: The Effects of Longer School Days on Adolescent Motherhood in Chile** (IZA Discussion Papers 4553). Institute of Labor Economics, 2009. <https://docs.iza.org/dp4553.pdf>

MARTINIC, S. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, 2015.

OLLIVIER, A.; D'ALESSANDRE, V.; CARDINI, A. **La transformación de la secundaria en foco: el caso de Pernambuco en Brasil**. Programa de Educación de CIPPEC, 2020. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/09/INF-EDU-Educacion-secundaria-en-Pernambuco-2.pdf>

PEREIRA, G. C. **Uma avaliação de impacto do programa Mais Educação no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio de Janeiro), 2011. <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Dissertacao/2011/Guilherme%20Costa%20Pereira.pdf>

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. **Educação no Meio Rural: diferenças entre o rural e o urbano (Texto para discussão)**. IPEA, 2021. https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf

PIRES, T.; URZUA, S. **Longer school days, better outcomes? (Working Paper)**. Northwestern University, 2011. <https://www.sonhogrande.org/storage/longer-school-days-better-outcomes.pdf>

RAMÍREZ C. P. O. Revisión crítica de la literatura sobre efectos de la jornada escolar en los aprendizajes escolares: Evidencia para informar la nueva política de jornada única en Colombia. **Tempus Psicológico**, v. 2, n. 2, p. 201-234, 2019.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, 2021. <https://www.R-project.org>

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Bloch Editores, 1986.

ROSA, L.; BETTINGER, E.; CARNOY, M.; DANTAS, P. The effects of public high school subsidies on student test scores: the case of a full-day high school in Pernambuco, Brazil. **Economics of Education Review**, v. 87, 102201, 2022.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Effects of schools and municipalities in the quality of basic education. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, p. 492-517, 2013.

27 A 29 DE MAIO DE 2024

APRESENTAÇÕES VIRTUAIS NOS DIAS 22 E 23 DE MAIO

SBAP.ORG.BR/EBAP2024



XI ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E RESPONSÁVEL
UM COMPROMISSO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

SOARES, T. M.; RIANI, J. L. R. DE.; NÓBREGA, M. C.; SILVA, N. F. DA. Escola de Tempo Integral: Resultados do projeto na proficiência dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais. **Ensaio**, v. 22, n. 82, p. 111-130, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO JUIZ DE FORA. **Oficina de apropriação de Resultados**. UFJF, 2013.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020.

XERXENEVSKY, L. L. **Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), 2012. <http://hdl.handle.net/10923/2566>

ZÚÑIGA, L. H. P.; CUELLAR, G. R.; GARCÍA, A. Y. L. Duración de la Jornada Escolar y Mejora del Aprendizaje: Impacto del Programa Escuelas de Tiempo Completo em una Entidad Mexicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 29, n. 152, p. 1-22, 2021.