
Uma Visão Panorâmica do Sucesso Escolar em Escolas de Tempo Integral: Um Olhar sobre os Fatores Extra e Intraescolares

*Fernanda Marsaro Santos**

*Ana Paula de Oliveira Aguiar***

RESUMO

Este artigo busca apresentar uma visão panorâmica do sucesso escolar em escolas de tempo integral. Para tanto, utiliza fatores extra e intraescolares que impactam diretamente no ambiente de ensino, quais sejam: currículo, democratização da gestão, instalações físicas, tamanho das classes, corpo docente, diversificação de gêneros, manutenção do clima escolar, estudo da natureza de seu público e aceitação das diferenças sociais. Este estudo, exploratório, de caráter bibliográfico e documental tem como objetivo apresentar à comunidade escolar fatores que possam contribuir com uma gestão de qualidade e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando um novo olhar sobre o papel social da escola de tempo integral que entende como seu objetivo principal, formar sujeitos críticos-reflexivos, capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos da cidadania democrática. Necessário se faz que as escolas que recebem seus alunos em período integral possuam um grupo de profissionais coeso, atualizado e que se empenhem em diminuir as desigualdades sociais e ampliem democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O texto define como modelo de sucesso aquelas escolas onde ou em que seus alunos alcançam o desenvolvimento integral e duradouro de forma individual e coletiva, considerando seu rendimento inicial, situação sociocultural e econômica. A literatura apresentada aponta que apenas a extensão do tempo de permanência na escola não garante o sucesso na qualidade de ensino, é imprescindível que tal jornada apresente um conjunto de fatores focados em atividades diversificadas que possam agregar conhecimento e não apenas lazer, impactando diretamente no rendimento.

Palavras-Chave: Sucesso Escolar. Fatores intraescolares. Fatores extraescolares

* *Fernanda Marsaro Santos é doutora em Educação na Universidade Católica de Brasília – UCB, Professora na SEEDF e Assessora Especial da Diretoria Executiva da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB.*

** *Ana Paula de Oliveira Aguiar é especialista em Gestão Escolar no Sistema Integrado de Educação – SIEL e Assessora Especial da Diretoria Executiva da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB.*

INTRODUÇÃO

Estudiosos do campo das políticas públicas (GOMES, 2005; FELÍCIO, 2012 e NUNES, 2011) apontam os impactos causados nas escolas que ofertam a ampliação da jornada escolar e destacam uma gama de fatores extra e intraescolares que incidem diretamente no sucesso ou no fracasso escolar. A esse respeito são citados como fatores intraescolares: o currículo, a gestão, o espaço/instalações físicas, o tamanho das classes, as questões de gênero, o trabalho pedagógico, o corpo docente e o clima escolar. Como fatores extraescolares são citados: diferenças sociais (exposição, exclusão e expectativas, tanto dos pais quanto dos alunos) e as diferenças entre as escolas.

Segundo Gomes (2005), a escola é um espaço cercado de conflitos. Para o autor existem fatores que situam a escola entre “vários fogos”. A figura abaixo ilustra os fatores destacados pelo autor.

Figura1 - Fatores que envolvem a escola.



Fonte: Adaptado dos estudos de Gomes (2005).

Os estudos de Meuret e Morlaix (2006), associados aos dados do PISA (2000), verificam que as variáveis extraescolares mostram ter efeito maior que as intraescolares no sucesso escolar. A pesquisa incidia sobre as desigualdades sociais diante da escola. Parte da literatura mostra que o desempenho acadêmico é mais fortemente ligado ao ambiente psicossocial que ao socioeconômico da família. A origem social do aluno age por meio de fatores extra e intraescolares, o que se pode verificar por meio da análise da trajetória de vida do aluno.

Ainda Gomes (2005) salienta que a extensão da jornada escolar vem sendo consolidada no Brasil como uma forma de discriminação positiva. O autor destaca que as escolas de tempo integral (CIEPs, CEIs, Mais Educação e demais programas de extensão da jornada escolar espalhados no Brasil) estabelecem como critérios prioritários de adesão ao programa: alunos com dificuldades de aprendizagem, desvantagem social e distorção série/idade. Somados ao programa de ampliação da jornada escolar, têm-se os programas que visam aos custos diretos: alimentação, transporte escolar, livro didático, bolsa escola e saúde na escola. Esses, em sua maioria, apresentam resultados positivos possibilitando a diminuição das faltas e a redução do abandono e da reprovação, pois o recebimento do benefício está atrelado à frequência mínima.

No que tange à construção de um novo paradigma educacional é louvável e necessário que se inicie por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais. Entre os fatores extra e intraescolares mais relevantes, insere-se, a seguir, um balanço da literatura relacionada a cada um deles.

FATORES INTRAESCOLARES

CURRÍCULO

A compreensão de currículo ora delineada é confirmada por Oliveira (2004) como uma criação cotidiana daqueles que fazem as instituições educacionais, como prática que envolve os processos interativos realizados por educandos e educadores, como um processo efetivado nas relações estabelecidas no cotidiano educacional. O importante não é priorizar as funcionalidades da escola e sim da criança. Silva (2002) salienta que a ampliação da jornada escolar deve vir acompanhada de uma nova visão de escola e de seu papel social. Entretanto, grande parte das escolas se preocupa apenas com o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar e não como a escola pode aproveitar a ampliação do tempo letivo visando formar o aluno integralmente. Dessa forma, conclui-se que o Brasil, no sistema público de ensino, necessita de escolas de tempo integral eficientes.

A pesquisa de Felício (2012) aponta como indicador de sucesso para a construção do currículo, na perspectiva da educação integral, o acolhimento dos educandos em sua multidimensionalidade, ou seja, uma escola de tempo integral requer mais do que apenas a extensão do tempo de permanência do aluno em seu interior. Para a autora, urge considerar uma nova organização curricular, reorientando o tempo e o espaço, redimensionando as práticas pedagógicas e as relações entre os sujeitos envolvidos na busca do conhecimento.

Retomando Felício (2012), o currículo é visto como uma relação de conteúdos a serem “cumpridos”. Conteúdos estes que precisam ser redimensionados no tempo curricular de cada unidade de ensino. Não é possível considerar como atividade curricular ações que não este-

jam intrinsecamente relacionadas à formação do indivíduo. Na perspectiva da educação integral, o currículo deve ser assumido como um processo de construção que possibilite a ligação entre as diferentes áreas do conhecimento com a finalidade de atender às exigências do aluno em seu ambiente natural, ou seja, aproxima-se a formação do aluno com as suas necessidades diárias.

Assim, afirma Souza (2010), o currículo deve abarcar atividades que enriqueçam a vivência discente e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens que dialoguem com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores.

Para Izquierdo (2009), em seus estudos no México, os currículos não reúnem condições de relevância e pertinência para impulsionar a aprendizagem dos setores desfavorecidos da sociedade. O autor preconiza que se deve estabelecer ‘padrões de aprendizagens’ que devem ser alcançados por todos os alunos, dando liberdade aos professores. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado por diversos meios, deve-se sempre partir dos interesses e das necessidades dos alunos.

GESTÃO ESCOLAR

O fator ‘ampliação da jornada escolar’ nas escolas públicas não deve ser visto como a solução de todos os problemas educacionais. As escolas devem ser iguais para todos, sem diferenças. Sobre a temática ‘gestão’, Izquierdo (2009) aponta como sugestões para as políticas públicas duas vertentes: i) programas necessários para assegurar a criação e a conservação da demanda escolar (políticas que visam manter os alunos na escola); ii) programas para assegurar a qualidade da educação.

São muitos os desafios da gestão nessas unidades como por exemplo: inovação dos processos, condução, implementação, descentralização e democratização da gestão educacional, melhoria da participação da comunidade nas tomadas de decisões e organização curricular.

Os estudos de Raczynski e colaboradores (2003) sobre eficácia escolar apontam a necessidade de todos os fatores escolares serem analisados em conjunto, a fim de garantir bons resultados de modo permanente. Os autores entendem como escolas eficazes aquelas que promovem de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um de seus alunos, para além daquilo que seria previsível, levando em conta seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica. Além disso, segundo os mesmos autores, as características que determinam uma escola eficaz são: gestão escolar adequada e práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula.

A pesquisa de Aquino (2011) investigou os efeitos da ampliação da jornada escolar sobre o rendimento dos alunos e apontou como resultados que apenas o fator extensão do tempo não contribuiu para a melhoria dos índices no tocante à proficiência e aprovação escolar. Deve-se usar o tempo com atividades que possam agregar conhecimento e não apenas lazer.

O fator 'gestão escolar' deve ser visto como um dos principais ingredientes para o sucesso ou avanço escolar. Uma boa gestão produz equidade e não deve ser só democrática, ela precisa ser tecnicamente competente e profissional. Há necessidade de liderança – forte e eficaz – e cultura escolar. Não basta se este corpo diretivo não estiver engajado.

Aqui, são discutidos os resultados das escolas, o Índice de Desenvolvimento da Edu-

cação Básica - IDEB. Como pode cada escola obter um resultado diferenciado sendo gerida por uma mesma rede (municipal, estadual ou distrital)? Um mesmo sistema e resultados tão díspares. Há necessidade de estruturação no ensino, de um modelo de avaliação capaz de regular os avanços do aprendizado, uma diretriz curricular que aponte os conteúdos a serem contemplados e, talvez, redirecionar as ações que produziram "resultados negativos". É importante reforçar e incentivar aquilo que vai bem e traduz o sucesso, ao passo que se deve chamar a responsabilidade (gestores – prefeitos, diretores, professores) no caso de resultados negativos.

O estudo de Rezende (2011) mostra que a figura do diretor de escola, sobretudo de escola pública, tem sido cada vez mais associada à ideia de assegurar a qualidade do ensino. Nesse momento, é importante diferenciar direção e gestão. O gestor escolar é visto como articulador, ou seja, ele implementa as orientações.

A direção corrobora no encadeamento das orientações, princípios e valores. Entretanto, o diretor deve ser visto como profissional que compreende as funções da escola nas suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade.

Dessa forma, não basta apenas aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, conforme lembra Cavaliere (2009). É necessário que haja tempo, espaço, gestão e resultados no rendimento dos alunos, além de condições básicas de estrutura física para atender e desenvolver o jovem integralmente.

ESPAÇO/ INSTALAÇÕES FÍSICAS

Fatores como espaço/instalações físicas apontam disparidades no ambiente escolar, o que pode causar interferência no processo

ensino-aprendizagem, nos aspectos sociais e na qualidade do ensino. Hoje, o que se vê nas unidades escolares são estruturas inadequadas a uma escola de qualidade, faltam refeitórios apropriados, quadras esportivas, teatros, auditórios, banheiros, bibliotecas, salas de estudo, laboratórios de informática, vestiários etc.

O termo “qualidade do ensino”, destacado anteriormente, baseia-se em grande parte na eficácia, isto é, na capacidade de fazer os alunos progredirem. Como exemplo de capacidade de progresso pode-se destacar: o aluno passar no vestibular, ser aprovado em concurso público e inserido no mercado de trabalho (FELOUZIS; PERROTON, 2007).

Para alcançar o status de “ensino de qualidade”, o mais importante é utilizar o tempo de aprendizagem em espaços apropriados. É notório que o tempo destinado à aquisição de conhecimento é inevitavelmente inferior ao tempo em classe, ou seja, para aumentar o primeiro, é preciso minimizar os “tempos mortos”. Essa expressão “tempo mortos” traduz o espaço destinado a atividades não vinculadas à formação do aluno.

Dessa forma, cabe repensar os espaços escolares frente às novas demandas educacionais. Precisamos de escolas que possam receber os alunos que estudam em tempo integral. Urge adaptações nas instalações físicas.

Sobre os aspectos do ambiente e da infraestrutura das escolas, Biondi e Felício (2007) verificaram que: i) As escolas que têm laboratório de ciências e biblioteca apresentaram resultados superiores às que não têm. ii) A existência de laboratório de informática está negativamente relacionada com o desempenho dos estudantes. Por outro lado, a existência de acesso à internet, bem como a utilização do computador como recurso pedagógico, é positiva.

O TAMANHO DAS TURMAS

Toda escola está inserida em um contexto social sobre o qual não existe controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares. Um dos fatores que incide sobre os resultados escolares é o tamanho das classes. Os estudos de Mosteller (1995) mostraram que os alunos de classes com capital cultural inferiorizado aprendem mais em turmas pequenas.

A alocação adequada possibilita melhor aprendizagem. Turmas menores e com níveis de alunos padronizados podem colaborar com mais avanços.

Segundo Gomes (2005), estudos que focam o tamanho das turmas apontam que a quantidade de alunos nas classes (turmas menores) somada ao clima escolar e atrelado a poucos casos de violência podem caracterizar escolas de sucesso, ou seja, as escolas maiores podem não ser as melhores (Cf. COHN; ROSMILLER, 1987; SCHEERENS; 2000; CASASUS, 2002; MELLA et al., 2002).

O acesso universal à escola constitui um dos principais pleitos da sociedade em relação às políticas educacionais. O tempo de permanência na escola é mais do que uma curiosidade numérica. Segundo a pesquisa, quase 80% das diferenças de proficiência escolar são explicadas por variáveis de *background* familiar. Somente 20% são associadas às variáveis de política educacional, entre elas o caráter público ou privado da escola, a qualificação dos professores, **o tamanho de classe** e a extensão da jornada escolar são aquelas que apresentam algum poder preditivo sobre o aprendizado dos alunos.

Quanto ao tamanho das classes, Glass et al. (1982) sintetizam evidências de pesquisa

para demonstrar que o tamanho da classe está fortemente relacionado com o sucesso dos alunos. Segundo os autores, as turmas menores são mais favoráveis para o desempenho dos alunos do que as classes maiores. Elas proporcionam mais oportunidades de adaptação dos alunos aos programas de aprendizagem e às suas necessidades individuais. Além disso, em turmas menores, os alunos têm mais interesse na aprendizagem e os professores conseguem ter mais controle de turma. Os autores sugerem que as classes menores melhoram o desempenho dos alunos, porque elas permitem que os professores gastem mais tempo com os mesmos, individualmente, possibilitando melhores desempenhos discentes.

Por sua vez, o tamanho das classes ainda causa controvérsias. Robinson (1990) verificou que embora a redução de tamanho de classe seja frequentemente proposta como uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos, algumas pesquisas não indicam que as classes menores podem produzir, necessariamente, uma melhoria no desempenho docente ou discente. Segundo o autor, efeitos do tamanho das turmas variam por grau, características dos alunos, área temática, método de ensino, e outras intervenções de aprendizagem.

O TRABALHO PEDAGÓGICO/ CORPO DOCENTE

Um dos mais importantes desafios no sistema educacional é o trabalho pedagógico/corpo docente. A formação desses profissionais precisa estar atrelada a um conjunto de fatores que apoiem a escola. Eles precisam participar de momentos não apenas pedagógicos, mas também organizacionais.

Cusset (2011) verifica que no primeiro ano de trabalho o desempenho do professor é menor e a partir daí aumenta, mas não linearmente. O essencial das diferenças

entre professores se desenvolve na interação com os seus alunos. Todavia, cabe mencionar pelo menos quatro fatores que explicam as diferenças de eficácia dos professores: i) o tempo dedicado ao conteúdo; ii) expectativas dos professores; iii) o “*feedback*”: o modo pelo qual o professor corrige os erros dos alunos; iv) estruturação das atividades pedagógicas: é mais fácil aprender quando a disciplina é bem estruturada.

Paul e colaboradores (2008), em seu estudo realizado em quatro países (Argentina, Brasil, Chile e México) sobre o impacto dos professores na qualidade do ensino concluiu que: i) professores mais experientes têm alunos com melhor desempenho; ii) alunos submetidos a professores com menor rotatividade também têm resultados melhores; iii) verificou-se que os estudantes com desempenho superior são aqueles com mais elevados níveis de capital cultural ou econômico; iv) os alunos com menor nível socioeconômico são ensinados pelos professores menos experientes e com maior nível de rotatividade.

É complicado considerar que, ampliando a jornada escolar, reduziríamos as desigualdades, porém, as medidas de luta contra o fracasso escolar são em maioria fundamentadas por esta convicção, a começar pela reprovação. As pedagogias de apoio e as aulas particulares participam do mesmo credo. Cabe destacar que: i) o emprego do tempo é mais determinante que a duração dos estudos; ii) acrescentar tempo não é suficiente (PERRENOUD, 2011). Entretanto, a duração da jornada, se efetivamente cumprida e traduzida em tempo de atividades educativas, pode ser um dos fatores que conduzem ao incremento do aproveitamento e à melhoria de outros indicadores educacionais.

GÊNERO

Pesquisas quantitativas evidenciam que, desde os anos 40, o desempenho discente em nossa escolarização básica guarda relação estreita com o sexo e a cor da pele dos estudantes.

Em relação ao gênero, no âmbito educacional, estudos como MARGUERITE, 2008; CARVALHO, 2009; revelam desde o século XVIII. A divisão em profissões, predominantemente masculinas e femininas, que culminam desigualdades desde o nascimento. Tal separação ocorre porque a história da igualdade no trabalho é a da lenta conquista de igualdade das formações, tarefas e promoções. Construiu-se, no início da Revolução Industrial, uma linha de gênero que tem se desorganizado com as mudanças do mercado de trabalho.

Do ponto de vista mundial, os trajetos formativos continuam fortemente diferenciados entre os sexos. O estudo de Petrovic (2004) considerou que a família conduz o menino para a profissão e a menina para a vida familiar.

Embora o sistema educacional tenha sido estruturado para estabelecer igualdade de tratamento para meninos e meninas nas escolas, o currículo ainda apresenta fraquezas. Há professores “diferenciadores” ou promotores de igualdade, dependendo dos micro eventos (atitude, comportamento e necessidades dos alunos) de sala de aula (Cf. MARGUERITE, 2008).

Segundo Lynch e Feeley (2009), as meninas tendem a estar mais satisfeitas com a escola do que os meninos. A insatisfação dos meninos muitas vezes toma a forma de desafios diretos à autoridade e de evasão escolar. As desigualdades de gênero persistem na educação sob as formas de preferências e desempenho em componentes curriculares e outros aspectos. Matemática, ciências e tecnologias são áreas predominate-

mente masculinas, enquanto as atividades de cuidado são desproporcionalmente femininas,

Documento recente da UNESCO prova que as boas meninas da escola levam a pior no mercado de trabalho, isto é, não conseguem traduzir sua escolaridade em conquistas ocupacionais numa sociedade patriarcal e machista (Cf. GUARCELLO; KOROVA; LYON, 2012).

CLIMA ESCOLAR

A dimensão “clima escolar” depende, em parte, da natureza do seu público. Num contexto de concorrência, tanto as famílias buscam os estabelecimentos de qualidade, como as escolas buscam atrair e reter um público de “boa qualidade” (Cf. FELOUZIS; PERROTON, 2007). Um público considerado de “boa qualidade” é aquele que não gera problemas no ambiente escolar (violência, bagunça ou transtornos). A escola deve ser um espaço aberto e oportuno a todos aqueles que a ela recorrem. Nas escolas de tempo integral, o processo é um pouco diferente. Nelas, as oportunidades são destinadas às famílias mais carentes que precisam da escola para receber os filhos pois, com os mesmos aparentemente “protegidos”, eles (pais) obtêm mais tempo focando a geração de renda.

FATORES EXTRAESCOLARES

DIFERENÇAS SOCIAIS

Abordar a atual configuração das diferenças de cunho educacional no sistema brasileiro, com uma tradição acentuada das diferenças sociais, envolve o capital cultural e humano, exigindo uma melhor compreensão de tal conceito. O capital social e humano, segundo Gomes (2005), envolve valores e atitudes considerados positivos (atenção, aconselhamento, apoio, relações entre as pessoas e civismo).

No contexto das diferenças sociais a chamada “igualdade de oportunidades” ganha destaque nas políticas públicas. Para Coleman e colaboradores (1996) existem cinco definições de igualdade de oportunidades que podem ser atreladas à formação integral do aluno. As três primeiras diretamente relacionadas aos recursos e as duas últimas ligadas aos resultados escolares: (i) o grau de acesso à escola e a qualidade das instalações, do currículo e dos professores; (ii) características dos alunos; (iii) clima escolar e social como resultado da interrelação dos recursos e fatores intangíveis como a natureza do relacionamento escola-comunidade; (iv) os resultados da escolarização para os alunos com as mesmas origens sociais e capacidades (em que medida as escolas fazem diferença, isto é, certas escolas são mais efetivas que outras); e (v) os resultados da escolarização para os alunos de diferentes origens sociais e competências (em que medida a escola contribui para superar ou reduzir os efeitos do lar).

Deve-se observar, no entanto, o papel da família na garantia de “igualdade de oportunidades”. A responsabilidade familiar tem grande papel no sucesso educacional, mas os pais em muitos casos carecem de meios e recursos para exercê-la (pobreza e precariedade da vida social, falta de empoderamento). As suas lógicas socializadoras podem divergir das da escola. As pessoas com alta vulnerabilidade social não dispõem de poder e autoridade para fazer valer em casa os seus valores, necessidades e interesses (Cf. ESTERLE-HEDIBEL, 2006). Correm, assim, o risco de deslegitimação ante os seus filhos. Em geral, a relação entre família separada e delinquência é fraca ou nula para delitos graves, um pouco importante para o consumo de maconha e significativa para os comportamentos-problemas (fugas, absenteísmo, indisciplina em turma).

Diante do contexto apresentado em relação à “igualdade de oportunidades”, tem-se per-

cebido no sistema de educação básica que urge a necessidade da reorganização da escola visando à formação completa do indivíduo. Há de se preocupar com as características do alunado. Não podemos mais pensar que todos são iguais. O clima escolar deve garantir bons resultados escolares de forma a facilitar o bom relacionamento entre a comunidade escolar no todo. Ademais, as escolas precisam ser “iguais” à medida que ofertam a mesma qualidade de ensino em ambientes escolares tão diferentes. Segundo Gomes (2005), o acesso tem que ser assegurado, é preciso garantir condições para que todos permaneçam no sistema e sejam bem-sucedidos ao longo do que é definido como educação básica.

No contexto das diferenças sociais, o item “igualdade de tratamentos” ganha destaque no âmbito escolar. Às escolas cabe a tarefa de garantir condições equivalentes para todos, ou seja, não deve ser viesada em favor das classes mais ou menos favorecidas, pois, com isso, pode desfavorecer um dos grupos. Gomes (2005), em seu estudo, conclui que as culturas são diferentes, mas não inferiores ou superiores. Em outras palavras, a escola precisa ser única, nem escolas de elite, nem de gueto. Espera-se que o aluno, ao sair da escola, tenha menor dispersão de aproveitamento que no início da escolaridade, possibilitando, assim, qualidade e equidade.

Um dos fatores que permeia a educação de tempo integral é a “igualdade de resultados”. As escolas precisam procurar reduzir os impactos sociais dos grupos que compõem as classes. Não se pode diminuir a qualidade das aulas face às condições supostamente atreladas às turmas onde estão concentrados os alunos mais carentes. Pobreza não é sinônimo de incapacidade. Pobre também aprende. Nivelar as classes é um risco, aposta-se, porém nem sempre o resultado é satisfatório. Para tanto, políticas educacionais são necessárias e têm impacto significativo, mas, isoladamente, não são suficientes.

DIFERENÇAS ENTRE AS ESCOLAS

É necessário fazer com que os estudantes não só aprendam a ler e escrever, mas, principalmente, formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos de cidadania democrática, efetivamente para todos.

A compreensão do funcionamento de uma escola não pode deixar de lado o conhecimento da sua infraestrutura e de fatores que lhe são externos, ou seja, aqueles que ela não pode controlar, mas que influenciam diretamente a sua organização. Conhecer as condições de trabalho e o contexto social, econômico e político trata-se de um instrumento importante para estabelecer quais são os limites e as possibilidades de uma escola, entendendo melhor a sua realidade. É importante perceber como as escolas reagem diante desses fatores externos e desses elementos previamente definidos pela realidade social: há uma situação de imobilismo ou elas procuram buscar soluções que amenizem essas interferências externas (Cf. SOARES, 2002).

Tal processo, a diferenciação, pode ser verificado ainda na escolha da escola. Nota-se que quando os alunos menos favorecidos estão concentrados em uma escola ou em um determinado programa (por exemplo: tempo integral), estes alunos “fracos” reduzem as expectativas dos educadores, que rebaixam ambições, normas e padrões, ou seja, desqualificam o seu trabalho. A literatura revela que os professores ajustam expectativas, normas e padrões ao nível dos seus alunos (Cf. DURU-BELLAT; LE BASTARD-LANDRIER; PIQUET; SUCHAUT, 2004).

Diante do contexto apresentado, tem-se que a formação integral é imprescindível à constituição de uma educação democrática com qua-

lidade, ou seja, a escola de tempo integral, por se tratar de um projeto relativamente novo no Brasil, ainda é alvo de críticas e elogios por toda comunidade. Muitos veem a ampliação da jornada escolar como um trampolim que visa à melhoria da qualidade do ensino, porém, outros a traduzem como um desvio de papel da escola, já que ela passa a assumir a função não apenas de transmissão de conhecimentos, mas também social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões atuais sobre os fatores extra e intraescolares nas escolas públicas de tempo integral trouxeram, novamente, ao palco dos debates políticos os questionamentos sobre a formação integral dos estudantes, bem como possibilitaram debates abarcando avanços e retrocessos na consolidação da política vigente.

A presente investigação se propôs a oferecer maiores evidências para o debate acadêmico em prol das políticas educacionais no Brasil. Para tanto, foram levantadas potencialidades e limites dos fatores destacados.

Constata-se que a extensão do tempo letivo é marcada por boas intenções e pela busca da melhoria da escola pública para os cidadãos brasileiros, mas que não podem ser desconsiderados fatores como a construção do currículo, a gestão escolar, a estrutura física da escola, o tamanho das turmas, o perfil dos docentes, gênero, clima escolar e diferenças sociais.

Dessa forma, conclui-se a necessidade da busca constante pela excelência do modelo apresentado já que a simples ampliação do tempo na escola não garante ao estudante o seu efetivo aproveitamento, mas o conjunto dos fatores relacionados no texto corroboram com a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Juliana Maria. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo**. 2011. 76f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Superior de AgrVincultura, Piracicaba, 2011.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2009. 128p.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Escola de tempo integral versus alunos de tempo integral**. EmAber to. Brasília, v.22, n. 80, 2009. p. 51-63.
- COHN, Elchanan; ROSSMILLER, Richard A. **Research on effective schools: implications for less developed countries**. *Comparative Education Review*. Chicago, v. 31, nº 3, pp. 377-399, ago. 1987.
- COLEMAN, James Samuel et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, D. C.: US Government Printing Office, 1996.
- CUSSET, Pieres-Yves. **Que disent les recherches sur l' « effet enseignant » ? La Note d'Analyse: Questions sociales**. Paris, Centre d'Analyse Stratégique, Premier Ministre, République Française, n. 232, jul. 2011. Disponível em :<<http://www.strategie.gouv.fr/content/que-disent-les-recherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011>>. Acesso em: 26 set. 2011.
- DURU-BELLAT, Marie; LE BASTARD-LANDRIER, Séverine ; PIQUET, Céline; SUCHAUT, Bruno. **Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire**. *Revue Française de Sociologie*, Paris,v. 45, n. 3, p. 441-468, 2004.
- ESTERLE-HEDIBEL, Maryse. **Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apport des recherches récentes**. *Déviance et Société*, Paris, v. 30, n. 1, p. 41-65, 2006.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral**. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.8, n.1 Abril 2012.
- FELOUZIS, Georges; PERROTON, Joëlle. **Les “marchés scolaires”: une analyse em termes d'économie de la qualité**. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 48, n. 4, p. 693-722, 2007.
- GLASS, Gene V. et al. **School class size: research and policy**. Beverly Hills: Sage publications, 1982.
- GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4ª ed. São Paulo: EPU, 2005.

-
- GUARCELLO, L; KOROVA, I; LYON, S. **Youth and skills: Putting education to work. Youth disadvantage in the labour market: Empirical evidence from nine developing countries.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002178/217891e.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.
- IZQUIERDO, Carlos Muñoz. **Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008).** México, DF: Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, 2009.
- LYNCH, Kathleen; FEELEY, Maggie. **Gender and education (and employment): gendered imperatives and their implications women and men : lessons from research for policy makers.** An independent report submitted to the European Commission by the Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE). Bruxelas: European Commission, 2009. Disponível em: <<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/gender-report-pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.
- MARGUERITE, Hélène. **Genre et éducation.** Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique, Lyon, n. 37, set. 2008. 7p. Disponível em: <http://doc-aea.aide-et-action.org/pub/cgi/document_sho.pl?document_id=3435&lang=fr>. Acesso em: 14 jun. 2011.
- MELLA, Orlando et al. **Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries.** Santiago do Chile: UNESCO, Latin American Laboratory for Assessment of the quality of Education, 2002.
- MEURET, Denis; MORLAIX, Sophie. **L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle?** *Révue Française de Sociologie*, v. 47, n. 1, p. 49-79, 2006.
- MOSTELLER, Frederick. **The Tennessee study of class size in the early school grades.** *The Future of Children: critical issues for children and youths*, v. 5, n. 2. p. 113-127. Summer/Fall, 1995. Disponível em: <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/05_02_08.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.
- NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília 2011.
- OECD. **2009 results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science.** OECD Publishing, 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>. Acesso em 03 abr. 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **As artes do currículo.** OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.) *Alternativas emancipatórias em currículo.* São Paulo: Cortez, 2004.

-
- OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; LAURO, Bianca Recker. **O tempo curricular em uma escola de educação em tempo integral**. Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais de Juiz de Fora, v. 11, n.2, jul./dez. 2009. p. 65-72.
- PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Qualidade docente e eficácia escolar**. Tempo Social, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 119-133, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Le temps: une ressource surestimée dans la lutte contre l'échec scolaire**. Cahiers Pédagogiques, Paris, n. 490, jun 2011. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2009/2009_02%20Le%20temps,%20une%20ressource.pdf. Acesso em: 22 jun. 2011.
- PETROVIC, Céline. **Filles et garçons en éducation: les recherches récentes**. Carrefours de l'Éducation, n. 17, p. 76-100, 2004, DOI : 10.3917/cdle.017.0076. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-76.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2011.
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- RACZYNSKI, D. (et al.). **Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza**. (2003) Disponível em: <<http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelasefectiva>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- REZENDE, Valéria Moreira. **O papel do gestor escolar na implantação do programa de qualidade de na escola de ensino médio**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/119.pdf>>. Acesso em 14 set. 2011.
- ROBINSON, Glen E. **Synthesis of research on the effects of class size**. Educational Leadership, v. 47, n° 7, p. 80-90, abr. 1990.
- SCHEERENS, Jaap. **Improving school effectiveness**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2000.
- SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. **A proposta de alfabetização dos Centros de Integrados de Educação Pública (CIEPs)**. In: COELHO, Lígia Martha Ciombra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 168-181.
- SOUZA, Danilo de Melo. **Educação integral em Palmas no Tocantins: implantação e sustentabilidade**. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino)
- SOARES, José Francisco. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, UFMG, 2002. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf>. Acesso em 07 set. 2012.