



Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia,
sociedad y multiculturalidad

ISSN: 2603-9443

ISSN: 2387-0907

antonio.hernandez@ujaen.es

Universidad de Jaén

España

Amorim de Brito, Francisco José

A permanência e o sucesso dos alunos das escolas de tempo integral
no município do Jaboatão dos Guararapes na perspectiva dos pais

Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia,
sociedad y multiculturalidad, vol. 3, núm. 4, 2017, -, pp. 196-213

Universidad de Jaén

España

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660904011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A permanência e o sucesso dos alunos das escolas de tempo integral no município do Jaboatão dos Guararapes na perspectiva dos pais.

(The permanency and success of full-time school students in Jaboatão dos Guararapes county under the parents' perspective)

Francisco José Amorim de Brito

Secretaria de Educação (Estado de Pernambuco – Brasil)

Páginas 196-213

Fecha recepción: 01-08-2017

Fecha aceptación: 01-09-2017

Resumo.

Este artigo é um resumo da dissertação de mestrado, de minha autoria, em Ciências da Educação, que defendi em julho de 2017, na Universidade Autônoma de Assunção – UAA, que analisou se a permanência dos alunos das escolas de tempo integral influencia ou não no sucesso escolar deles. Utilizamos a pesquisa documental e a aplicação de questionários, com 547 pessoas pesquisadas em três grupos: alunos, professores e pais. A pesquisa traz em seu bojo contribuições de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cavaliere. Entre as duas constatações encontradas na pesquisa, uma delas mostrou que o sucesso escolar dos alunos das Escolas de Tempo Integral do Jaboatão dos Guararapes, acontece por conta da permanência o dia todo na escola com atividades pedagógicas diversificadas; de um acompanhamento pedagógico sistemático; de uma rotina diária de acordo com as especificidades e singularidades de cada escola; e da articulação e integração da escola com a comunidade/família.

Palavras-chave: educação integral; escolas de tempo integral; permanência; sucesso escolar; família; acompanhamento pedagógico

Abstract.

This paper is a summary of the masters dissertation, written by myself, on Education Sciences, which was defended in July 2017, at Universidade Autônoma de Assunção – UAA, that analyzed if the permanency of students in full-time schools influences or not their scholar success. We utilized documental research and the application of questionnaires with 547 among three groups: students, parents and teachers. The research brings at its core, contributions from Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro and Cavaliere. Among the two confirmations found on the research, one of them showed that the scholar success of full-time students in Jaboatão dos Guararapes, happens because of their permanency at school all day long through diverse pedagogical activities; a systematic pedagogical monitoring; a daily routine according to the specifications and singularities from each school; the articulation and integration of the school with the community/family.

Keywords: full-time education; full-time schools; permanency; scholar success; family

1.-Introdução.

A educação da população brasileira está longe de se constituir numa preocupação recente. As demandas por escolarização e pelo prolongamento dos níveis de escolaridade se intensificam desde meados do século passado, provocando reformas profundas, que estendem a escolaridade obrigatória e anunciam a democratização da educação. Mas as respostas do Estado são lentas e graduais: a expansão das oportunidades escolares efetiva-se, sobretudo pela via privada, excluindo as populações mais pobres; as áreas rurais permanecem por um longo período completamente à margem dos sistemas educacionais; o ensino público é marcado pela evasão e repetência; os percursos escolares são cindidos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos art. 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07).

Analizando a política municipal de educação de Jaboatão dos Guararapes, percebe-se que ela foi elaborada com vistas a corresponder à realidade do município e com o objetivo de que suas demandas tenham repercussão nas políticas públicas sociais integradas, numa perspectiva de oferecer uma educação de qualidade social aos munícipes. Nesse sentido, consideram-se os princípios humanistas, as concepções educacionais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável, destacando-se os seguintes eixos: a)Qualidade Social da Educação; b)Gestão Democrática Participativa; c)Valorização Profissional da Educação: (formação, remuneração, carreira e condições de trabalho); d)Financiamento da Educação.

Nesse contexto o município do Jaboatão dos Guararapes, implantou em dez escolas municipais a Educação Integral (ETI), alcançando em três anos resultados significativos nos índices e indicadores educacionais dessas escolas, conforme educacenso do Ministério da Educação - MEC.

Percebendo que os índices da eficiência interna dessas escolas estavam bem acima da média brasileira, e que também, as mesmas estavam obtendo bons resultados nas avaliações em larga escala dos governos federal e estadual, isso, gerou em nós, a busca pela investigação do que estava acontecendo na relação permanência e sucesso escolar. É importante sabermos a relação existente entre a permanência e o sucesso escolar dos alunos nessas escolas, em especial nos alunos do 9º ano, por ser ano final de uma etapa da educação básica no Brasil.

Neste sentido, o presente trabalho visou responder a seguinte questão de pesquisa: A permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do município do Jaboatão dos Guararapes influencia no seu sucesso escolar?

Nesse contexto, tentando resolver o problema abordado, buscamos na nossa pesquisa ter como objetivo geral: Analisar a relação existente entre a permanência e o sucesso escolar dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do Jaboatão dos Guararapes.

Visando (atender o objetivo geral acima citado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Observar a atuação dos pais na questão da permanência e do sucesso dos filhos nas escolas de tempo integral; b) Comparar o sucesso escolar dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral, com os alunos do 9º ano que estudam em um único turno escolar; c) Analisar a posição dos professores sobre a permanência e o sucesso escolar dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral.

Considerando o problema apresentado neste trabalho, pressupomos as hipóteses que poderiam estar relacionadas com o que queríamos alcançar na pesquisa: a) A permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral de Jaboatão, tem influenciado o sucesso escolar dos mesmos. b) A permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral de Jaboatão, não tem influenciado seu sucesso escolar. Buscamos nessa pesquisa receber contribuições dos alunos, dos professores, dos pais, e da secretaria de educação do município, através de questionários e de pesquisas documentais para encontrarmos a relação existente entre a permanência e o sucesso desses alunos das escolas de tempo integral do Jaboatão dos Guararapes.

2-Marco Teórico.

2.1).-A Nova Identidade da Escola Fundamental – A Escola de Tempo Integral.

A escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez. Enquanto se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso. A isso se seguiu o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX. Este processo deu-se em bases de um esvaziamento das responsabilidades da escola expresso, entre outros fatores, pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução da jornada e multiplicação dos turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores.

Nesse último período, firmou-se a tradição das instituições escolares omissas, cujo principal produto é a exclusão precoce de grande parte das crianças que a elas chegam. Tal situação atingiu o ápice nas décadas de 70, 80 e 90. O coroamento do ciclo de urbanização desordenada associado a políticas públicas erráticas e inadequadas (Cunha, 1995) bem como a tendente privatização do sistema, com a retirada da classe média urbana da escola pública, consolidou a baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação fundamental pública brasileira.

Hoje, em meio a essa realidade, se esboça um processo reativo, ainda carente de elaboração política coletiva, conduzido pelos profissionais das escolas, de incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente

escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. Além disso, observa-se grande dependência afetiva de parcela importante do alunado que, muitas vezes, tem na escola e em seus profissionais a referência mais estável entre suas experiências de vida. A posição dos professores em relação ao problema é contraditória. Para alguns professores prevalece a recusa formal em assumir esses papéis, não considerados típicos de sua identidade profissional. Entretanto, apesar da recusa “teórica”, revela-se também um reconhecimento tácito da inevitabilidade desse caminho. Na prática, aumentam as ações com sentido educacional preliminar e pouco específico, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também nos anos finais.

Essa incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural pedagógico, tem levado à descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira.

As recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar. Os programas “Bolsa escola”, as mudanças nos critérios de organização de turmas e de progressão escolar, a inclusão no currículo oficial de temas ligados à saúde, à ética, e à cultura, a delegação a cada instituição escolar de maior autonomia na formulação de seu projeto pedagógico, a programação de “Dias Nacionais” da família na escola são medidas que pretendem conquistar ou fortalecer a adesão das crianças e suas famílias à escola, prolongando sua permanência nela e respondendo aos efeitos desse prolongamento. Em suma, parece delinear-se uma realidade em que as necessidades sócio integradoras assumem posição primordial no cotidiano da escola fundamental brasileira.

Busca-se, de forma pouco explícita e pouco sistematizada, um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo ethos escolar. Não é por outro motivo que as secretarias de educação desenvolvem, em muitos estados brasileiros, programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de “reforço” da aprendizagem.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos

numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

Em vista disso, acreditamos que uma das saídas para melhorarmos as ideias e as práticas pedagógicas é a Educação Integral, ou seja, a nova identidade para a escola fundamental é a Escola em Tempo Integral.

Encontramos nos fundamentos da concepção de Educação Integral, aqueles elementos que possam responder à necessidade que aflora no cotidiano escolar brasileiro de uma intencional e efetiva ação socialmente integradora, de forma tal que a natureza dessa ação possa representar uma contribuição ao processo de democratização da instituição escolar pública e não uma reafirmação de seu caráter discriminatório. Sabemos que a busca de uma nova identidade sociocultural para a escola não se esgota em seus temas internos. Está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade. Nos limites deste texto, refletir sobre o fenômeno da ampliação das funções da escola e sobre as bases teóricas da concepção de Educação Integral significa buscar as ligações e rompimentos entre “vida” e educação escolar, tentando desvelar possibilidades e limites para a instituição escolar na realidade em que vivemos. Entretanto, o tema Educação Integral é vasto. Muitas vertentes poderiam ser trilhadas na exploração do mesmo. Optamos pela abordagem da corrente filosófica pragmatista, enfocando o pensamento de John Dewey e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”. Com isso, fomos levados a revisitar o movimento liberal reformador da Escola Nova, que teve grande influência na educação brasileira por meio, principalmente, dos escritos e ações de Anísio Teixeira.

2.2).-Sucesso Escolar dos Alunos.

Segundo Philippe Perrenoud (2002, PP 27-29), a ideia de sucesso escolar é entendida hoje em dois sentidos:

- a) De modo muito geral, é associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos;
- b) Com a moda das escolas efetivas e a publicação das “listas de classificação das escolas”, o “sucesso escolar” acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros.

Existirá uma relação entre esses dois “níveis de sucesso”? Acreditamos que sim. Não se poderia imaginar um estabelecimento que obtenha êxito enquanto a maioria de seus alunos fracassam. O sucesso de um estabelecimento poderia então estar associado à soma dos êxitos individuais de seus alunos. Da mesma forma que se pode classificar as nações em razão do número de medalhas olímpicas obtidas por seus atletas, as escolas poderiam ser classificadas segundo a proporção dos alunos que obtêm êxito nos estudos. No entanto, as coisas não são assim tão simples, em virtude de, pelo menos, três razões: a) A reputação de um estabelecimento se deve muitas vezes ao rigor da seleção que ele promove, no ingresso e no decurso da

escolaridade. Não se pode desconsiderar as “racionalidades desiguais” (Grisay, 1988) dos sistemas escolares, que levam certos estabelecimentos a defender sua reputação rejeitando os alunos com dificuldade, em vez de instruí-los. b) Não podemos nos ater aos desempenhos de alto nível, nem mesmo aos de nível médio, e desconsiderar a dispersão. Um estabelecimento deveria levar todos seus alunos a um nível aceitável e não deveria se contentar em compensar graves fracassos individuais com êxitos brilhantes. c) Não se pode comparar estabelecimentos sem considerar o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou seu contexto familiar e urbano.

Um bom estabelecimento não pode, portanto, se definir unicamente em função do número de bons alunos que possui. Há ainda outra complicação: o significado dos índices habituais de sucesso escolar dos alunos – taxas de promoção, notas, porcentagens – varia segundo o contexto. A mesma nota não corresponde às mesmas competências e competências iguais são avaliadas diferentemente de um estabelecimento e até de uma classe a outra, uma vez que as notas resultam em geral de uma comparação local entre alunos que seguem o mesmo programa. Assim um aluno médio pode parecer excelente numa classe muito fraca e medíocre numa classe muito forte. Para que uma comparação entre estabelecimentos seja rigorosa, as avaliações internacionais substituem esses índices de alcance local por dados padronizados, levando todos os alunos a se submeterem ao mesmo programa no sistema escolar.

A escola só pode avaliar, no cotidiano, aquilo que ela a grosso modo ensinou, enquanto as avaliações externas em larga escala medem o nível de domínio daquilo que se reputa ter sido ensinado em todas as escolas a partir do currículo formal. Fiéis aos textos, tais avaliações não levam em conta a realidade diversificada do ensino e do trabalho escolar. A escola deve, sob o risco de ser fortemente questionada, assegurar o sucesso do maior número de alunos, não importa em que classe e em que tipo de estabelecimento: a sociedade não pode hoje tolerar que um quarto dos alunos na média brasileira, repitam de ano. A avaliação, inscrita no funcionamento “normal” do sistema escolar, é, pois, modulada em função dos contextos locais e dos contratos didáticos, de modo que se mantenha psicologicamente sustentável e socialmente aceitável. Mas as avaliações de sistema, que permitem comparar dados, não possuem tais restrições e podem “levar a sério os objetivos de formação”, o que supõe não somente construir um outro quadro das desigualdades em razão da padronização das provas, como também estimar de modo menos favorável a eficácia do sistema.

Outra contradição: enquanto o sucesso “rotineiro” é feito de uma miríade de avaliações que pontuam e reorientam a carreira escolar, referindo-se cada uma a um fragmento do currículo, as avaliações em larga escala voltam-se para as aprendizagens consolidadas no fim dos cursos, o que engendra outra representação das desigualdades e da eficácia do sistema educativo. Entende-se que os vieses, os efeitos de contexto e outras perversões docimológicas conduzem os especialistas a atribuir apenas uma confiança limitada às avaliações feitas pela escola, essa

contabilidade opaca de onde provêm notas cujo significado é incerto em termos de aquisições reais. Parece lógico que quem concebe avaliações de sistema sucumba à tentação de ignorar as avaliações produzidas pelos professores ou outros examinadores dentro do funcionamento de rotina do sistema educacional.

Essa dissociação entre as avaliações feitas pela escola e os dados de avaliações em larga escala, que visam, legitimamente, a neutralizar os efeitos do contexto local, pode, entretanto introduzir outros vieses igualmente graves. As avaliações externas que permitem comparação podem-se ater aos dados mais fáceis de definir e de medir, mas é difícil avaliar o raciocínio, a imaginação, a autonomia, a solidariedade, a cidadania, o equilíbrio corporal ou o ouvido musical através de provas padronizadas, que são, na maior parte do tempo, testes de lápis e papel. Avaliar aprendizagens complexas em larga escala exige uma criatividade metodológica considerável e induz a custos importantes de aplicação e tratamento dos dados. É mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas.

Os sistemas educacionais correm, nesse caso, o risco de instalar-se progressivamente numa situação de dupla definição institucional do sucesso dos alunos:

- Uma, mais tradicional, remete à avaliação corrente feita pelos professores e por outros examinadores, durante ou ao fim do ano escolar. Não se sabe bem o que essa avaliação abrange, o certo é que as normas e as formas de excelência valorizadas não são homogêneas. Em contrapartida, essa avaliação leva em conta o que foi ensinado. É ela que representa papel decisivo na determinação da carreira escolar.
- Outra, que independe do funcionamento ordinário das classes e dos estabelecimentos, serve-se de instrumentos padronizados concebidos com base no currículo formal e administrados em larga escala. As restrições metodológicas e econômicas levam a privilegiar os resultados mais facilmente mensuráveis mediante provas escritas. O objetivo dessa segunda forma de avaliação não é determinar o destino individual dos alunos, mas contribuir para o monitoramento do sistema.

Se não há concordância entre os índices de sucesso obtidos rotineiramente na própria escola e as comparações internacionais, os pais e a opinião pública sentem-se perdidos. Em certos países, o Programa Internacional de Acompanhamento das Aquisições dos Alunos – PISA (OCDE, 2001) revela falhas que a avaliação habitual mascarava. Em contrapartida, no momento em que se deseja mais que nunca na história da escola, medir e comparar resultados toma-se paradoxalmente consciência da dificuldade de circunscrever de modo preciso e consensual as finalidades da escola, sua tradução, primeiro num currículo formal, depois real, e, finalmente, em formas e em normas de excelência. Paradoxalmente processos que visam a racionalizar o sistema educacional exacerbam os conflitos ideológicos, filosóficos, políticos, como também as controvérsias didáticas e pedagógicas, uma vez que a avaliação se situa no cruzamento de duas lógicas frequentemente antagônicas, a da aprendizagem e a da medida.

Essas contradições levam mais ou menos clara e rapidamente a atenuar a independência relativa dos dois modos de avaliação: os resultados das avaliações padronizadas serão progressivamente considerados nos julgamentos cotidianos de excelência escolar e intervirão, portanto nos boletins escolares e nas decisões referentes à seleção, orientação e certificação. Mas, as autoridades escolares exercerão uma forte pressão para que os professores aumentem seus esforços e endureçam suas exigências nos campos em que existam avaliações padronizadas, única maneira de garantir que o sistema ou os estabelecimentos consigam um bom conceito nas classificações (listas dos melhores estabelecimentos ou nas avaliações internacionais).

Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação. Isso só vem contrabalançar a tendência – tímida – a uma autonomia curricular mais acentuada dos estabelecimentos e a uma profissionalização da profissão de professor. E, sobretudo, isso só pode retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências.

É importante, pois, que aqueles que privilegiam a formação, e não a avaliação, acompanhem de muito perto a dialética da dupla definição institucional do sucesso, que pode vir a favorecer uma regressão das finalidades da escola. Hoje é crucial não abandonar aos técnicos da avaliação a definição do sucesso escolar – portanto, indiretamente, a leitura predominante do currículo.

Podemos buscar a segurança ou o risco, a integração ou a vida à margem, a opulência ou o despojamento, a solidão ou a fusão no grupo, o trabalho ou a preguiça, a planificação ou a improvisação. Não existe nenhuma definição institucional do sucesso na vida. Esse pluralismo se estende ao sucesso de um aprendiz desejado. Um aprendiz de violão ou um jogador de golfe fixam o nível de excelência ao qual aspiram. Alguns fixam objetivos distantes de serem alcançados e se sentem constantemente fracassando, outros se satisfazem com pouco e têm a impressão de obter êxito plenamente. Tudo muda quando se trata de sucesso escolar. É possível, mas vão, defini-lo independentemente das exigências, dos critérios e dos julgamentos do sistema educacional.

Do mesmo modo que no direito penal a culpa ou a inocência são estabelecidas pela justiça, o sucesso ou o fracasso escolar são devidamente estabelecidos e proclamados pelo sistema educacional. Esse processo de “fabricação” da excelência escolar (Perrenoud, 1995, 1998) é um processo de avaliação socialmente situado, que passa por transações complexas e está de acordo com as formas e as normas de excelência escolar, ancoradas no currículo vigente e na visão da cultura da qual a avaliação faz parte. É por isso que não se pode confundir os conhecimentos e as competências “efetivas” de uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto. Isso não significa que o julgamento da escola é sem fundamento, mas sim que entre a realidade e o julgamento se interpõe uma série de mecanismos que podem banalizar ou dramatizar as diferenças reais.

Em resumo, seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor. Em certo momento da história, num sistema educacional e num determinado curso, a concepção instituída do fracasso escolar tem “força de lei”. Por mais arbitrário que possa parecer, de uma perspectiva histórica ou comparativa, o fracasso escolar é definido segundo procedimentos fundados no direito. Por isso, essa definição se impõe, em princípio, a todos os atores. Cada um é levado a curvar-se diante dos julgamentos institucionais de sucesso e de fracasso, após ter esgotado os recursos, que a maioria dos sistemas educacionais prevê. De fato, um aluno que a escola declara insatisfatório pode não se considerar assim de acordo com seus próprios critérios, do mesmo modo que seus pais, parentes e amigos podem defender este mesmo ponto de vista. É, contudo, a definição institucional que prevalecerá, pelo menos quando se trata de decisões como a repetência, a orientação, o encaminhamento para classes especiais ou para aulas de reforço, a outorga do certificado. Os atores podem preservar a liberdade “mental” de não aderir à definição institucional, mas eles serão, queiram ou não, submetidos a seus efeitos. Cada um, não importa qual seja sua convicção íntima, está “atrelado” à definição institucional quando se trata de progredir no curso, de ter acesso à carreira de formação exigente ou de obter um diploma.

Em nenhum sistema, as normas e as formas de excelência das quais depende o êxito escolar são objeto de unanimidade, assim como não o são os níveis de exigência e os limiares que separam um aluno com desempenho satisfatório de um aluno fracassado.

3.-Metodologia.

Nossa pesquisa focou a atuação nas Escolas de Tempo Integral, onde o Município em 2016 contou com dez escolas, estando matriculados 3004 alunos, sendo 1715 alunos dos anos iniciais e 1289 dos anos finais (fonte: Site da Secretaria de Educação de Jaboatão). As escolas apresentam um total de 132 professores, dos quais 70 professores são dos anos iniciais e 62 dos anos finais do Ensino Fundamental. Nessas dez Escolas de Tempo Integral, o Sistema de Gestão da Secretaria de Educação contabiliza 1440 pais (Fonte: Coordenação de Gestão de Pessoas da SEE). Esse foi o universo que representou as escolas de tempo integral de Jaboatão dos Guararapes.

A pesquisa é de caráter descritivo, o paradigma é interpretativo (Gonzalez, J. A. T.Barros, p. 49, 2014). A metodologia usada foi à quantitativa e qualitativa, que nos possibilita a realização da análise dos resultados que considera às respostas dos pais, dos alunos e dos professores, buscando entender a relação entre a permanência e o sucesso escolar nas Escolas de Tempo Integral do Jaboatão dos Guararapes. A validação dos questionários foi feita por cinco professores doutores especialistas na área, para então fazermos a aplicação da prova piloto, e usamos a escala Lykert. Observamos que o coeficiente Alfa de Cronbach alcançado na pesquisa foi de $\alpha = 0,864154$, com esse resultado obtido nos questionários, podemos afirmar que o grau de confiabilidade é muito bom, nos garantindo uma boa

correlação entre as perguntas e as variáveis analisadas, possibilitando mais confiança aos dados da pesquisa aqui apresentada. Usamos a escala Lykert de quatro pontos, com a seguinte gradação: 1- Muito ruim; 2- Ruim; 3- Bom; 4- Muito bom, que nos possibilitou uma melhor interpretação quantitativa dos dados pesquisados sobre as variáveis da pesquisa.

Sobre o tamanho da amostra, o pesquisador trabalha com tempo, energia e recursos econômicos limitados. Portanto, são raras às vezes em que pôde trabalhar com todos os elementos da POPULAÇÃO. Geralmente, o pesquisador estuda um pequeno grupo de indivíduos retirados da população. Este grupo denomina-se AMOSTRA (Levin, 1987). Amostra é um subconjunto de indivíduos extraídos de uma população. O processo de escolha dos indivíduos que pertencerão a uma AMOSTRA é denominado AMOSTRAGEM. O pesquisador busca generalizar conclusões referentes à AMOSTRA, estendendo-as para toda a POPULAÇÃO da qual essa amostra foi extraída.

A escolha da fração populacional que compõe a amostra do estudo implica que o pesquisador assuma certo grau de erro relacionado à estimativa dos parâmetros populacionais de cada variável, tal erro amostral é possível de quantificação, sendo inversamente proporcional ao tamanho da amostra.

Para calcular a amostragem que utilizaremos dentro da amostra dos pesquisados, utilizamos a fórmula a seguir:

$$\text{Onde: } n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

n - amostra calculada

N - população

Z - variável normal padronizada associada ao nível de confiança

p - verdadeira probabilidade do evento

e - erro amostral

Para determinarmos a quantidade de pessoas que utilizamos na pesquisa da amostra total, aplicamos os dados na fórmula, e determinamos o tamanho da amostragem dos envolvidos, assim temos:

$$\text{a) Professores: } n = \frac{4 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 54}{25 \cdot 53 + 4 \cdot 50 \cdot 50} = \frac{540.000}{11.325} = 48 \text{ professores}$$

$$\text{b) Alunos: } n = \frac{4 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 295}{25 \cdot 295 + 4 \cdot 50 \cdot 50} = \frac{2.950.000}{17.375} = 169 \text{ alunos}$$

$$\text{c) Pais: } n = \frac{4 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 231}{25 \cdot 230 + 4 \cdot 50 \cdot 50} = \frac{2.310.000}{15.750} = 147 \text{ pais}$$

Resumidamente concluímos que nossa amostra para a investigação foi com 169 alunos, 147 pais e 48 professores.

Para melhor confirmação das hipóteses e gerar algumas respostas mais qualitativas, também tivemos algumas questões socioeconômicas para subsidiarem as informações obtidas da escala Lykert. Para uma maior confiabilidade aplicamos uma

2ª amostra dos questionários para os grupos envolvidos, nos propiciando o resultado do quadro 01 abaixo. A questão de gênero ficou distribuída em 56,5% de mulheres e 43,5% dos pesquisados sendo homens.

Quadro nº 01 - Comparação dos envolvidos entre a 1ª e a 2ª amostra da Pesquisa

Escolas	Alunos		Pais		Professores	
	1ª amostra	2ª amostra	1ª amostra	2ª amostra	1ª amostra	2ª amostra
Bartolomeu de Gusmão	69	37	60	42	20	00
Nossa Escola	44	28	38	22	12	02
Humberto Barradas	37	20	32	16	11	02
José Rodovalho	19	08	17	04	05	02
Totais das amostras	169	93	147	84	48	06
Total geral	262		231		54	

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador

4.-Resultados e Discussão.

Para obtermos as análises das variáveis da pesquisa, no questionário para os pais, optamos por elaborar perguntas sobre a mesma temática que foi trabalhada com os filhos, sobre permanência e sucesso escolar.

Na 1ª parte do questionário buscamos colher as informações sociodemográficas dos pais, na perspectiva de perceber nas suas respostas, a influência ou não da participação efetiva deles na permanência e no sucesso escolar dos filhos, que também serviu de subsídio para confirmação das teses, com os dados quantitativos oriundos das questões da escala Lyker.

Quadro nº 02 - Análise social dos pais dos alunos das escolas de tempo integral

Dados Pesquisados	Percentual			
Distância que mora da escola	Até 1Km 27%	De 1 a 2Km 28%	De 2 a 3Km 14%	Mais de 3Km 31%
Para ir à escola	Vai a pé 57%	De bicicleta 3%	Ônibus ou metrô 28%	Carro ou outro 12%

Idade dos pais em anos	De 28 a 35 25%	De 36 a 43 50%	De 44 a 50 15%	Mais de 50 10%
Formação escolar	Analfabeto 10%	Até o 9º ano 57%	Até 3º ano do Ensino Médio 19%	Graduado ou Pós 14%
Renda familiar	De 1 a 2 S/M 86%	De 2 a 4 S/M 9%	De 4 a 6 S/M 4%	Acima de 6 S/M 1%

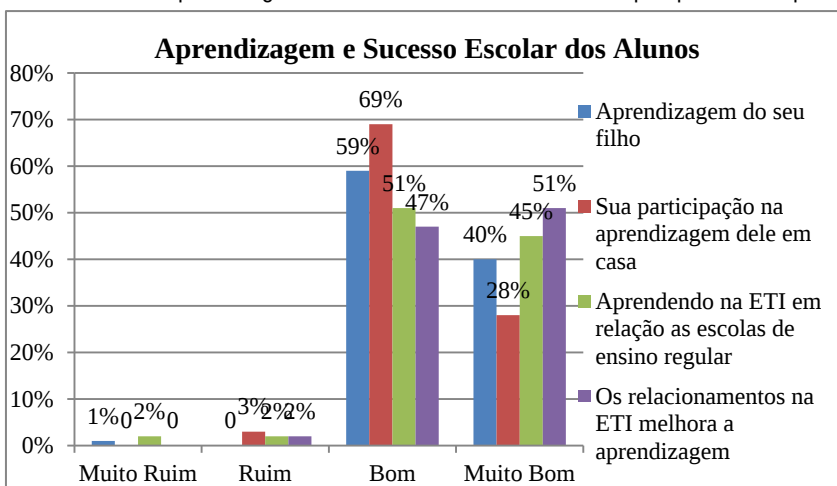
Fonte: Questionários aplicados aos Pais.

O quadro acima mostra os dados iniciais da pesquisa em relação aos pais, e busca interpretar a questão social que envolve a renda familiar, a formação escolar, a idade, a distância de onde moram da escola e o transporte utilizado para chegarem à escola. Temos 75% dos pais com menos de 43 anos de idade, gerando possibilidades de ajudarem os filhos na aprendizagem e na permanência dos filhos na escola.

Na questão da formação dos pais, percebe-se que 57% apresentam o ensino fundamental incompleto e temos ainda 10% desses pais que são analfabetos.

O questionário aplicado para os pais apresenta os seguintes resultados:

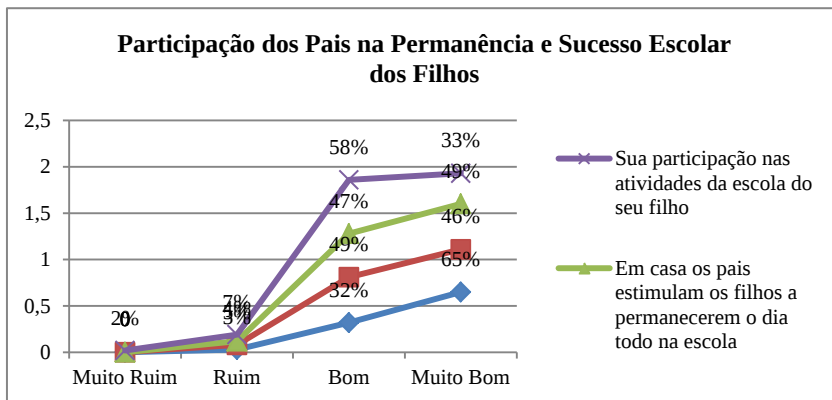
Gráfico nº 01 – Aprendizagem e sucesso escolar dos alunos na perspectiva dos pais



Fonte: Questionários aplicados aos pais.

Ao analisarmos os dados acima, podemos observar que no quesito participação na aprendizagem dos filhos em casa, 69% demonstra que é bom, e 28% muito bom. Isto nos relata que os pais reconhecem a necessidade da presença deles na vida escolar dos filhos. Apresentamos abaixo, o agrupamento de questões que envolvem a permanência do aluno nas Escolas de Tempo Integral – ETI, ou seja, uma auto avaliação dos pais.

Gráfico nº 02 – Auto avaliação dos pais sobre sua participação na permanência e sucesso escolar dos filhos.

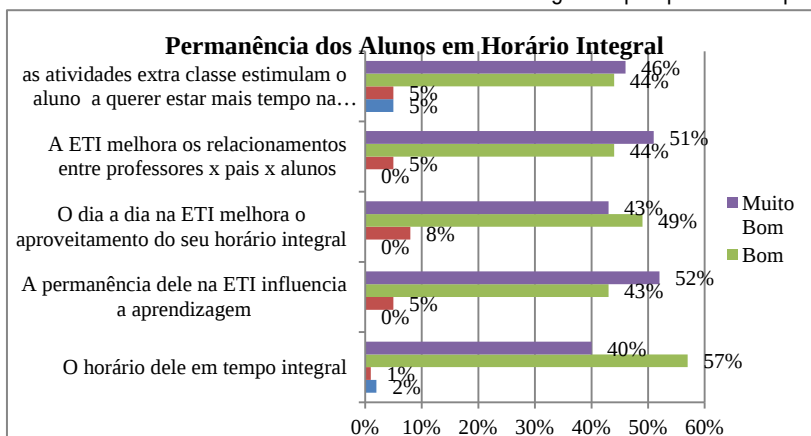


Fonte: Questionários aplicados aos pais.

O que nos chama a atenção na auto avaliação dos pais sobre sua influência na permanência e no sucesso escolar dos filhos, é que mesmo em sua maioria tendo até o ensino fundamental incompleto, 97% deles afirmam que estimulam seus filhos a irem à escola, enquanto que 96% deles atestam que estimulam o filho há passar o dia todo nela, possibilitando sua permanência e consequentemente sua aprendizagem.

Ao analisarmos as respostas dos pais ao questionário, identificamos muita semelhança com as respostas dos alunos nas mesmas questões por objetivos da pesquisa. Todas as questões foram pontuadas acima de 90%, porém, sobre a permanência do aluno em horário integral o percentual chega a 95%, enquanto que a influência dessa permanência na aprendizagem dos filhos deles chega a 97% na avaliação dos pais. Para os pais a permanência dos filhos o dia todo na escola influencia em muito o sucesso escolar dos filhos (gráfico 03).

Gráfico nº 03 – Permanência dos alunos em horário integral na perspectiva dos pais



Também agrupamos as questões que analisam a participação dos professores na aprendizagem dos alunos, ou seja, eles avaliando os professores do seu filho.

Quadro nº 03 - Participação dos professores na permanência e no sucesso escolar dos alunos, na perspectiva dos pais

Questões Pesquisadas	Muito Ruim	Ruim	Bom	Muito Bom
Os professores influenciam no sucesso escolar do seu filho.	--	4%	41%	55%
Os professores ajudam na permanência dos alunos na escola o dia todo.	--	3%	42%	55%

Fonte: Questionários aplicados aos pais.

Por fim, no quadro 04, também percebemos, que os pais identificam que, seu filho ficar mais tempo na escola, quer dizer que, ter mais tempo pedagógico, influencia muito na aprendizagem dele e consequentemente no seu sucesso escolar, 95% dos pais fazem essa afirmação. Nessa parte do questionário, foi possível, eles responderem as questões justificando-as (quadros 04 e 05).

Quadro nº 04 - Seu filho está aprendendo mais na ETI do que na escola de ensino regular?

Perguntas	Respostas	%	Justificativas	Citações	%
Ele está aprendendo mais na ETI do que na escola de ensino regular?	SIM	95%	O ensino é melhor (conhecimento/qualidade/conteúdo/apoio/etc)	40	29%
			Mais tempo na escola (mais aulas/reforço/gestão integrada conosco/etc)	39	28%
			Bons professores (não faltam/ didática/metodologia/extra classe)	31	22%
	NÃO	5%	É quase a mesma coisa.	07	5%
			O filho veio da escola particular	05	4%
			Precisa de mais ambientes pedagógicos (quadra esportiva)	02	1%

Fonte: Análise do Pesquisador.

Para os 95% dos pais entrevistados que concordam que seu filho está aprendendo mais nas ETIs do que nas escolas de ensino em turnos regulares, eles identificam três grandes diferenças: a)O ensino é melhor; b)Ele passa mais tempo na escola; c)Os professores são melhores. Isso é o um grande passo para a melhoria da aprendizagem dos filhos e consequentemente seu sucesso escolar.

Quadro nº 05 - Sua participação nas atividades da escola está influenciando o sucesso escolar do seu filho?

Perguntas	Respostas	%	Justificativas	Citações	%
Sua	SIM	96%	Temos que cobrar (apoio/estímulos/	58	45

participação nas atividades da escola está influenciando o sucesso escolar dele?			castigar/etc)		%
			Investindo no futuro deles (melhor emprego/passar de ano/ser diferente de mim/etc)	25	20 %
			Integração com a escola (participar das reuniões/cobrança da gestora/ atividades com a família/etc)	20	16 %
			Não tenho tempo.	06	5%
			Não sei ensinar esses conteúdos ao meu filho.	04	3%
	NÃO	4%	Não podemos entrar na sala de aula.	02	2%

Fonte: Análise do Pesquisador.

Na mesma linha de pensamento dos filhos, 96% dos pais entrevistados, consideram que o fator que mais influencia, diretamente, na permanência e no sucesso escolar dos filhos é a participação deles no sentido de cobrar responsabilidade dos filhos com as tarefas da escola.

5.-Conclusões.

Na perspectiva de compreender e refletir sobre as questões que envolvem a educação integral, esta pesquisa analisou se a permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do município de Jaboatão dos Guararapes influenciava ou não o sucesso escolar deles. Além disso, foi possível identificar nas respostas dadas nos questionários sobre outros fatores que interferem significativamente na melhoria da qualidade da educação. As análises dos questionários dos três grupos pesquisados: pais, alunos e os professores, nos proporcionou uma importante reflexão acerca da melhoria da qualidade de ensino.

Ao analisarmos as escolas em tempo integral no município do Jaboatão dos Guararapes através das visitas in loco, da pesquisa documental e da aplicação dos questionários evidenciou-se elementos importantes para elucidação de como a permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral estaria influenciando ou não o sucesso escolar deles nas mesmas. Ressalte-se que, para além das questões centrais da pesquisa que são a permanência e o sucesso escolar dos alunos, foi possível também identificarmos nessas escolas outros fatores que permeiam a educação e são citados pelos pais, alunos e os professores.

1)Captamos que 86% dos pais sobrevivem com até dois salários mínimos para a família. Sabedor que o índice de aprovação dessas escolas está em 98%, podemos concluir que o contexto sócio econômico em que eles vivem não é obstáculo para a permanência e o sucesso escolar dos filhos.

2)Sobre a aprendizagem, cerca de 96% dos pais afirmam que nas ETIs é melhor que nas escolas de Ensino Regular, como também 95% dos entrevistados (aqui está incluso os 14% dos alunos que acham ruim passar o dia todo na ETI), afirmam que a permanência na ETI influencia na aprendizagem, ou seja, para eles, a aprendizagem está associada a permanência (mais tempo na escola) e obviamente ao sucesso escolar.

3)Para 99% dos alunos pesquisados, os conteúdos curriculares vivenciados em sala de aula estão lhes preparando melhor para obterem sucesso escolar, considerando

ainda nessa afirmação o ensino, a didática, os professores, a estrutura das escolas, entre outros componentes que possibilitam uma melhor aprendizagem.

4)Os professores são peças fundamentais na aprendizagem e no sucesso escolar dos alunos, na perspectiva dos pais, 99% acham que o professor é imprescindível na relação permanência e sucesso escolar nas ETIs.

5)Para 91% dos alunos pesquisados, a participação dos pais na aprendizagem deles influencia sim seu sucesso escolar. Essa afirmação é importante, pois, a pesquisa mostra que 57% dos pais se apresentam com ensino Fundamental completo ou incompleto, e ainda temos mais 10% deles que são analfabetos. O apoio desses pais na aprendizagem deles muito influencia o sucesso escolar.

6)Para 94% dos pais o professor com a sua metodologia, sua didática, sua forma de relacionar-se com os alunos, a diversidade de atividades, entre outros aspectos, também é um grande influenciador da melhor aprendizagem dos alunos.

7)Para 95% dos pais pesquisados os três maiores indicadores do sucesso escolar dos filhos nas ETIs são: a)um ensino melhor; b)mais tempo pedagógico na escola, ou seja, a permanência; c)os professores são melhores que os da escola do ensino regular.

8)Não faltar professor na escola e o professor que não falta aula, são imprescindíveis para o efetivo cumprimento dos 200 dias letivos e das 1400 horas por ano que o aluno tem direito nas escolas de tempo integral, essa é a avaliação de 96% dos professores. São reconhecedores que isso é direito do aluno e dever deles. Depois de fazermos uma análise do objetivo geral, dos objetivos específicos e das hipóteses, podemos responder a questão de fundo da pesquisa, que visava atender a seguinte questão: “A permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do município do Jaboatão influencia no seu sucesso escolar?”. Nas análises dos resultados obtidos na pesquisa, chegamos à conclusão que a 1ª hipótese atende a questão de fundo da pesquisa, porém, para a análise das escolas de tempo integral do município do Jaboatão dos Guararapes e baseado nas respostas dos entrevistados, é unânime a indicação deles em afirmar que o sucesso dos alunos do 9º ano das ETIs de Jaboatão, é uma junção do tempo pedagógico (permanência) com o que as ETIs oferecem aos alunos como contribuição para seu desenvolvimento total (efeito escola). Podendo assim afirmar que a permanência dos alunos do 9º ano das escolas de tempo integral do Jaboatão dos Guararapes está influenciando sucesso escolar deles.

Após chegarmos ao resultado da pesquisa, podemos também sugerir para os setores educacionais, algumas das nossas contribuições para os entes federativos:

1)Que o município possa criar mais ambientes pedagógicos em algumas das ETIs, facilitando a aprendizagem e gerando melhores condições de desenvolvimento do ensino, conforme pressuposto na análise dos dados.

2)Buscar mais recursos junto ao Governo Federal para acelerar a implantação de mais ETIs no município.

3)Fortalecer esse controle social com a participação maior da família na escola na rede de ensino regular, pois, verificou-se que também é um dos fatores determinantes.

4) Que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco realize Encontros de discussões com os municípios por regiões, para troca de experiências exitosas sobre as escolas de tempo integral, pois, com isso poderá surgir novas concepções para melhorar a permanência e o sucesso dos alunos do ensino fundamental, melhorando com isso a entrada dos alunos no ensino médio que é a obrigação constitucional do Estado.

5) Propor um maior investimento do Estado em parcerias com os municípios na implantação de escolas em tempo integral com esse modelo do município do Jaboatão dos Guararapes, em especial nas escolas do ensino fundamental dos anos finais, pois, ao concluir o 9º ano, o aluno passará a frequentar a rede estadual do ensino médio, melhorando os índices e indicadores educacionais também do estado de Pernambuco.

6) Para o Ministério da Educação sugerimos que o caminho trilhado pelo município do Jaboatão dos Guararapes seja uma possibilidade a ser considerada como exemplo para uma política nacional de escolas em tempo integral.

Acreditamos que essas sugestões sendo aplicadas a partir de um estudo de caso no município do Jaboatão dos Guararapes, podem sim, em um curto prazo modificar em muito os índices e os indicadores da educação no ensino fundamental no Brasil, pois, com a ampliação do tempo pedagógico associado a outros fatores educacionais, estaremos melhorando o ensino, desenvolvendo a aprendizagem e alcançando o sucesso escolar dos alunos.

6.-Bibliografia.

- Alvarenga, E. M. (2014). *Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa*. Assunção: A 4 Diseños.
- Brandão, Z. (1989). A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 32, p. 116-129.
- Camargo, C.B., Fernández, A.H. (2015). *Neurociência, educação inclusiva e fonoaudiologia*. Granada (Espanha): Gami.
- Cavaliere, A.M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas (SP), n. 100, p. 1015-1035.
- Cavaliere, A.M., Coelho, L.M.C. (2003). Por onde caminham os CIEPs: uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, jul.
- Coelho, L. M. C. C. (1997). Escola pública de horário integral. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 3, n. 15, p. 53-59.
- Demo, P. (2007). *Aposta no Professor. Mediação, Porto Alegre*
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1997). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.
- González, J.A.T., Fernández, A.H., Camargo, C.B., (2014). *Aspectos Fundamentais da pesquisa científica*. Assunção: Marben.
- Martin, J.M. (2011). *Evaluación v acreditación de la educación*. Assunção: UAA.
- Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

- Paro, V.H. (et alii. 1988). *Escola de tempo integral - Desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez.
- Pegorer, V. (2014). *Educação integral um sonho possível*. São Paulo: Texto Novo.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, D. (1986). *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Ribeiro, D. In: Fávero, M. L. A.; Brito, J. M. (1999). *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Inep, UFRJ, p. 140-147.
- Sampierri, R.H., Collado, C.F., Lucio, P.B., (2014). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores.
- Teixeira, A. (1959). Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar.
- Teixeira, A. (1961). Plano de Construções Escolares de Brasília – *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro. V 35, n.81. Jan/mar, pp 195-199.
- Teixeira, A. (1994). *Educação não é privilégio*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- UNICEF (1999). La voz de los niños. *Encuesta latinoamericana*. Olcina Regional para a América Latina e o Caribe.
- Veiga, I. P. A. (Org.).(2000). *O projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 11. ed. Campinas: Papirus.
- Yus, R. (2002). *Educação Integral: Uma educação holística para o século xxi*. Porto Alegre: Artmed.