

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

Julia Nader Dietrich

O TEMPO NA EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA:

Análise sobre a relação entre a quantidade de horas na escola e a proficiência em linguagens e matemática de estudantes do 3º ano da educação básica

SÃO BERNARDO DO CAMPO – SP

2019

JULIA NADER DIETRICH

O TEMPO NA EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA:

Análise sobre a relação entre a quantidade de horas na escola e a proficiência em linguagens e matemática de estudantes do 3º ano da educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas

Área de concentração: Análise de Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Diego Sanches Corrêa

São Bernardo do Campo – SP

2019

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do ABC
Elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFABC com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).

Nader Dietrich, Julia

O TEMPO NA EDUCAÇÃO LATINOAMERICANA: Análise sobre a relação entre a
quantidade de horas na escola e a proficiência em linguagens e matemática de estudantes do
3º ano da educação básica / Julia Nader Dietrich. — 2019.

237 fls.

Orientador: Diego Sanches Corrêa

Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do ABC, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas, São Bernardo do Campo, 2019.

1. política educacional. 2. tempo na educação. 3. educação integral. 4. educação na
América Latina. 5. educação comparada. I. Sanches Corrêa, Diego. II. Programa de Pós-
Graduação em Políticas Públicas, 2019. III. Título.

Este exemplar foi revisado e alterado em relação à versão original, de acordo com as observações levantadas pela banca no dia da defesa, sob responsabilidade única da autora e com a anuência do orientador.

São Bernardo do Campo, 24 de julho de 2019

Assinatura da autora: _____

Assinatura do orientador: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fundação Universidade Federal do ABC
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas
Avenida dos Estados, 5001 – Bairro Santa Terezinha – Santo André – SP
CEP 09210-580 · Fone: (11) 4996-0017
pgpp@ufabc.edu.br

FOLHA DE ASSINATURAS

Assinaturas dos membros da Banca Examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Julia Nader Dietrich, realizada em 24 de maio de 2019:

Diego Sanches Corrêa

Prof.(a) Dr.(a) **Diego Sanches Corrêa** (Universidade Federal do ABC) – Presidente

Ivan Fernandes

Prof.(a) Dr.(a) **Ivan Filipe de Almeida Lopes Fernandes** (Universidade Federal do ABC) – Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) **Maria Antonia Ramos de Azevedo** (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) – Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) **Lucio Nagib Bittencourt** (Universidade Federal do ABC) – Membro Suplente

Flavio Leão Pinheiro

Prof.(a) Dr.(a) **Flavio Leão Pinheiro** (Universidade Federal do ABC) – Membro Suplente



Universidade Federal do ABC

DEDICATÓRIA

Para todas as mulheres da minha vida, que,
cotidianamente, redefinem os significados da
palavra tempo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao Brasil, pela honra e privilégio de estudar na Universidade Federal do ABC, instituição pública, gratuita, e de qualidade. Adjetivos que nunca podem ser esquecidos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Diego Sanches Corrêa que esteve presente comigo em todas as etapas desse processo. Agradeço os conselhos, eventuais puxões de orelha, e principalmente por não se esquecer de rir ao meu lado, tornando essa jornada mais leve e mais rica em aprendizagens.

A minha banca de qualificação e defesa, pela oportunidade de pensar comigo os objetivos dessa dissertação, bem como os melhores caminhos para alcançá-los. Obrigada ao professor Ivan Filipe Almeida Fernandes, que, em suas aulas, me encantou com as possibilidades do universo estatístico; ao professor Flávio Leão Pinheiro por aceitar o convite e estar comigo na etapa final do processo e à professora Maria Antônia Ramos de Azevedo pelas várias contribuições na qualificação.

Às professoras e professores da Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFABC. Não tenho palavras para definir como vocês ampliaram meu repertório e me ajudaram a crescer não apenas como pesquisadora, mas como pessoa. Um obrigada especial às professoras Vanessa Elias de Oliveira, Gabriela Lotta Vera Schattan Coelho e Maria da Glória Gohn, e aos professores Vitor Marchetti, Salomão Ximenez, Lúcio Bittencourt, Klaus Frey e Sidney Jard da Silva. Vocês me ensinaram muito!

Ao amor dessa e de todas as outras vidas, Tiago Boischio Votta, meu parceiro, companheiro da revolução diária chamada casamento e professor emérito de estatística. Obrigada por acreditar em mim da forma e com a intensidade que você o faz.

Aos meus pais Carl Peter Von Dietrich e Helena Bonciani Nader, que construíram as bases para eu chegar até aqui. Mamãe, obrigada por não apenas ser meu exemplo acadêmico, e de pesquisadora, mas por ser A Helena, mulher incansável na luta por um Brasil mais justo, equânime e solidário. Obrigada também pela revisão deste e de mais de 30 anos de trabalhos!

À minha família, por sempre estar ao meu lado e acreditar nos meus sonhos. Obrigada especial à minha madrinha-tia-mãe, Heloisa Di Cunto, aos meus irmãos Peter, Flávia e Paula, aos meus sobrinhos Luiza, Pedro, Ivan, Vítor, Alex e Tinos. Aos meus sogros Luciana e

Reginaldo, a minha tia-emérita Lúcia Sampaio e tias Adriana, Marina, Neca, Méia, à Vó Clorinda, aos meus cunhados, aos compadres Carla e Luís César Lopes de Azevedo, as minhas afilhadas Luisa e Isabela, aos meus primos queridos Tomás Di Cunto e Luzia Dvorenko e ao Alceu Paçoca, meu maior assistente. Vocês me inspiram e me orientam sempre.

À querida professora Giselle Watanabe, que me aceitou como assistente de ensino e me deu oportunidades inesquecíveis ao seu lado. Obrigada por me “RE”encantar com nossos educadores, e fortalecer ainda mais minha admiração pela educação pública brasileira.

Às amigadas construídas no trajeto São Paulo – São Bernardo. Thássia Alves, Luís Marcelo Marcondes, Gabriela Pinheiro Chabbouh, Vânia Correia, Conrado Carrasco e Alexandre Piero. Nosso lado B foi o maior presente deste mestrado! Obrigada também a Vanilda Chaves, parceira de orientação e pelas nossas deliciosas prosas matinais.

À minha parceira de aventuras, Vânia Freitas, por todo cuidado, pelo bom humor constante e por principalmente por não me deixar enlouquecer nos dias difíceis.

Aos meus dois presentes – Raiana Ribeiro e Caetano Oroz Ribeiro. Obrigada pela paciência, por compreenderem minhas ausências e por sempre estarem ao meu lado. Com vocês, sei que tudo é possível!

Obrigada às minhas maiores companheiras nesta e em tantas jornadas: Carolina Moraes, Flávia Landgraf e Cilene Fernandes, pelas revisões, amizade incondicional e por ensinarem que está tudo bem em pedir ajuda.

Obrigada às Minas Puc, que viveram intensamente este processo ao meu lado: Julia Chequer, Alessa Camarinha, Ana Straube, Joana Penteado, Bel Mercês, Marina Pita, Georgia Haddad Nicolau, Jaque Nikiforos, Deborah Piha, e novamente, Raiana Ribeiro. Vocês são a certeza de um eterno porto seguro.

Obrigada aos amigos queridos, que mesmo longe, torceram e viveram comigo este processo: Luís Fernando Farcetta – meu sempre avesso, Douglas Di Pilla, Marcello Stella, Catarina dos Anjos, Lene Freitas, Lucas Franco, Malu Sevieri, Henrique Moribe, Agustina Abelenda, Luis Felipe Abbud, Anderson de Carvalho, Mali Sampaio, Eleonora Menicucci, Luís e Emília Cury, Deborah Fogel, Patrícia Carrasco Precioso, Cida Pinhal, Soraya Smaili, Jorge e Célia Guimarães e tantos outros. Obrigada também à Dra. Sônia Calil por me incentivar a seguir em frente, reconhecer meus limites e abraçar meus desejos.

Obrigada à minha família de educadores igualmente apaixonados pela educação integral: Natacha Costa, Roberta Tasselli, Gláucia Cavalcante, André Keher, Solange Ribeiro, Marina Rosenfeld, Helena Singer, Agda Sardenberg, Lili Júlia Sandberg, Paula Patrone, Jéssica Moreira, Natália Passafaro, Madalena Godoy, Isys Remião, Vitor Massao, Wagner Rodrigo, Bruna Rosa, Anna Penido, Maria Antônia Goulart, Pilar Lacerda, Cleuza Repulho, Carla Aragão, Vera Santanna, Beatriz Goulart, Vital Didonet, Levindo Diniz Carvalho, Elie Ghanem, Maria Thereza Marcílio, Rita Coelho, José Pacheco, Regiane Oliveira, Marina Nambú, Alexsandra da Costa, Rowenna Britto, Braz Nogueira, Eda Luiz e Daniel Cara. Em nome de vocês homenageio todas as professoras e todos professores que diariamente dedicam seu tempo a transformar vidas.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

A mensuração da qualidade de políticas públicas educacionais é um desafio conceitual e político, uma vez que não há consenso sobre o que significa qualidade da educação. Em especial na América Latina, entre os fatores associados à disputa da qualidade está a duração da jornada escolar. Na literatura, o debate acerca da efetividade do tempo se traduz em três grandes perspectivas de análise, relacionadas direta ou indiretamente a concepções sobre o próprio conceito de educação: uma perspectiva economicista em relação ao tempo, uma perspectiva conceitual de caráter humanista sobre o tempo e uma terceira sobre um tempo que visa responder às mudanças da sociedade contemporânea, conectado com a concepção de educação integral. Este estudo investiga, inicialmente, a discussão semântica do tempo na educação e, na sequência, propõe um modelo empírico para aferição de sua efetividade em relação à qualidade educacional.

Utilizando modelos de regressão que utilizam os dados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (2015), organizado pela UNESCO, comprova-se que a extensão da jornada escolar nos países latino-americanos produz efeito expressivo na proficiência em linguagens e matemática de estudantes do 3º ano da educação básica. A pesquisa também aponta que existem distinções importantes entre os países e que a relação entre o tempo e a aprendizagem é conformada por outros fatores contextuais e efeitos produzidos pelas diferentes políticas educacionais da região. Os resultados reforçam ainda a perspectiva de que as diferentes interações que acontecem na comunidade escolar, - como o relacionamento entre docentes e estudantes -; a qualidade de infraestrutura das escolas; o fortalecimento das ações pedagógicas e a educação integral enquanto concepção são necessárias para o avanço da aprendizagem na região.

Palavras-chave: política educacional, tempo na educação, educação integral, educação comparada, TERCE, educação na América Latina.

ABSTRACT

Evaluating the quality of public educational policies is a conceptual and political challenge, as there is no consensus on what quality education means. In Latin America in particular, among the factors associated with the quality controversy is the length of the school day. The academic debate about the effectiveness of time spent in learning is organized into three analytical perspectives, related directly or indirectly to the different concepts of education itself: an economic perspective regarding time, a humanistic conceptual perspective about time and a third one, related to the premise of integral or holistic education. This study, then, investigates both the conceptual framework regarding the use of time in education and an empiric model to estimate the effectiveness of time in relation to the education quality.

Using linear and multiple regression analyses with data from the Third Regional Comparative and Explanatory Study (2015) organized by UNESCO, this research indicates that extending the school day in Latin American countries has a significant effect on 3rd year basic education students' proficiency in languages and mathematics. This study also shows that there are important distinctions between countries and that the relationship between time and learning is shaped by other contextual factors and effects produced by the different educational policies in the region. The results also reinforce that multiple interactions in the school community such as relationships between students and teachers as well as strengthening of pedagogical actions and supporting integral education as an educational model are necessary for the advancement of learning in the region.

Key words: educational policy, time in education, integral education, comparative education, TERCE, education in Latin America.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Efeitos potencialmente positivos e negativos do aumento do tempo escolar.....	p. 64
Quadro 2. Afirmação do direito à educação e escolaridade na América Latina.....	p. 73
Quadro 3. Ampliação da jornada e concepções educativas.....	p.79
Quadro 4. Variáveis selecionadas para o estudo.....	p.95
Quadro 5. Hipóteses da interação do tempo com variáveis selecionadas.....	p.138
Quadro I. Indicadores encontrados em revisão de literatura do Unicef sob a perspectiva humanista.....	p.224
Quadro II. Formas de governo nos países latino-americanos.....	p.228
Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada.....	p.229
Quadro IV. Dimensões curriculares das provas TERCE (2015)	P.237

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Perspectivas de qualidade da educação	p.34
Figura 2. Estrutura humanista da educação	p.43
Figura 3. A framework for understanding education quality in Africa	p.45
Figura 4. Resumo da atuação do Banco Mundial em educação ao longo dos anos.....	p.51
Figura 5. Relação entre as concepções de tempo na educação e perspectivas de qualidade da educação.....	p.57
Figura 6. Diferentes formas de compreender o tempo.....	p.62
Figura 7. Processo de combinação dos bancos de dados.....	p.104
Figura 8. Desenho teórico do modelo.....	p.108
Figura 9. Histogramas da Pontuação estandardizada em leitura e matemática respectivamente.....	p.116
Figura 10. Percentual de escolas por tipo de jornada, de acordo com País.....	p.119
Figura 11. Interação do efeito socioeconômico com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura e Matemática dos estudantes de 3º ano.....	p.155
Figura 12. Interação do nível de violência com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura e Matemática dos estudantes de 3º ano.....	p.156
Figura 13. Interação do efeito da assiduidade docente com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano.....	p.158
Figura 14. Interação do efeito do clima de sala de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano.....	p.159
Figura 15. Interação do efeito da infraestrutura de sala de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano.....	p.161
Figura 16. Interação do efeito do status socioeconômico de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano no Chile.....	p.176

Figura 17. Interação do efeito do status socioeconômico de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano na Colômbia.....	p.177
Figura 18. Interação do efeito do status socioeconômico de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano no México.....	p.179
Figura 19. Interação do nível de ambiente laboral com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano na Colômbia.....	p.182
Figura 20. Interação do nível de clima de sala de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano na Guatemala.....	p.183
Figura 21. Interação do nível de clima de sala de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Matemática dos estudantes de 3º ano no Uruguai.....	p.184
Figura 22. Interação do nível de violência com Períodos Menor e Maior na proficiência em Matemática dos estudantes de 3º ano na Colômbia.....	p.185
Figura I (ANEXO). Percentual de escolas por tipo de estabelecimento, de acordo com o tipo de jornada.....	p.244
Figura II (ANEXO). Histogramas dos resíduos das regressões múltiplas para Leitura e Matemática, com adição das variáveis controle.....	p.244

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Panorama dos tamanhos dos efeitos em meta-análises, por Scheerens e Hendriks (2014)	p.68
Tabela 2. Crescimento populacional nos países da América Latina	p.71
Tabela 3. Percentual líquido de matrículas de acordo com a etapa da educação básica	p.72
Tabela 4. Total de indivíduos envolvidos no estudo TERCE	p.102
Tabela 5. Concatenação dos dados (totais e percentual)	p.106
Tabela 6. Sumário descritivo da Pontuação Estandarizada para Leitura e Matemática – 3º ano.....	p.113
Tabela 7. Percentual de estudantes por níveis em Leitura e Matemática – 3º ano.....	p.114
Tabela 8. Análise da pontuação média e níveis por tipo de escola.....	p.115
Tabela 9. Média e desvio padrão das pontuações de leitura e matemática de estudantes do 3º ano.....	p.118
Tabela 10. Percentual de escolas de acordo com horas na escola e horas em aula, por tipo de estabelecimento.....	p.119
Tabela 11. Média, desvio padrão, moda e variância das pontuações em leitura e matemática dos estudantes de 3º ano de acordo com o número de horas na escola e horas em aula.....	p.120
Tabela 12. Estatísticas complementares sobre Índice socioeconômico das famílias dos estudantes de 3º ano que participaram de avaliação de Leitura e Matemática.....	p.122
Tabela 13. Regressão linear simples da Pontuação em Leitura e Matemática com o gênero do estudante.....	p.125
Tabela 14. Percentual de estudantes do 3º ano que trabalham, de acordo com a quantidade de horas na escola.....	p.126
Tabela 15. Estatística descritiva do índice de infraestrutura da escola de acordo com diretores escolares, por tipo de instituição.....	p.127
Tabela 16. Número total e percentual de estudantes com acesso a materiais didáticos de linguagens e matemática.....	p.128

Tabela 17. Total e percentual de estudantes por quantidade de programas implementado nas escolas.....	p.130
Tabela 18. Nível socioeconômico, em relação ao estudante ter ou não repetido de ano.....	p.131
Tabela 19. Percentual de acesso à educação infantil, por tipo de instituição.....	p.132
Tabela 20. Estatística descritiva do índice de assiduidade e pontualidade docente, em relação ao tipo de instituição e quantidade de horas do estudante na escola.....	p.133
Tabela 21. Estatística descritiva do índice de monitoramento e retroalimentação da prática docente segundo professores de linguagens e matemática, em relação ao tipo de instituição.....	p.135
Tabela 22. Estatística descritiva do índice clima de sala de aula, em relação ao tipo de instituição.....	p.136
Tabela 23. Regressões lineares simples em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática por Horas na Escola e Horas em aula.....	p.141
Tabela 24. Regressões lineares múltiplas em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática pelos indicadores de Horas na Escola.....	p.142
Tabela 25. Regressões lineares múltiplas em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática pelas indicadores de Horas na Escola e com adição de variáveis controle.....	p.143
Tabela 26. Regressões simples em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática por Extensão do Período e Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações dos Períodos maior com variáveis selecionadas.....	p.148
Tabela 27. Margens das Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações dos Períodos maior com variáveis selecionadas.....	p.150
Tabela 28. Regressões múltiplas da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática por quantidade de horas do estudante na escola (<i>dummies</i>), por países da amostra.....	p.163

Tabela 29. Regressões múltiplas da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática por quantidade de horas do estudante na escola (<i>dummies</i>) com adição de variáveis controle, por países da amostra.....	p.166
Tabela 30. Regressões simples em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática com Períodos.....	p.168
Tabela 31. Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações do Períodos maior com variáveis selecionadas.....	p.170
Tabela 32. Valores previstos do tempo em interação com nível de infraestrutura para a prova de leitura de estudantes do 3º ano no Brasil.....	p.178
Tabela 33. Valores previstos do tempo em interação com nível de infraestrutura para a prova de leitura de estudantes do 3º ano em Honduras.....	p.180
Tabela I. Percentual de crianças entre 36 e 59 meses de idade que frequentam programa de educação infantil (2005-2016)	p.223
Tabela II. Percentual líquido de matrículas de acordo com a etapa da educação básica (Detalhe de datas)	p.224
Tabela III. Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais em países selecionados da América Latina em 1990, 1995, 200, 2005, 2010 e 2015.....	p.225
Tabela IV. Evolução da taxa de escolarização da população latino-americana em países selecionados (1990-2015)	p.226
Tabela V. Porcentagem de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar na primária ou secundária por grupos de idade (1990 – 2015)	p.227
Tabela VI. Levantamento de políticas de ampliação da jornada escolar em escolas públicas de educação primária na América Latina.....	p.228
Tabela VII. Proporção das populações do estudo: provas realizadas por estudantes de 3º ano em Leitura e Matemática.....	p.229
Tabela VIII. Quantidade de escolas por total de horas na escola, por País.....	p.229
Tabela IX. Correlações entre tempo e pontuação nas provas.....	p.230

Tabela X. Estatística descritiva do índice de status socioeconômico das famílias, de acordo com o País.....	p.231
Tabela XI. Estatística descritiva do índice de percepção de violência no entorno escolar pelos familiares de estudantes do 3º ano, por País.....	p.231
Tabela XII. Estatística descritiva do índice de percepção de violência no entorno escolar pelos familiares de estudantes do 3º ano, por quantidade de horas do estudante na escola.....	p.232
Tabela XIII. Estatística descritiva do índice de percepção de violência no entorno escolar pelos familiares de estudantes do 3º ano, por tipo de estabelecimento.....	p.232
Tabela XIV. Pontuação média das provas dos estudantes de 3º ano em Leitura e Matemática de acordo com perfil.....	p.232
Tabela XV. Estatística descritiva do índice de infraestrutura das escolas, por País.....	p.233
Tabela XVI. Estatística descritiva do índice de infraestrutura das escolas, por quantidade de horas do estudante na escola.....	p.233
Tabela XVII. Estatística descritiva da pontuação escolar em leitura e em matemática, em relação ao estudante ter ou não repetido de ano.....	p.234
Tabela XVIII. Exemplo de concatenação das observações em regressões simples.....	p.234
Tabela XIX. Regressões lineares simples em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática pelo Nível Socioeconomico das Famílias.....	p.235
Tabela XX. Regressões lineares simples e múltipla em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática pelo Índice de programas de atenção integral ao estudante e suas respectivas <i>dummies</i>	p.235
Tabela XXI. VIF das variáveis das regressões múltiplas para a prova de Leitura e Matemática.....	p.236
Tabela XXII. Teste de normalidade dos resíduos das regressões múltiplas para Leitura e Matemática, com adição das variáveis controle.....	p.236

Tabela XXIII. Total e percentual das novas variáveis: Período Menor e Período Maior.....	p.237
Tabela XIV. Percentual de estudantes em escolas rurais, urbanas privadas, urbanas públicas do Chile por quantidade de horas do estudante na escola.....	p.237
Tabela XV. Média e desvio padrão do Nível Socioeconômico das famílias e Nível de violência do entorno da escola, no Chile.....	p.237
Tabela XVI. Regressões lineares simples da pontuação estandardizada em leitura e matemática e nível socioeconômico, no Brasil.....	p.238
Tabela XVII. Percentual de estudantes em escolas rurais, urbanas privadas, urbanas públicas do Brasil por quantidade de horas do estudante na escola.....	p.238
Tabela XVIII. Percentual de estudantes em escolas rurais, urbanas privadas, urbanas públicas do Peru por quantidade de horas do estudante na escola.....	p.238

SUMÁRIO

1. Introdução	21
1.1. Contexto e justificativa de pesquisa.....	21
1.2 Objetivos.....	Erro! Indicador não definido.
1.3 Hipóteses.....	Erro! Indicador não definido.
1.4 Procedimentos metodológicos	24
1.5 Limitações.....	24
1.5 Estrutura da dissertação	26
Capítulo 2. O tempo como mensurador da qualidade da educação e seus desdobramentos na América Latina	27
2.1 Qualidade das políticas educacionais: um debate heterogêneo	27
2.2. O tempo escolar e as concepções educativas.....	54
2.3. Qualidade e tempo na educação primária latino-americana	68
2.4 Tempo educacional e o desejo da integralidade nas escolas de educação primária da América Latina.....	75
2.5 O desafio da análise comparada de políticas educacionais e da Educação comparada.....	Erro! Indicador não definido.
Capítulo 3. Metodologia e Resultados: o efeito do tempo na proficiência de estudantes latino-americanos do 3º ano da educação básica	82
3.1 Desenho geral da pesquisa.....	82
3.2 Apresentação e tratamento das bases de dados.....	83
3.3 Definição das variáveis.....	92
3.3.1. Variável dependente: Proficiência em Leitura e Matemática	97
3.3.2. Variável de interesse: tempo	100
3.3.3. Variáveis controle	105
3.4 O efeito tempo na proficiência.....	124
3.5 A interação do tempo com fatores selecionados na proficiência.....	131
3.6. Comparação do efeito tempo na proficiência entre os países do estudo.....	145
4. Considerações finais	176
5. Referências Bibliográficas.....	182
ANEXO 1 –TABELAS	207
ANEXO 2 – QUADROS.....	223
ANEXO 3 – FIGURAS	236

1. Introdução

1.1. Contexto e justificativa de pesquisa

A qualidade da educação certamente é um dos temas mais discutidos tanto no ambiente acadêmico quanto entre os tomadores de decisão das políticas públicas, sejam eles agentes do Estado ou de organizações intergovernamentais, educadores, pesquisadores e sociedade civil. Por justamente ser um dos temas de maior interesse no debate público é também um tema muito contencioso, uma vez que não há consenso sobre o que qualidade da educação significa. Entre os temas que compõem a disputa dessa qualidade está a contribuição dos efeitos do tempo – objetivo e simbólico – na aprendizagem.

Em tese, o debate acerca do tempo não seria tão incerto, posto que se assume, culturalmente, que mais tempo significa mais oportunidades de ensinar e aprender, e, portanto, melhores resultados de aprendizagem. Porém, resultados na literatura são dissonantes, tanto pela variedade de métodos utilizados, quanto pela qualidade das amostras e poucas pesquisas dedicadas a comparações que envolvam diferentes escolas, contextos educacionais e regiões geográficas. Esta pesquisa visa discutir essa premissa tanto conceitualmente quanto empiricamente, observando se de fato o tempo impacta a aprendizagem escolar, e se este acompanhado de outros fatores ou em determinadas condições implica em maior ou menor qualidade educacional.

Para tanto, faz-se necessário enfrentar dois desafios: compreender quais são as perspectivas de qualidade da educação e qual a disputa existente entre elas, e identificar a melhor forma de mensurar o tempo, considerando tanto o tempo como modelador das múltiplas interações e relações estabelecidas na comunidade escolar quanto o chamado tempo instrucional, ou tempo em sala de aula.

Em ambos os casos, este tempo – materializado na política pública educacional como ampliação da jornada escolar – foi tema de importantes políticas educacionais nas últimas décadas na América Latina (UNESCO-OREALC, 2015). Dado seu passado colonial e grande exclusão escolar de sua população, os países da região optaram por uma jornada escolar mais curta em relação a outros países do globo, a fim de aumentar a cobertura da educação primária (MARTINIC, 2015).

Segundo o relatório de Fatores Associados à Aprendizagem do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explanatório (TERCE)¹, publicado em 2015 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), conforme os países avançaram rumo à universalização da educação básica, muitos também começaram a investir em uma série de ações para qualificar os índices de aprendizagem de seus estudantes, incluindo a ampliação da jornada escolar.

Portanto, dado o especial interesse da América Latina na questão e considerando os avanços alcançados pela mesma para o acesso e permanência dos estudantes nas escolas, este estudo busca compreender os efeitos do tempo na educação da região, fazendo uso dos dados levantados e disponibilizados pelo TERCE.

O tempo na educação, assim como a definição de qualidade, é fruto de um intenso debate político, capitaneado, principalmente, pelas agências intergovernamentais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, Organização das Nações Unidas e seus braços, e Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico), impondo condições, inclusive, no caso da América Latina, para financiamento e empréstimos para melhorar a educação nos países da região. Estas disputas, intrinsecamente relacionadas a grandes temas macroeconômicos, desenvolvimento e projetos de Estado, acabam também refletindo nas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Portanto, esta pesquisa parte, inicialmente, de uma investigação sobre o contexto em que se insere o debate do tempo educativo, entendendo que este é fruto direto do debate mais amplo sobre qualidade da educação. Assumindo o conceito de qualidade como polissêmico², este estudo visa tratar o tempo na educação como uma construção sócio-histórica, que carrega sentidos e significados próprios. Ou seja, a escolha de mensurar o tempo não é ideologicamente neutra, e as formas de fazê-lo tampouco.

Como será apresentado no segundo capítulo desta dissertação, é possível compreender dois grandes grupos conceituais para a qualidade da educação: uma perspectiva economicista/do Capital Humano e uma perspectiva humanista, com foco no desenvolvimento integral dos sujeitos. Ambas geram resultados dissonantes nas pesquisas

¹ Conhecido pela sigla, o estudo é também encontrado com sua nomenclatura em espanhol - *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* – e em inglês - *Third Regional Comparative and Explanatory Study*.

² O termo diz respeito à ideia de ter muitos significados.

acadêmicas, tanto em oposição uma a outra, quanto dentro do campo proposto por cada uma delas.

Sem a pretensão de esgotar o debate, esta pesquisa se enquadra no bojo da leitura humanista de qualidade da educação, fazendo uso, porém, de ferramentas da econometria, estratégia de pesquisa comumente associada à perspectiva economicista/ do capital humano. Ou seja, busca-se estimar e analisar os efeitos quantitativos do tempo, mas entendendo-os em diálogo com as características da região, e reconhecendo os agentes educativos, os estudantes e seus familiares como fontes fundamentais para compreender a escola e o processo educativo, perspectivas mais comumente associadas à escola acadêmica humanista.

Ciente das limitações discutidas na seção 1.3 deste capítulo, esta dissertação pretende, então, contribuir com os campos das políticas públicas e da educação, e, possivelmente, com os processos de tomada de decisão e compreensão de gestores e educadores em relação à importância do tamanho da jornada escolar, bem como sobre sua possível ampliação nos países da região.

Fazendo uso dos resultados dos questionários TERCE, a pesquisa tem então como objetivo identificar como o tempo dos estudantes de 15 países latino-americanos na escola impacta a proficiência em leitura e matemática dos mesmos. Paralelamente, visa-se compreender a relação do tempo com as diferentes perspectivas de qualidade da educação; averiguar se os efeitos do tempo impactam positivamente ou negativamente a qualidade escolar, compreendendo, inclusive, se a diferença de tempo (oferta de jornadas de 4h, 5h, 6 a 7h e mais de 8h) altera os resultados. Também busca-se examinar o comportamento da variável em interação com outras variáveis independentes selecionadas para o estudo; e, por fim, compreender se existem diferenças entre os países da amostra.

Este estudo tem como hipótese central que o tempo do estudante na escola afeta sua proficiência em linguagem e matemática, e que, mesmo controlado por outras variáveis, ele segue sendo significativo. E como hipóteses complementares, discutidas no Capítulo 3 desta dissertação, entende-se que o efeito do tempo sofre alterações quando em interação com variáveis relacionadas ao contexto dos estudantes, políticas educacionais e

processos pedagógicos das escolas. Da mesma forma, considerando as diferenças nos sistemas educacionais e a grande variedade de políticas educacionais implementadas na região, estima-se que existam diferenças do efeito do tempo entre os países estudados.

1.2 Procedimentos metodológicos

Para responder aos objetivos propostos, este estudo seguiu três etapas complementares. Inicialmente, foi realizada revisão de literatura sobre a qualidade da educação, sobre o tempo na educação e sobre a relação tempo-qualidade, levantando os principais autores – nacionais e estrangeiros – que contribuíram com as discussões. Inclusive, nesse processo, incluiu-se autores dos países em desenvolvimento que comumente são pouco acessados em pesquisas de natureza quantitativa.

Na sequência, foi realizado amplo levantamento documental sobre a América Latina, acessando, além das Constituições Federais e Leis Orgânicas dos 18 países da região, quase mil documentos sobre políticas e programas de educação básica na região. Por fim, foram estimados diferentes modelos de regressão linear a fim de atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos “b”, “c” e “d” propostos. Todos os modelos foram estimados com base no modelo conceitual Contexto, *Inputs*, Processos e Produto (CIPP) de avaliação de políticas educacionais (STUFFLEBEAM, 1971; 2003) e utilizaram as bases de dados do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explanatório (TERCE) do Laboratório Latino-americano de Avaliação de Qualidade da Educação (LLECE), da UNESCO relacionadas aos estudantes de 3º ano de 15 países latino-americanos que participaram da pesquisa: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai.

1.3 Limitações

Este estudo apresenta limitações da ordem conceitual/teórica e na metodologia de pesquisa. Em relação à perspectiva teórica, este estudo faz parte de um conjunto de pesquisas que utilizam como *proxy* de valoração da aprendizagem os resultados nas provas de proficiência em linguagens, matemática e ciências. Embora a proficiência seja certamente um resultado desejado de uma educação de qualidade, como será discutido na revisão de literatura, a qualidade de um sistema educacional diz respeito a todas as dimensões do direito à educação, na educação e a partir da educação (TOMAŠEVSKI, 2003), afetando de múltiplas maneiras o que se qualifica ou se entende como

aprendizagem. Para enfrentar este problema, além da contextualização do problema no debate acadêmico, utilizaremos a proficiência como um resultado esperado e não o tomaremos diretamente como sinônimo nem da qualidade da educação, nem da aprendizagem diretamente.

Em relação ao desenho metodológico, como este estudo faz uso dos dados coletados no TERCE, todas as limitações que se aplicam ao estudo original também afetam esta pesquisa, particularmente a limitação relacionada à variável independente “tempo”, foco desta investigação. Autores como Cattaneo, Oggenfuss e Wolter (2017), Navarro (1999), St-Jarre e Dupuy-Walker (2001), e Alfaro, Evans e Holland (2015) discutem que são muitas as formas de compreender e mensurar o tempo educativo, e que pesquisas que fazem uso de questionários são particularmente afetadas pela polissemia do conceito, uma vez que os respondentes podem compreender de forma diferente o texto da pergunta. Por exemplo, um determinado diretor de um distrito pode compreender o tempo educativo como a extensão total do aluno na escola, enquanto outro diretor do mesmo distrito pode compreender o tempo educativo como tempo em atividades pedagógicas ou instrucionais, sem considerar as atividades educativas como o almoço, o recreio e práticas extracurriculares. Contudo, os questionários do TERCE utilizam três questões para se referir ao tempo; uma sobre o tipo da jornada (meio-período, período integral ou outro); uma sobre a extensão total do tempo do aluno na escola e uma sobre a extensão de tempo total da sala de aula. Estas questões, embora possam mitigar as diferenças na ordem de compreensão, ainda estão sujeitas à percepção do diretor sobre o assunto.

A instrumentalização econométrica, por sua vez, é outra fonte de limitações na pesquisa. Resultados preliminares deste estudo indicaram relações relevantes com erros normais, porém heteroscedásticos. Estes foram então corrigidos pela regressão em sua forma robusta. Aplicados os testes pós-estimação nos modelos, estes mostraram ainda a existência de variáveis omitidas, isto é: podem existir outros fatores que impactam a proficiência dos estudantes que não foram incluídos neste modelo, uma vez que, por escolha metodológica, optou-se por utilizar apenas a base de dados do TERCE, sem adicionar variáveis externas³.

³ Como por exemplo, PIB, investimento governamental em educação, valores das mensalidades das escolas privadas, acesso a atividades culturais, esportivas, de saúde no território, etc.

Salientadas estas limitações, é importante ressaltar que o modelo não busca explicar todas as variáveis envolvidas com a aprendizagem dos estudantes e sim apresentar a relação da variável “tempo” com a aprendizagem e demais fatores de interesse.

Por fim, como esta pesquisa se propõe a realizar uma análise comparativa entre os países, como discutido na seção 2.4, todas as limitações inerentes às pesquisas de educação comparada estão presentes, em especial o fato de que as análises não se aprofundam nos contextos particulares e históricos de cada país da região.

1.4 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada, além desta introdução, em dois grandes capítulos e um quarto que agremia os principais resultados da pesquisa em considerações finais. No segundo capítulo, dividido em três seções, é apresentada a discussão sobre qualidade da educação, e sobre como o tempo se relaciona com as diferentes concepções de qualidade apresentadas. Apresenta-se também um panorama geral sobre a educação latino-americana, com particular interesse nas configurações da jornada escolar da região. Neste capítulo apresenta-se também o levantamento documental sobre legislações e políticas educacionais relacionadas ao tempo e jornada escolar realizado como parte da pesquisa.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresenta as escolhas metodológicas empreendidas, o processo de escolha e tratamento das bases de dados, a construção do modelo econométrico, incluindo as justificativas teóricas para escolha das variáveis, bem como apreciação das mesmas na literatura. Na sequência, são apresentados os resultados das estimações, organizadas de acordo com os objetivos da pesquisa. Primeiramente se apresentam os resultados gerais sobre o tempo e a proficiência; na sequência incluem-se as variáveis controle e em uma terceira parte, apresentam-se as interações do tempo com variáveis selecionadas. Por fim, são realizadas as estimações tomando os países como unidades distintas a fim de compará-los.

Ao final, tecem-se comentários e considerações finais, enunciando recomendações para políticas educacionais na região e possíveis agendas futuras de pesquisa.

“Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.”
Anísio Teixeira⁴

Capítulo 2. O tempo como mensurador da qualidade da educação e seus desdobramentos na América Latina

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, discuto a heterogeneidade na literatura sobre o conceito de qualidade da educação, bem como a dificuldade de mensurá-lo e as diferentes perspectivas político e teóricas para sua análise. Na sequência, apresento o debate sobre a mensuração do tempo educativo e sua relação com a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. Como terceira seção apresento como o debate em relação ao tempo e qualidade dos sistemas educacionais figura na América Latina, considerando o especial interesse deste estudo na região.

2.1 Qualidade das políticas educacionais: um debate heterogêneo

O direito à educação é inegavelmente uma pauta fundamental nas sociedades contemporâneas, tanto nas agendas governamentais, que respondem à associação recorrente entre melhores níveis educacionais e melhores níveis de desenvolvimento econômico, quanto entre os que atestam que a educação é, como discute Katarina Tomaševski, um multiplicador de direitos. O direito à educação “potencializa todos os outros direitos humanos quando garantido e impede o gozo da maioria deles, senão de todos, quando negado” (TOMAŠEVSKI, 2003, p.1, tradução da autora).

⁴ TEIXEIRA (1989).

Em voga desde o início do século passado (JAIN e PRASAD, 2018), a avaliação dos serviços públicos e governamentais, em especial das políticas sociais como educação e saúde⁵, sempre se mostrou como um grande desafio, uma vez que os conceitos que estruturam estas políticas são essencialmente polissêmicos e complexos de definir. Em relação às políticas educacionais, não há consenso tanto na literatura acadêmica, quanto nos governos e organismos de promoção da educação do que significa qualidade da educação (JAIN AND PRASAD, 2018; UNICEF 1990; ADAMS 1993; MOTALA, 2001; FREITAS, 2002; BARRETT et al., 2006; ; TIKLY E BARRETT, 2007; UNICEF, 2007; ALEXANDER, 2008; GADOTTI, 2009, MURRAY, 2009; BARRETT, 2009; TIKLY E BARRETT, 2011; ACEDO et al., 2012; ROSE, 2015; NG, 2015, WINTHROP, ANDERSON e CRUZALEGUI, 2015; SILVA, 2009). O termo qualidade, segundo os autores, reflete não apenas o objeto educativo, mas concepções sobre o papel do Estado, sobre os direitos fundamentais e sobre qual sociedade deseja-se hoje e no futuro.

Para Evans e Popova (2016), que realizaram estudo comparativo de diferentes meta-análises e meta-regressões publicadas nos últimos cinco anos sobre educação em países em desenvolvimento, a heterogeneidade da literatura sobre o que define a qualidade da educação reflete tanto a diversidade nos métodos utilizados nas pesquisas e por consequência nos resultados de estudos em diferentes áreas do conhecimento, bem como o próprio significado - em alguma medida abstrato - do conceito de qualidade.

Isso resultou em centenas de estudos de diferentes lugares do mundo, demonstrando a eficácia (ou ineficácia) de várias intervenções para melhorar a aprendizagem dos alunos. Essas intervenções vão desde o fornecimento de informações sobre a qualidade das escolas aos pais, à formação de professores em roteiros para instrução da alfabetização, à entrega de laptops para os alunos. (EVANS e POVOVA, 2016, p. 242-243, tradução da autora).

Para Ginsburg (2001), a definição do que é qualidade da educação depende de uma série de escolhas complementares, como o nível ou etapa da educação em questão, quem conduz a avaliação e quem participa dos processos de decisão política. Os autores ainda observam que os agentes educacionais preocupados com a qualidade raramente farão suas escolhas consciente ou livremente. Pelo contrário, tanto embates ideológicos quanto

⁵ Vale ressaltar que estas políticas são normalmente mobilizadas por grandes investimentos governamentais.

distribuições de orçamentos tornam impossíveis algumas escolhas sem que elas sejam amplamente negociadas com todos os envolvidos. Visão, em alguma medida, corroborada por Bell e Stevenson (2006). Estes ainda ressaltam que as políticas de educação devem ser compreendidas em seu contexto histórico-cultural, considerando que as lideranças do Estado empreendem ações de impacto público na educação. Mesmo reconhecendo que não existem políticas de educação universais e que existe variação considerável no cotidiano das escolas e instituições do ensino superior, estas decisões, por vezes exógenas à comunidade escolar, afetam diretamente a experiência vivida daqueles que estudam e trabalham nesses estabelecimentos.

Para Adams, Acedo e Popa (2012), esta discussão está associada ao ideário e necessidade de respostas dos governos por reformas educacionais, tendo em vista as altas iniquidades nos sistemas, bem como os crescentes índices de evasão e fracasso escolar. Para eles, há uma tensão permanente na definição do conceito de qualidade das políticas educacionais, uma vez que os *stakeholders* que pressionam o sistema estão também em disputa. Perspectiva reforçada por Robertson, Mundy, Verger e Menashy (2012) que chamam atenção para o papel da sociedade civil dos países na atenção às questões locais em oposição ou negociação com as diferentes perspectivas dos organismos internacionais.

Para Tikly (2011), diretor do programa EdQual⁶, dedicado a sistematizar conceitos e práticas de avaliação de qualidade educacional em países em desenvolvimento, as dificuldades partem do fato de que não existe uma definição universalmente aceita para definir uma educação de qualidade. Para o autor, os indicadores de qualidade comumente utilizados pelas agências internacionais e governos, que essencialmente resumem-se em testes estandardizados e taxas de conclusão das etapas escolares, são insuficientes e muitas vezes levam a uma visão equivocada e estreita do próprio conceito de qualidade, não capturando uma série de efeitos possíveis que podem ser necessários para os estudantes na era global ou os indicadores dos processos que os compõem.

⁶ O Programa de Pesquisa EdQual é um consórcio que reúne seis universidades - Universidade de Bristol e Universidade de Bath, ambas da Inglaterra, o Instituto Kigali de Educação, em Ruanda, a Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, a Universidade de Cape Coast, em Gana e a Universidade de Dar es Salaam, na Tanzânia -, com foco na promoção da qualidade da educação e processos de sala de aula em países de baixa-renda a partir de pesquisas aplicadas nos contextos locais. Ver <https://www.edqual.org/>. (Acesso em 5 de março de 2018).

Ainda segundo Tikly (2011), estas concepções que se encontram não apenas em debate, mas competem entre si⁷, são fruto de posições e compreensões ontológicas⁸ sobre a relação entre qualidade da educação e desenvolvimento em sociedades marcadas por iniquidades. O autor é categórico ao enunciar que os conceitos de qualidade e desenvolvimento não têm neutralidade semântica, nem são demarcações estritamente técnicas. Ao contrário, estas múltiplas definições para qualidade da educação e para desenvolvimento podem ser observadas nas próprias iniquidades dos contextos pós-coloniais e inclusive, podem referendá-las⁹. Dessa forma, especialmente na agenda dos organismos internacionais, o conceito de qualidade e seus respectivos indicadores mudam de acordo com as características do País em que ele se aplica. Para os países recém fundados ou que recém saíram de conflitos, a qualidade dá prioridade à própria sobrevivência do sistema, à segurança e garantia de escolas com algum tipo de currículo. Nos países de baixa-renda, a qualidade dá ênfase ao acesso, às condições de subsistência (duração, flexibilidade) das escolas primárias. Já nos de média-renda, o foco torna-se a educação secundária e os grupos minoritários, enquanto nos países da OCDE, a discussão de qualidade diz respeito às competências, à responsabilidade da educação e à ideia de aprendizagem para toda a vida (*lifelong learning*, em inglês)¹⁰.

Essas compreensões, portanto, seriam, na discussão de Tickly (2011) reflexo da forma como a história é contada, com uma *epistemologia* essencialmente ocidental. Perspectiva também discutida por Robin J. Alexander (2015) em artigo que questiona a ideia de *uma educação para todos*, ao lembrar que o discurso dos mecanismos e organizações de incidência internacional tende a resumir de forma *extremamente bruta*¹¹ dividindo em *ocidentais e não-ocidentais* as culturas e subculturas pedagógicas e formas de ensinar de

⁷ Os diferentes proponentes destas concepções acabam competindo por capacidade de influência em políticas públicas e governos, e naturalmente, por fontes de financiamento em pesquisa e/ou elaboração e produção de recursos pedagógicos.

⁸ Ontologia é um conceito da filosofia presente na obra de Aristóteles e de Heidegger. No texto, o autor fala sob a perspectiva *heideggeriana*, ao dizer que um ser pode ter múltiplas existências.

⁹ O termo é aplicado pelo autor para discutir que a contínua distância na qualidade da educação experienciada por, de um lado, as elites coloniais e de outro, a maioria da população pode ser compreendida nas formas muito desiguais de provisão da educação nos períodos coloniais. "(...) a lacuna da qualidade é entendida não apenas para refletir relações mais amplas de poder e iniquidade da sociedade, mas sendo complacente em reproduzi-las" (Tikly, 2001 apud Tikly, 2011, tradução da autora). Também é importante denotar que o autor assume paralelos diretos entre os países africanos e o Sudeste Asiático e América Latina, referenciando que, com algumas diferenças entre os países, o passado colonial persiste nestes sistemas educacionais. (Tikly, 2001 apud Tikly, 2011).

¹⁰ Adaptado de Tikly (2011, p. 3, Tabela 1).

¹¹ Tradução literal do texto.

196 países, traçando paralelo com o que Edward Said (1985) discutia sobre a capacidade de construção de significados dos dominantes pelos dominados.

Tanto para Tickly (2011) quanto para Tomazevski (2003) também existem diferenças na forma como a qualidade da educação é experienciada por diferentes grupos sociais em um mesmo país e os tipos de barreiras que os grupos minoritários ou em desvantagem encontram para acessar uma educação de qualidade. Esta perspectiva exige dos governos ação capaz de compreender e enfrentar essas barreiras de forma holística e interdependente, a fim de responder às pressões internacionais do que se constrói como qualidade ou *qualidades* da educação.

Desta forma, entende-se que, no lugar de uma disputa pela definição de uma educação de qualidade, há, na verdade, uma tensão permanente – tanto na Academia, quanto no campo das políticas públicas, em definir o que de fato são os determinantes dessa educação de qualidade.

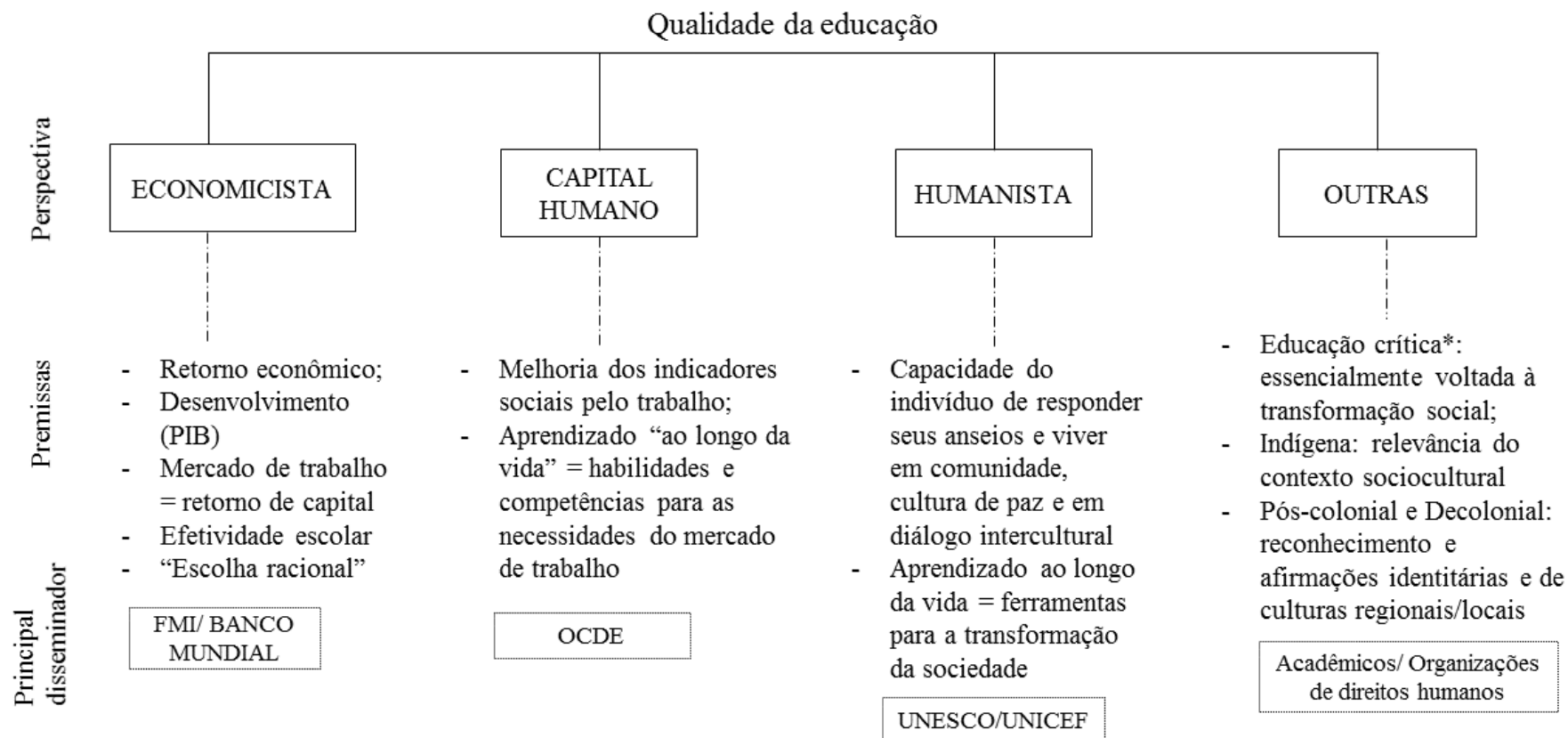
Diferentes perspectivas

Segundo Barrett et al.. (2006), Tickly (2011), Elfert (2015), Ng (2015) e Jain e Prasad (2018) grandes correntes da Sociologia constroem e se opõem na definição do conceito de qualidade da educação, notadamente a partir dos insumos ou determinantes que definem o que é a escola e o processo de educativo de qualidade. Ainda que sutilmente, seus discursos se intercambiam e sofrem alterações a partir dos posicionamentos de seus propositores - essencialmente organizações intergovernamentais (SPRING, 2015) com funções e históricos de atuação distintos:

As políticas e práticas educacionais globais existem em uma superestrutura acima das escolas nacionais e locais. Nada é estático nesta superestrutura. As nações continuam a controlar seus sistemas escolares de maneira independente, ao mesmo tempo em que são influenciadas por essa superestrutura dos processos de educação global. Hoje, muitas nações optam por adotar políticas dessa superestrutura global para competir na economia global. (...) Existem redes organizacionais internacionais que influenciam direta e indiretamente os sistemas escolares nacionais, juntamente com as corporações e escolas multinacionais de educação. (SPRING, 2015, p.1, tradução e grifos da autora).

Embora o debate acerca da qualidade compreenda muitas perspectivas e discursos, estes podem ser agremiados em três grandes correntes como discute Elfert (2015): a perspectiva economicista, a perspectiva do capital humano e a perspectiva humanista. Autores como Jain e Prasad (2008) e Luong e Nieke (2014) complementam esta visão, adicionando outros arcabouços conceituais ao debate (Figura 1).

Figura 1. Discursos sobre qualidade da educação e seus determinantes



Fonte: Elaborado pela autora. Quadro comparado sobre perspectivas da educação elaborado com base nas revisões de Barrett et. al (2006), Tickly (2011), Luong e Nieke (2014), Elfert (2015) e Jain e Prasad (2018). *Nota: A perspectiva de educação crítica, segundo Jain e Prasad (2018, p. 14), diz respeito à ideia de que qualidade da educação é aquela que promove a transformação social e inclui “(...) um currículo e métodos de ensino que encorajam a análise crítica das relações sociais de poder e as formas pelas quais o conhecimento formal é produzido e transmitido; e envolve a participação ativa dos educandos no desenho da sua própria experiência educacional”. Para Elfert (2015, p.90), porém, os valores da educação crítica também podem ser reconhecidos na perspectiva humanista por alguns autores, justificado, por exemplo, pela influência de Erich Fromm, Paulo Freire e Ivan Illich no relatório Delors et.al. (1996), principal marco da qualidade da educação na perspectiva.

Notadamente, estas perspectivas não são isoladas e refletem discursos e definições da pedagogia, da sociologia da educação, da filosofia e, como indica Silva (2009, p. 217), o próprio “caráter polissêmico” da Educação. Barrett et al. (2006) pontuam ainda que as definições dizem respeito à ideia de educação ou de concretização dos efeitos da política educacional de um País ou de organizações¹², que está para além da ideia de escolarização, ou da oferta institucionalizada e organizada nos sistemas educacionais. A educação, retomando a definição de Hirst e Peters (1970, p.70), conforme indicam Barrett et al. (2006, p. 2, tradução da autora), é o “desenvolvimento de qualidades desejáveis nas pessoas”, ou a conjunção de ações promovidas para a consecução destas qualidades.

A *perspectiva economicista*, como indicam, dentre outros, Elfert (2015), Silva (2009) e Rose (2015) diz respeito à capacidade da educação de gerar retorno econômico e de resultados de desenvolvimento. A perspectiva emergiu de uma corrente do campo econômico, em que “as relações são medidas por alguns parâmetros de qualidade que regulam compra, venda e troca, enfim, o valor monetário do objeto ou produto” (SILVA, 2009, p. 218). Dessa forma, a educação, é entendida como algo capaz de gerar um valor necessariamente mensurável e traduzível em desenvolvimento social: poder de compra e ascensão financeira do indivíduo e, conseqüentemente, do País.

Exemplificador dessa perspectiva, o texto de Lockheed e Verspoor (1991), *Improving primary education in developing countries* (Melhorando a educação primária em países em desenvolvimento, em português) foi um dos principais marcos de influência das políticas educacionais da década de 1990 para os países latino-americanos, do sudeste asiático, da África e da Europa Oriental no pós-Guerra Fria. O livro revisou os principais trabalhos para qualificação da aprendizagem em uma perspectiva de custo e eficiência, chegando à conclusão de que são condições essenciais para a aprendizagem os currículos estruturados, a disponibilidade de livros e o tempo para ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, a publicação reiterava a importância de práticas de gestão escolar e qualificação de capacidades institucionais das escolas e órgãos governamentais como ações necessárias para os países em desenvolvimento. Seus resultados, inclusive, tinham como

¹² Para esta discussão, entende-se que a qualidade da educação não se esgota na ação apenas dos serviços de escolarização. Especialmente na perspectiva humanista de qualidade da educação (Elfert, 2015), incluem-se a educação informal e não-formal, reconhecidas no fundamental relatório de Jaques Delors et al. (1996).

foco a orientação de políticas internacionais e prioridades para o financiamento internacional, providenciado principalmente pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial.

Para chegar a estes resultados, defendia-se uma pedagogia de caráter *behaviorista*, focada em instrumentalizar o estudante a responder a expectativas pré-determinadas de aprendizagem, monitoradas em testes standardizados por uma unidade central.

De acordo com essa abordagem, são endossados os currículos padronizados, controlados e baseados em objetivos prescritos. A avaliação é vista como uma medida objetiva do comportamento aprendido em relação aos critérios de avaliação predefinidos. Testes e exames são considerados como a parte central da aprendizagem. O professor dirige a aprendizagem e é considerado o especialista que controla estímulos e respostas (JAIN E PRASAD, 2018, p. 14, tradução da autora).

Embora, com o tempo, a perspectiva tenha se mesclado a outras, é interessante observar que parte dos estudiosos de currículo seguem objetivando mecanismos de controle educacionais que atentem para a estrutura behaviorista - algo como inserção de determinados *inputs* em situações controladas a fim de obter respostas claras (*outputs*). Essa herança está presente na cultura de provas e avaliações não apenas como ferramenta de avaliação do sistema educacional, mas nas salas de aula, para aferição e validação da proficiência do estudante. Segundo Leu e Price-Rom (2006, p. 3, tradução da autora), em referência ao *Education For All (EFA) Monitoring Report* (UNESCO, 2004), a abordagem behaviorista “pressupõe que os estudantes precisam ser guiados e seus comportamentos controlados para fins específicos, com a qualidade da aprendizagem mensurada em termos precisos e incrementais”.

Já a perspectiva do Capital Humano, como aponta Becker (1994) em livro clássico sobre o conceito, parte do pressuposto que investimentos em educação, saúde e outras políticas sociais geram impactos como melhora na saúde, aumento de renda dos indivíduos, qualificam a apreciação das pessoas pela arte e pela cultura; ou seja, os gastos em educação, treinamento, serviços médicos, entre outros, são investimentos no próprio capital. Porém, “estes produzem capital humano, não físico ou financeiro, porque você não pode separar uma pessoa de seus conhecimentos, habilidades, saúde ou valores” (BECKER, 1994, p. 16, tradução da autora).

Para Elfert (2015, p. 95, tradução da autora), a diferença entre as perspectivas economicista e do Capital Humano está na inserção e apropriação do termo *lifelong learning* ou *aprendizagem ao longo da vida* pelos defensores da perspectiva do Capital Humano. Propagado pela OCDE, o conceito de aprender ao longo da vida diz respeito à aquisição de habilidades e competências para responder às necessidades do mercado de trabalho em um contexto mais amplo de “sociedade do conhecimento”. Há, segundo a pesquisadora, uma distinção fundamental entre as duas concepções, uma vez que a OCDE incluiu aspectos de coesão social e cidadania à agenda do retorno econômico da educação. Barrett et al. (2006) e Tickly (2011), por sua vez, não diferenciam a perspectiva economicista da do Capital Humano, argumentando que ambas têm como foco o retorno econômico, ainda que reconheçam a inclusão do discurso de coesão social. Para eles, em ambas as perspectivas o retorno econômico se dá a partir da formação de um capital humano capaz de gerar riquezas.

Segundo Elfert, após a década de 1990 e fracasso das tentativas neoliberais na educação dos países em desenvolvimento, a OCDE ganhou maior relevância e entrada no debate global, assumindo a posição antes outorgada ao FMI. Este, por sua vez, passou a utilizar o Capital Humano como parte integrada de sua agenda. Segundo Barrett et al. (2006, p.7), essa mudança de discurso ficou evidente com as mudanças nos relatórios publicados pelo Banco Mundial nas últimas décadas, que passaram a incluir o discurso de aprendizagens e substituíram o termo *melhoria da educação* por *qualidade da educação*.

Em uma análise sobre os discursos das organizações intergovernamentais, Rubenson (2006 apud Elfert, 2015, p. 95) também discute que cada vez mais a teoria do Capital Humano invoca seu lado economicista, influenciando fortemente o discurso das principais agências intergovernamentais, incluindo o da própria UNESCO, considerada responsável pela propagação do discurso humanista, especialmente a partir da iniciativa Education For All (EFA), que se construiu com apoio do Banco Mundial. O discurso de qualidade como “aprendizado ao longo da vida” e “habilidades e competências”, que, na última década, certamente ganhou os holofotes do debate educacional e influenciou fortemente as políticas educacionais tanto no mundo desenvolvido quanto em

desenvolvimento congrega em si uma miríade de relações entre os mecanismos intergovernamentais e entre as perspectivas de qualidade da educação¹³.

Entre as proposições da teoria do Capital Humano aplicada à educação está a de incentivar a competição entre escolas e redes, reforçando o vínculo da mesma com as “soluções de mercado” ou “*market-led solutions*”, no original em inglês (TIKLY, 2011; TIKLY E BARRETT, 2011; HARTWIG, 2013; SAYED E AHMED, 2015). E, como discute Tikly:

Hanushek and Wößmann (2008), por exemplo, enfatizam três áreas chave que as iniciativas reformistas terão que adereçar para aprimorar a qualidade. Estas são: incentivar possibilidades de escolha e competição entre escolas para encorajar melhora nos rendimentos; maior autonomia escolar incluindo poder de decisão local, descentralização fiscal, e envolvimento dos pais; e maior *accountability*¹⁴ a partir da publicação dos dados de performance das escolas, o uso de avaliações externas e avaliação comparativa¹⁵, incluindo a participação dos países em testes internacionais. (Tikly, 2011, p. 6, tradução e grifos da autora).

Tanto na tradição economicista quanto na perspectiva do Capital Humano, a qualidade da educação é vista como um modelo de “*inputs*” e “*outputs*”, ou entradas e resultados. De acordo com Tickly (2011, p.6), os *inputs* são os recursos financeiros ou materiais e os *outputs* são os resultados de aprendizagem e geração de riqueza, este último ainda medido pelo PIB. Segundo o autor, as características dos docentes e estudantes são reconhecidas e trabalhadas ou “*acted on*” por processos educacionais, mas estes acabam não sendo discutidos ou sendo reduzidos apenas em indicadores de eficiência. Em sua visão, não há uma linearidade *per se* entre *inputs* e *outputs* e as inter-relações entre características dos aprendizes, processos e resultados são complexas, multidimensionais e variam de acordo com o contexto: “O perigo com os modelos de *input-output* é que eles levam a uma abordagem de ‘tamanho único’ para a qualidade que é insensível às necessidades de

¹³ As relações entre as agências e órgãos intergovernamentais e sua relação com o debate de qualidade da educação serão discutidas com maior profundidade na subseção “Críticas e a possibilidade de um framework universal”.

¹⁴ O termo, que não tem tradução literal para o português, significa responsabilidade e transparência na prestação de contas de uma determinada ação.

¹⁵ O autor usa a palavra benchmarking, em inglês.

aprendizagem de diferentes grupos de alunos e a diversos ambientes de aprendizagem” (Tikly, 2011, p. 7).

Também sobre este aspecto, Barrett (2009) que realizou extensa revisão de estudos sobre o tema, argumenta que a visão do Capital Humano tende a confiar excessivamente em uma abordagem técnica e não enxerga os fatores sociais, políticos e econômicos que influenciam a qualidade da educação, limitando que a melhoria da aprendizagem chegue a todos aprendizes, especialmente os que estão em desvantagem.

Segundo a pesquisadora, em análise de estudos¹⁶ produzidos no âmbito do FMI (via iniciativa EFA) e dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), um foco *obtusos*¹⁷ em matrículas foi contra produtivo, fazendo com que sistemas falhassem em responder as necessidades do crescente número de estudantes, resultando em altos níveis de evasão escolar. E, recuperando Amartya Sen (2009), Barrett discute que:

Da mesma forma, um foco em uma única medida de aprendizagem cognitiva pode ser prejudicial para a aprendizagem mais amplamente concebida como adquirir um conjunto de habilidades equilibradas e atitudes que irão estender o que os alunos podem fazer e que eles têm razão para valorizar, assim como Sen definiu o que são capacidades (Sen, 1999). (BARRETT, 2009, p. 19).

Lauwerier, Bruening e Akkari (2013, p.122) também argumentam que a qualidade da educação não é uma questão estritamente técnica, mas “se refere aos direitos dos cidadãos, que devem estar ativamente envolvidos na definição de um conceito relevante de qualidade para o seu contexto ”.

Para Lauwerier e Abdeljalil (2011), que também compreendem o discurso economicista como paralelo ao do Capital Humano, há uma relação perversa entre o que a perspectiva convoca com as demandas e características dos países em desenvolvimento. Em primeiro lugar, ressaltando que “o Banco Mundial se preocupa muito pouco com as considerações

¹⁶ A pesquisadora fez uso dos frameworks apresentados no Education For All Monitoring Report (2005), no The quality imperative; the framework, da Campanha Global pela Educação (CGE), de 2002 e apoiado pelo Unicef e o framework de Mary Joy Pigozzi à frente da Força Tarefa Inter-Agências em Educação - Inter-Agency Task Team (IATT) on Education de 2006 e 2008. Ela também fez uso dos estudos de Filmer et al. (2006), Goldstein (2004) e Dyer (2001), Maddox (2007), bem como do Relatório de Monitoramento Global da EFA - 2007 (UNESCO, 2006).

¹⁷ Em inglês, *single-minded*.

pedagógicas ou socioculturais”, com uma “visão claramente neoliberal da educação” (Klees, 2008 apud Lauwerier e Abdeljalil, 2011, p. 345). Segundo os autores, a valoração dos testes já parte de pressupostos errôneos, uma vez que os *benchmarks* utilizados são as boas práticas dos países que performam bem em testes padronizados, em especial países em desenvolvimento e países asiáticos. As medidas, segundo Lauwerier e Abdeljalil não dialogam com as características locais e deixam lacunas significativas para de fato responder aos problemas educacionais da região. Perspectiva referendada por outros autores da literatura nacional e estrangeira (SILVA, 2009; TICKLY, 2011; ROSE, 2015; WINTHROP, ANDERSON e CRUZALEGUI, 2015; PAK TEE NG, 2014; SAYED e AHMED, 2015; LUONG e NIEKE, 2014; ALEXANDER, 2015; JIMÉNEZ, 2015). Como exemplo, trazemos Paulo Rocha e Maria Ferreira sobre o caso brasileiro:

(...) vemos os conhecimentos escolares serem relacionados a avaliações centradas em resultados e não em aspectos qualitativos importantes, assumindo a avaliação um papel de processo quantitativo que, divulgado e noticiado, dá visibilidade e confere legitimidade aos rankings, às comparações e às classificações. (Rocha e Ferreira, 2017, p. 146).

E ainda:

(...) as avaliações, em larga escala no Brasil, devem ser pensadas como produtoras de significados, como mediadoras de práticas sociais que estão presentes em diferentes espaços (HALL, 1997) e que precisam ser problematizadas, visando compreender que seus resultados podem dar informações importantes, mas que não são absolutas e, por isso, devem ser reunidos a outros elementos que impactam os resultados esperados para a melhoria dos processos educacionais. (Rocha e Ferreira, 2017, p. 150).

Por vezes imbricada e certamente cada vez mais influenciada pela discussão de Capital Humano (ALEXANDER, 2015), a perspectiva humanista apresenta diferenças significativas em relação às demais: sua atenção à educação como um processo maior que escolarização, e com resultados diretamente relacionados à transformação social.

Seu foco, como apresenta Ng (2015), está nos processos educativos e em como a educação impacta o indivíduo em comunidade e ele como aprendiz. Ou como defendem Jain e Prasad (2018), a leitura humanista da qualidade educacional diz respeito à possibilidade de que a aprendizagem seja considerada o resultado de uma prática social dialogada e não de intervenções controladas, rejeitando currículos padronizados e assumindo as necessidades e potencialidades de cada estudante, por meio de programas

personalizados, entendimento do professor como facilitador de processos e respostas de avaliações em pares e autoavaliações no lugar de provas gerais, uniformizadoras.

A concepção humanista de educação, exemplificada, por exemplo, em discussões propostas pelo Unicef (Quadro I em anexo), enuncia que a preocupação com o desenvolvimento cognitivo e aprendizagens vai além da alfabetização e matemática, usando conceitos mais amplos como letramento e numeramento. E que a aprendizagem diz respeito a uma ideia do estudante como sujeito realizado, capaz de intervir em seu meio e de conviver em uma cultura de paz e diversidade.

Em seu posicionamento sobre a educação pós-2015¹⁸, a Unesco afirma sua visão humanista e holística para a educação como um direito humano fundamental, essencial para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. No documento, o órgão retoma o termo *lifelong learning* como objetivo, mas o condiciona a uma perspectiva de empoderamento das pessoas, para que possam concretizar o próprio direito à educação, alcançar suas expectativas individuais e coletivas para uma vida e trabalho decentes e para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico de suas comunidades. (UNESCO, 2014).

Para tanto, além da aquisição de conhecimentos, a UNESCO defende que os conteúdos:

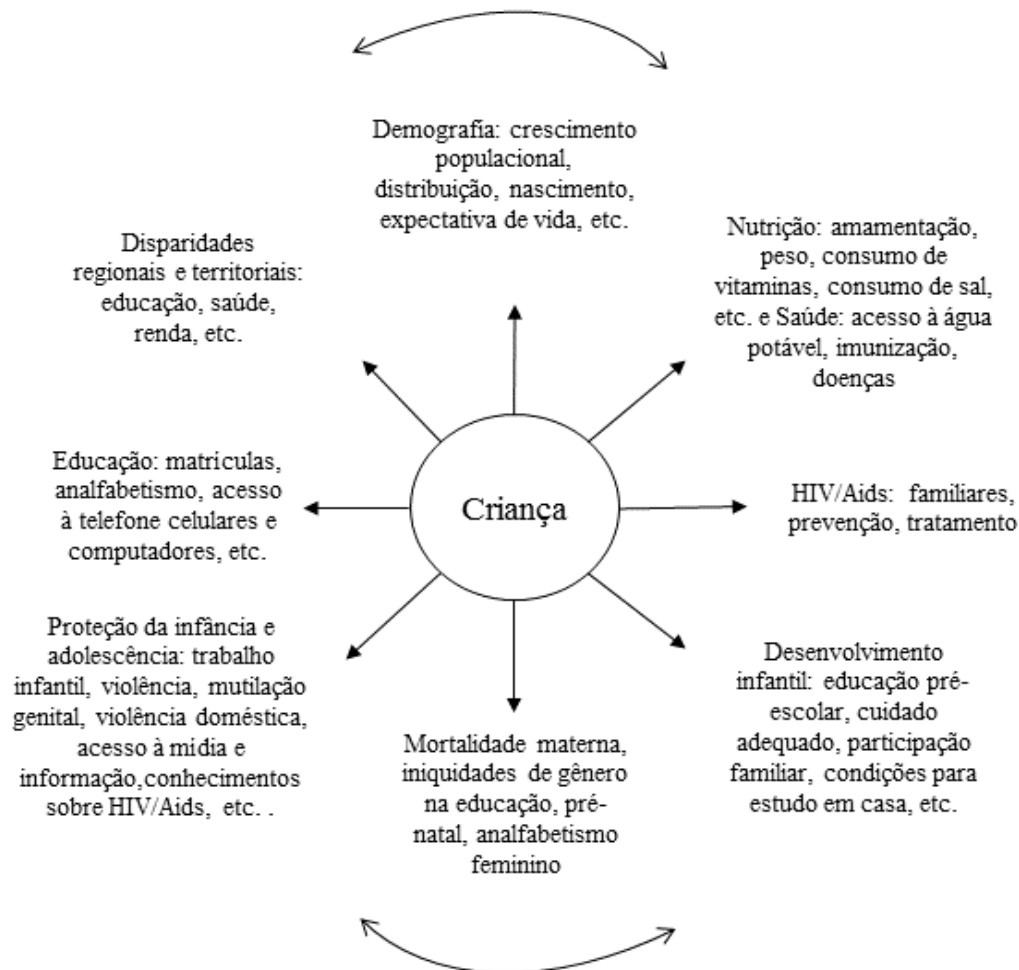
(...) devem promover a resolução de problemas e o pensamento criativo; compreensão e respeito pelos direitos humanos; inclusão e equidade; diversidade cultural; devem também promover o desejo e a capacidade de aprendizagem e aprendizagem ao longo da vida, todos essenciais para a melhoria do mundo e para a realização da paz, a cidadania responsável e o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2014, p.3, grifos e tradução da autora).

Tikly (2011) argumenta que contrariamente à perspectiva economicista, as propostas humanistas reconhecem o estudante como centro do processo de aprendizagem e a importância da democratização do espaço escolar, conferindo à unidade de ensino autonomia e a possibilidade de contextualizar suas práticas. Para o autor, a perspectiva se

¹⁸ A agenda de 2015 foi fixada no Fórum Mundial de Educação em Dakar em 2000 por 164 países que fazem parte da iniciativa Education For All. Nela, foram determinados seis objetivos para serem respondidos até 2015: educação e cuidado na primeira infância, educação primária universal, aprendizagem de jovens e adultos, letramento, equidade de gênero e educação de qualidade. (ROSE, 2015).

funda na afirmação positiva e negativa de direitos¹⁹ para a *realização fundamental dos direitos humanos*, especialmente a partir do *framework* adotado pelo Unicef e pela Campanha Global pelo Direito à Educação, que inclui aspectos relativos ao estudante, ao território, às famílias e à política educacional, de lazer e cultura (Figura 2).

Figura 2. Estrutura humanista da educação



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de UNICEF, 2007. Statistics. Disponível em: https://www.unicef.org/infobycountry/china_statistics.html. Indicado por Tikly (2011, p. 7)²⁰.

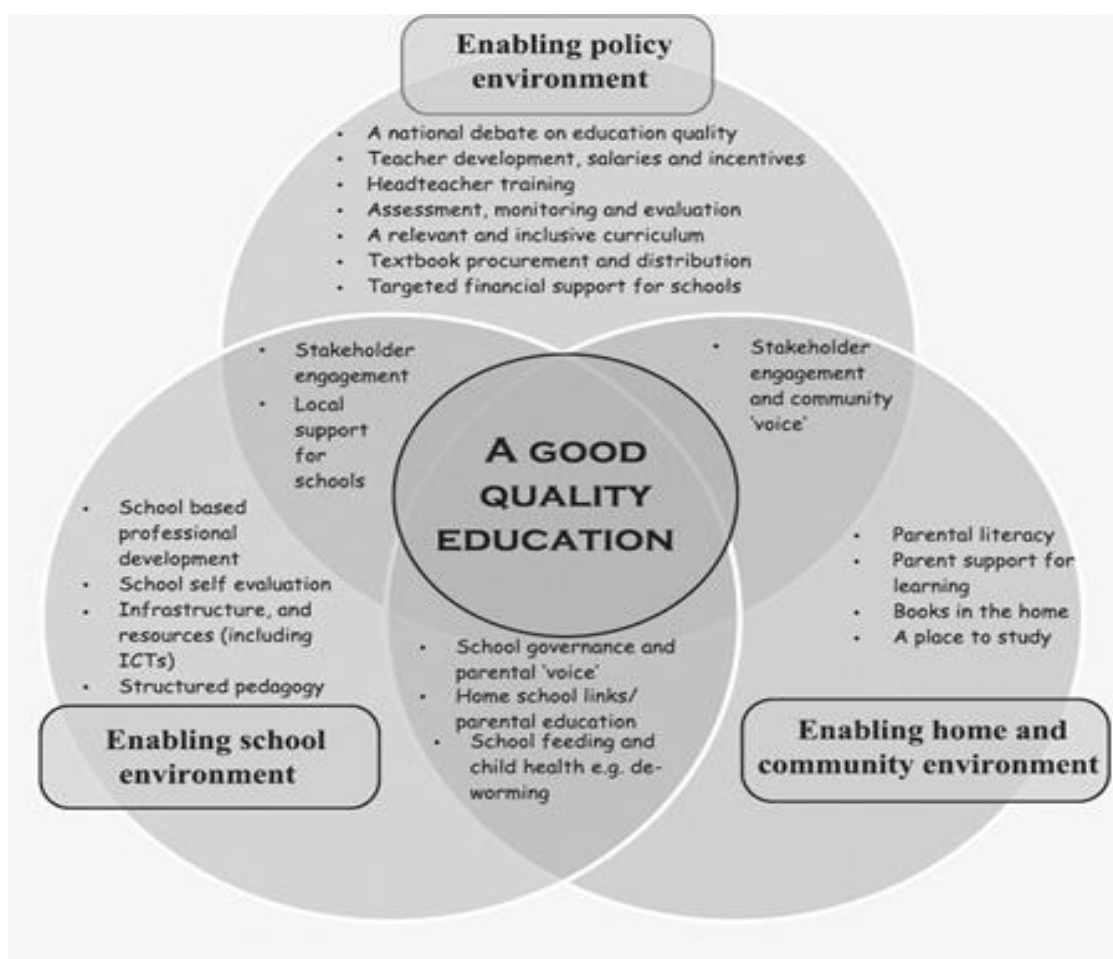
¹⁹ Afirmações negativas de direitos são, por exemplo, a proteção contra o abuso e afirmações positivas são por exemplo, a celebração e encorajamento da criatividade do estudante, uso de idiomas locais nas escolas, participação estudantil em estruturas democráticas, entre outras. (Tickly, 2011).

²⁰ Ver também a figura "From education to Learning – Framework for Considering HIV & AIDS and Quality Education" In Inter-Agency Task Team (IATT) on Education. UNESCO, 2006. Quality Education and HIV & AIDS (p. 9). Reproduzido também em Tickly (2011, p. 8.)

Para Barrett et al. (2006), Tikly (2011) e Tikly e Barrett (2011), existem limitações importantes da perspectiva humanista, resumidas essencialmente em dois pontos centrais. Primeiro, ao privilegiar os estudantes, a perspectiva tende a *atomizar* os estudantes, considerando-os como unidades isoladas das forças socioeconômicas que influenciam a forma como aprendem e suas experiências de escolarização e aprendizagem. E, em segundo lugar, o discurso dos direitos humanos, como por exemplo, o defendido nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) é tratado no nível da legislação e da *policy*, o que normalmente faz com que seja propagado e entendido de forma *top-down*, diminuindo a importância de iniciativas de base que lutam pela qualidade da educação. Como um terceiro ponto de atenção, Tikly (2011, p. 9) reforça que a afirmação negativa de direitos, como ir contra a discriminação de gênero na educação, tende a deixar as afirmações positivas, normalmente associadas ao currículo escolar, como secundárias ou de menor atenção.

Dessa forma, como uma espécie de complementação ou derivação da proposta humanista, Tickly e Barrett (2011) à frente da Iniciativa EdQual propõem uma abordagem de pesquisa sobre qualidade educacional chamada de *Qualidade da Educação para a Justiça Social*. Para eles, qualidade da educação é necessariamente fruto de um tripé: um ambiente apropriado de políticas públicas, um ambiente escolar apropriado e um ambiente comunitário/familiar apropriado. Cada uma destas dimensões, segundo Tickly (2011) recebe *inputs* qualitativos identificados em pesquisas realizadas pela iniciativa EdQual em países africanos (Figura 3). Dentre eles, é possível listar: professores preparados, experientes, motivados e capacitados; lideranças escolares treinadas; materiais didáticos e de aprendizagem contextualizados e apropriados à realidade local; investimento em infraestrutura básica e recursos, incluindo Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); e alimentação escolar e atenção à saúde e desenvolvimento infantil e na primeira infância.

Figura 3. A framework for understanding education quality in Africa



Fonte: Tikly (2011), p. 17. Reproduzido integralmente. Correção de cor.

Ao mesmo tempo, segundo o autor, é necessário que as políticas públicas sejam informadas por processos dialógicos, consulta e debate tanto dentro do Estado quanto entre governos e grupos de interesse, incluindo professores, sindicatos de profissionais da educação, organizações de base e organizações não-governamentais, organizações de familiares e outros envolvidos com o interesse educacional. Contudo, estas discussões não podem estar isoladas do contexto histórico do colonialismo, das raízes das iniquidades educacionais e do impacto das agendas globais para a educação, incluindo as pressões dos setores privados (TIKLY, 2011, p. 14). Ao mesmo tempo, então, são indicadores de qualidade a existência e multiplicidade de vozes no debate educacional nacional, a melhoria da *accountability* pela educação, com participação de familiares e comunidade na vida escolar; ferramentas de monitoramento e avaliação de qualidade que essencialmente considerem contextos semelhantes e que privilegiem ferramentas no nível local dos Estados; um currículo relevante e fortalecimento da pedagogia como central no

debate de qualidade; e fortalecimento de ações educativas entre escolas e comunidade, com foco na compreensão e desenvolvimento dos territórios locais e suas demandas (TIKLY, 2011 e HARTWIG, 2013).

Com destaque para os processos de ensino e aprendizagem, Alexander (2015, p.253) enfatiza que a pedagogia é fundamental no debate de qualidade da educação, uma vez que a pedagogia “é tanto o ato de ensinar e as ideias, valores, conhecimento e evidências que o moldam e justificam (...) o que o professor precisa saber para garantir decisões em sala de aula que sejam válidas, efetivas e defensáveis. ”

Por fim²¹, como uma terceira via, combinando a perspectiva humanista presente nos relatórios Faure e Delors com um discurso focalizado nos territórios e capacidade autônoma das escolas, figura a concepção de Educação Integral ou educação com foco no desenvolvimento integral dos estudantes, marcada, como apresentado na seção “Qualidade e tempo na educação primária latino-americana” deste capítulo, como objetivo (ou qualificador) da educação na legislação da maior parte dos países latino-americanos que são foco deste estudo.

Enquanto concepção, a educação integral evoca os preceitos humanistas - notadamente a discussão da educação como um direito, explicitando que é função da educação promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Isto significa que é direito de cada e de todas as pessoas se desenvolverem individual e coletivamente, em uma construção dialógica entre seus desejos individuais e as necessidades da convivência coletiva e do respeito e valorização das subjetividades de cada pessoa (MOLL e LECLERC, 2012). E, em minha visão²², vai além, convocando elementos da educação como direito humano, compreendido, segundo Tomaševski (2001) no direito à educação, nos direitos na educação e a partir da educação.

²¹ Embora citadas, esta dissertação não aprofundará outras concepções de qualidade da educação, entendendo-as como, embora certamente importantes, mais periféricas ao debate central.

²² Tomo a liberdade para aproximar uma autora da educação em direitos humanos como uma referência para o debate contemporâneo da educação integral, uma vez que a educação integral compreende que a escola - ou acesso à instituição educativa - é materializador de outros direitos. Ao mesmo tempo, a educação integral também compreende que a violação dos demais direitos (à saúde, à proteção à infância, etc.) ferem diretamente o direito à educação.

Dessa forma, a escola assume-se enquanto interlocutora e promotora essencial dos direitos humanos, garantindo as oportunidades para que crianças, adolescentes, jovens e adultos sejam reconhecidos em sua diversidade e possam, a partir dela, traçar percursos individuais para seus projetos de vida e, que, conscientes de seus direitos e deveres, se intercambiam coletivamente em um projeto comum e democrático.

Presente nas discussões do movimento escolanovista no Brasil²³, e fortalecida nas propostas de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro (BRANCO, 2012, p.113) e Paulo Freire (GADOTTI, 2000, p.5)²⁴, a concepção de Educação Integral materializa o direito ao pleno desenvolvimento dos sujeitos ao convocar que a política educacional seja construída coletivamente por seus agentes e beneficiários, assumindo cada estudante - suas relações e o contexto em que se insere - como foco da proposta pedagógica. Perspectiva esta que exige à instituição escolar responder às singularidades dos sujeitos que dela fazem parte, com vistas à inclusão social da e a partir da diversidade do país a que pertence, atendendo às necessidades que emergem de todo e cada indivíduo²⁵.

Para Moehlecke (2018, p.1299), na perspectiva da educação integral, “há uma compreensão de que a ação educativa não se reduz à formação meramente intelectual e cognitiva, mas envolve o desenvolvimento de dimensões mais abrangentes dos indivíduos, como a cultural, ética, corporal, política, estética, lúdica, entre outras. ” Discussão também presente na leitura humanista, como apresentado no relatório Delors (1996), um dos principais marcos conceituais da mesma.

²³ O conceito de educação integral e desenvolvimento integral estão presentes na quase totalidade dos países latinoamericanos. Contudo, o Brasil certamente é um dos que mais fortaleceram a discussão, tanto na produção acadêmica quanto na implementação de políticas públicas. Para mais informações sobre o assunto no País, ver: CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, Especial Educadores. Disponível em <<https://educacaointegral.org.br/especial-educadores/>> Acesso em 10 de março de 2019.

²⁴ Outros autores são comumente associados à perspectiva, mesmo sem a citação direta do termo. Entre eles José Martí (PUPO e GONZÁLES, 2018; PUPO, 2016; MEIRELLES e DIETRICH, 2017), com especial atenção à importância do pensador no currículo cubano e Pierre Joseph-Proudhon, Célestin Freinet e Janus Korczak, e, mais recentemente, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, por exemplo, que já afirmavam uma perspectiva humanizadora e libertária da educação enfatizando a integralidade dos processos de educacionais (MEIRELLES e DIETRICH, 2016).

²⁵ É interessante apontar que em estudo realizado por Meirelles e Dietrich (2016) sobre artigos indexados publicados acerca do tema, foi possível identificar que, para determinados países, a ideia de educação já contempla a perspectiva integral. “Em geral, são países ou realidades que praticam a educação apenas como instrução que necessitam reafirmar a integralidade da educação.”

Para Serra e Rios (2015, p.124), a educação integral também compreende que a escola sozinha não é a única responsável pelo processo educativo, que existem estreitos limites para a escolarização e que o processo educativo deve ser considerado como uma “complexa trama que atravessa os processos escolares com os processos culturais mais amplos que se desdobram nas sociedades”. Nessa perspectiva, não há uma divisão dicotômica entre o que acontece na escola e fora dela, é “(...) a extensão dos limites do que entendemos por educação que nos permite reconhecer, intervir, estressar e enriquecer os processos de transmissão de cultura”. E, como aponta Guará (2009, p.68), “as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas”.

O conceito foi (e é) experienciado enquanto política pública em diferentes países latino-americanos, e muitas vezes é estimulado ou concatenado com políticas de ampliação da jornada escolar, com destaque para o Brasil, Argentina, Colômbia e México (REIMERS, 1997; ALFARO, EVANS e HOLLAND, 2015; TENTI, MEO e GUNTURIZ, 2001). Estas serão abordadas em maior profundidade na seção “Qualidade e tempo na educação primária latino-americana” deste capítulo.

Críticas e a possibilidade de um framework universal

Estas diferentes perspectivas de qualidade são amplamente embasadas por *frameworks* ou conjuntos de indicadores ou determinantes - quantitativos e qualitativos, a depender do campo - que as sustentam, e, como discutido por Silva (2009), Tikly (2011), Ball (2012), Rose (2015), Kauko et al. (2016), Ng (2015), Berry, Barnett e Hinton (2015), Mundy e Verger (2015), Winthrop, Anderson e Cruzalegui (2015), Alexander (2015) e Jain e Prasad (2018) há quase um consenso na literatura ao reconhecer que estas concepções são fortemente propagadas e até incentivadas por organismos internacionais, especialmente nos países em desenvolvimento²⁶.

²⁶ Este debate, embora não seja o tema de atenção desta dissertação, faz-se necessário para melhor compreender as possibilidades e limitações desta pesquisa, e especialmente a utilização da base de dados do Laboratório Latinoamericano para Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE). Discussão que será retomada ao longo da dissertação.

Dentre as organizações, sem dúvidas, nos últimos 50 anos, o Banco Mundial se assumiu como epicentro da governança global para políticas sociais e governança no mundo em desenvolvimento. Condicionando os empréstimos e assistência a indicadores, a instituição foi capaz de influenciar a forma como deveriam ser estruturadas as políticas, especialmente no pós-guerra na Europa Oriental, na retomada dos regimes democráticos na América Latina, e no fim do colonialismo moderno na África e em alguns países da Ásia. Todavia, como todas as instituições internacionais, “o banco é tanto o governador em seu próprio direito quanto o membro de um Sistema maior de relacionamentos interestaduais e transnacionais” (MUNDY E VERGER, 2015, p. 9, tradução da autora). Para estes pesquisadores, a atuação do órgão na educação pode ser resumida em dinâmicas organizacionais, oportunidades políticas criadas por mudanças ideológicas entre seus países-membros mais poderosos e o relacionamento com os países “emprestadores” do dinheiro disponibilizado, considerando que o órgão, inclusive, depende da “vontade” de seus clientes de realizarem os empréstimos. Ou seja, na trajetória histórica do banco, é possível aferir que os próprios países-clientes participaram em alguma medida da determinação das condicionantes e indicadores de avaliação para os empréstimos, atuando ora como receptadores de uma concepção política e ideológica externa, ora - em especial nos últimos dez anos - com capacidade de influência a partir de dados e articulações políticas locais e regionais.

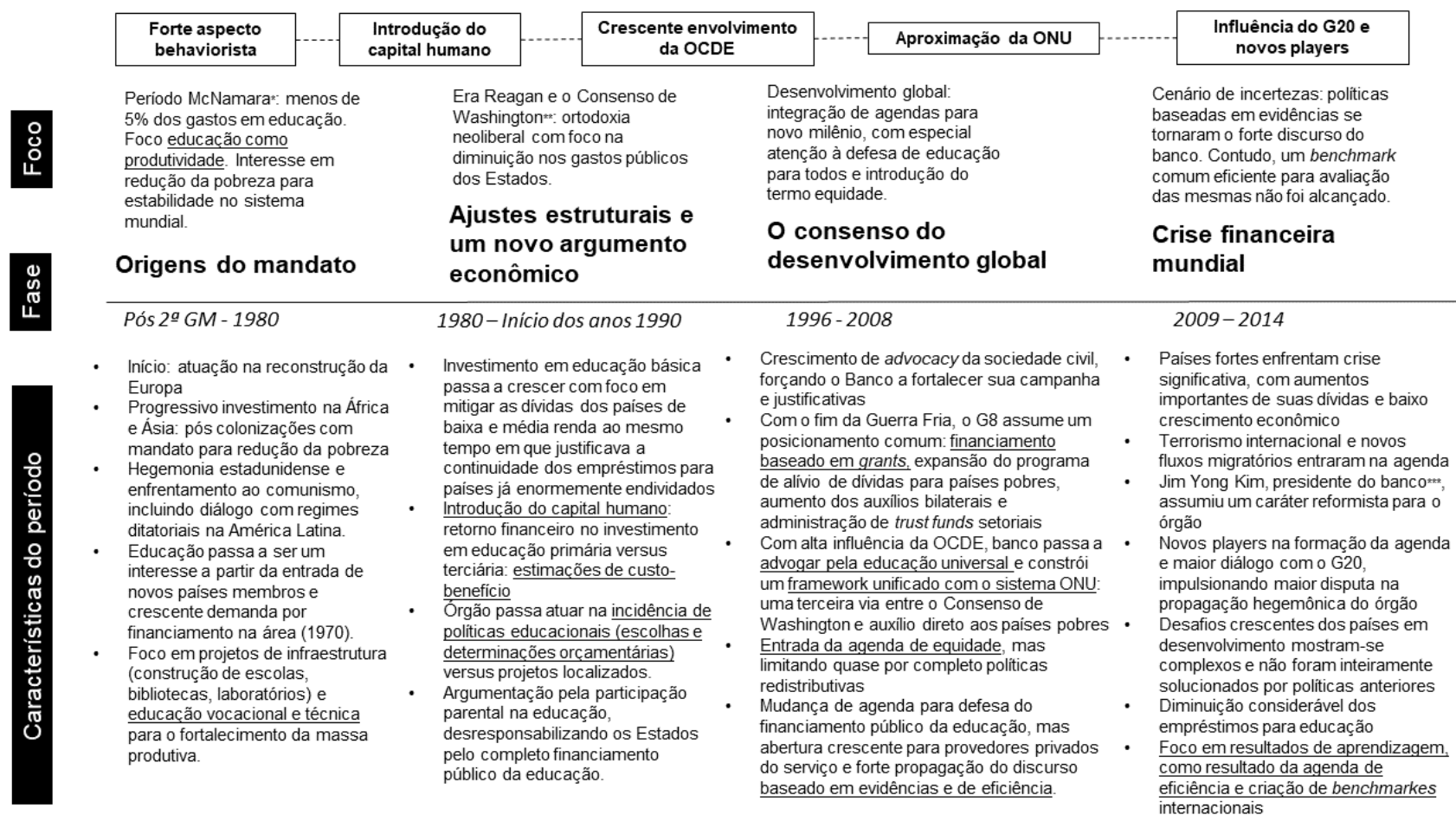
Como observado na Figura 4²⁷, o banco sofreu mudanças significativas ao longo dos anos, incorporando e depois protagonizando o discurso do Capital Humano, e parcialmente adaptando-o com aspectos da perspectiva humanista. No início, o discurso economicista via no acesso à educação uma forma de aliviar o fardo²⁸ estatal, assumindo que “as pessoas passaram a ser um objeto de investimento se a taxa de retorno fosse satisfatória,

²⁷ Notas explicativas sobre a Figura 4: *McNamara foi o 5º presidente do Banco. Foi o principal responsável pelo crescimento do Banco, até então focado em aspectos majoritariamente do pós-guerra na Europa. (The world bank, s/data). **Para mais informações sobre o Consenso de Washington ver Williamson (1990). ***Como o quadro se refere somente até 2014, Jim Young Kim é referido como presidente da instituição, porém o mesmo deixou o cargo em 2018. É importante ressaltar que muito da política do banco vem se transformando com a eleição de Donald Trump na presidência dos Estados Unidos e crescente onda de presidentes e parlamentares ligados à ideologias conservadoras. Para análises posteriores a 2014 ver Chandran (2019) e Superville e Boak (2019, s/p, tradução da autora), em que autores citam explicitamente que “seu foco no Banco Mundial incluiria aprofundar a agenda da administração Trump para os países em desenvolvimento.”

²⁸ Optei por reproduzir a palavra original utilizada pela autora; “burden” em inglês. (TOMASEVSKI, 2003, p. 22).

e, portanto, se tornaram em meios no lugar de serem fins” (TOMAŠEVSKI, 2003, p. 22, tradução da autora). Ao longo do tempo, segundo Tomaševski, “o vilão” da educação - para os economicistas - se tornou a pobreza, e não as escolhas políticas (*policy choices*) feitas pelos países.

Figura 4. Resumo da atuação do Banco Mundial em educação ao longo dos anos



Fonte: Elaborada pela autora com dados de Mundy e Verger (2015).

No contexto latino-americano, por exemplo, pesquisadores tendem a resumir o debate sobre a relação entre desenvolvimento educacional doméstico e internacional em dois grandes grupos ou concepções teóricas. O primeiro diz respeito a uma abordagem regionalista, que reconhece no passado colonial e na trajetória sócio-histórica, política e econômica dos países frente ao mundo globalizada as bases dos atuais sistemas de educação da região e um segundo, que compreende uma imposição resultante de dominações políticas, econômicas e sócio-históricas na região, especialmente por parte dos Estados Unidos e de organizações internacionais, canalizando um neocolonialismo ou imperialismo na configuração das políticas educacionais (BEECH, 2002 apud KAUKO et al., 2016).

Com foco específico no Brasil, mas com capacidade de traduzir a leitura aos demais países da região, Kauko et al. (2016, p. 15, tradução da autora) argumentam que haveria uma mistura das duas concepções, uma vez que o passado e trajetórias comuns dos países teriam facilitado a importação “ou factual ou discursiva de modelos e ideias”, assumindo como resultado uma “jogada compartilhada”²⁹ entre os organismos internacionais e próprio país, no caso o Brasil.

Discussão também referendada por Lauwerier e Abdeljalil (2011, p.34, tradução da autora) que argumentam que é notável a participação do Banco Mundial nas políticas educativas nacionais, com a imposição de variadas e significativas “condicionalidades ligadas aos créditos”, ao mesmo tempo referendando o sistema educacional fruto das heranças coloniais dos países e modelando transformações seguindo um discurso de desenvolvimento local.

Para Silva (2009, p.219), a influência dos organismos internacionais nos países em desenvolvimento acelerou “a transposição de medidas, níveis e índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e qualidade dos conteúdos disciplinares”, ocasionando o que ela e Souza e Oliveira (2003) chamam de descaracterização da educação como um direito social.

²⁹ Os autores usam a palavra “*interplay*” em inglês.

De acordo com Elfert (2015, p. 88), promovida nos relatórios de Faure et al. e Delors et al., a ideia de aprendizagem ao longo da vida tem uma dimensão política em termos de seu clamor por justiça e igualdade, *forças motrizes do iluminismo e modernidade*. Para a autora, há uma clara diferenciação do conceito homônimo defendido na leitura do Capital Social. Segundo a pesquisadora, porém, a Unesco deixou periféricos seus dois relatórios principais e cedeu às pressões advindas do discurso das perspectivas economicista e do Capital Humano:

Não há dúvida de que desde o início da década de 1990 a iniciativa Educação para Todos (EPT), impulsionada pela convicção do Banco Mundial na época em que a educação primária produziu as maiores taxas de retorno econômico, teve um impacto muito maior nos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento e tornou-se a agenda de desenvolvimento para o Sul (...) foi o discurso de aprendizagem ao longo da vida da OCDE que ganhou o dia (Rubenson, 2009). Embora a versão da OCDE de aprendizagem ao longo da vida também inclua aspectos de coesão social e cidadania, o propósito dominante da aprendizagem ao longo da vida é apresentado pela OCDE como a aquisição de habilidades e competências para atender às necessidades do mercado de trabalho no contexto mais amplo de uma sociedade competitiva do conhecimento. Em seu estudo das visões concorrentes da aprendizagem ao longo da vida entre a UNESCO e a OCDE, Rubenson (2006) invocou a imagem da face de Janus, em que a UNESCO mostrou-nos seu lado economicista com mais frequência do que seu lado humanista. (ELFERT, 2015, p. 95).

Para Rubenson (2006), a Unesco como Jano³⁰ pode ser explicada pelo crescente interesse e reconhecimento da própria OCDE pelo sucesso educacional dos países nórdicos, que questionaram o racional puro e simples da perspectiva economicista, e deram espaço para as discussões trabalhistas mobilizadas no processo democrático:

Na esfera econômica, o principal recurso de poder é o controle sobre os ativos de capital e o principal beneficiário é a classe capitalista. Este não é o caso na esfera política, onde o poder vem da força do número mobilizado através do processo democrático. (...) Korpi (1983) também sustenta que a diferença em recursos de poder numa sociedade entre grandes coletivos ou classes, particularmente do capital e trabalho organizado, regula a distribuição de oportunidades de vida, consciência social e conflitos no mercado de trabalho, e eu, adicionaria, a aprendizagem ao longo da vida. (RUBENSON, 2006, p. 419).

³⁰ Jano era o deus romano relacionado aos recomeços e transformações. Segundo a mitologia, ele tinha, ao mesmo tempo, duas faces: uma que olhava para o passado e outra que olhava para o futuro. (WASSON, 2015).

Em uma perspectiva da educação como um direito, segundo Tomaševski (2003), a discussão deve partir de uma outra ótica: a educação não é um meio para algo, ela é um fim em si mesmo. Ávida crítica das perspectivas economicista e do capital humano (KLEES e THAPLIYAL, 2018), a autora convoca como exemplo a educação de crianças com deficiência. O retorno do investimento de ensinar uma criança com deficiência pode ser baixo, e facilitar seu acesso à escola (com provisão de equipamentos, professores especializados, etc) certamente encarece os custos educacionais, e diminui o *ratio* de custo-eficiência tanto defendido nestas concepções, o que, de acordo com Tomaševski (2003, p. 33), “esvazia a educação da maior parte dos objetivos que é designada a servir”. Para ela:

O capital humano é comumente definido como a soma de atributos economicamente relevantes (conhecimento, habilidades, competências) mantidos pela população em idade ativa. Aceitar o valor de mercado subjacente do capital humano corre o risco de virar de cabeça para baixo a ideia de que a economia deve servir as pessoas e não o contrário (TOMAŠEVSKI, 2003, p.33).

Embora consultora da UNESCO, Tomaševski também se mostrou bastante crítica às políticas do órgão, indicando, por exemplo, em relação ao esforço EFA uma falência contínua de concretização das metas enunciadas pela iniciativa:

Compromissos políticos para garantir educação primária universal para todas as crianças do mundo foram feitos uma vez por década. Nenhum materializado. Cada compromisso traído foi seguido por uma promessa semelhante, que também foi traída. (TOMAŠEVSKI, 2003, p.9).

Crítica também presente em Barrett et al. (2006), Barrett (2009), Elfert (2015), Jiménez (2015), Sayed e Ahmed (2015) e, em especial, Winthrop, Anderson e Cruzalegui (2015, p.297) que afirmaram que:

(...) a desaceleração do progresso nas matrículas no ensino primário, a situação urgente da crise de aprendizagem e o déficit permanente de financiamento na educação mostram que, apesar dos compromissos e progresso na melhoria do acesso à educação em nível global (...) ainda é um desafio pendente globalmente.

Para Barrett et al. (2006) e Tikly (2009) um dos maiores desafios está na capacidade dos órgãos de estruturarem matrizes de monitoramento com indicadores pertinentes às diversas realidades locais, e que, em alguma medida, possam levar em conta a herança sócio-histórica, política e econômica dos países em desenvolvimento. Segundo Rose

(2015), os testes estandardizados como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), podem, de uma forma perversa, aumentar as distâncias e iniquidades entre os países e entre os estudantes de um mesmo País:

(...) ainda não há um consenso sobre se ou como os marcos universais de aprendizagem podem ser medidos. Alguns levantam preocupações legítimas de que o foco em um objetivo expreso apenas em termos de resultados de aprendizagem poderia ter consequências não intencionais e efeitos colaterais indesejáveis para os sistemas escolares, inclusive estreitando o ensino para preparar as crianças para os testes (...) No entanto, nenhum indicador foi identificado para a vaga aspiração de “melhorar todos os aspectos da qualidade”. (...) Em termos de mensuração de resultados de aprendizagem, isto tem sido principalmente confinado a países mais ricos (ROSE, 2015, p. 291, tradução da autora).

A pesquisadora cita ainda riscos como estandardização dos currículos, nomeados a partir de uma lógica eurocêntrica, descrédito e desatenção aos direitos laborais dos professores, desatenção ao investimento necessário para qualificar as infraestruturas escolares e, ainda que indiretamente, a produção de falsos resultados e discursos. Como exemplo, Rose relembra o caso do Vietnã no PISA. O País foi bastante elogiado por atingir altos níveis em aprendizagem, sendo comparado a países ricos como a Finlândia, com resultados semelhantes para jovens de diferentes classes sociais. Porém, o exame não leva em conta que menos de dois terços da população pobre do País completam a educação secundária, enquanto a maioria dos ricos o fazem, trazendo consequências graves de interpretação da qualidade educacional:

Supondo que aqueles que não ficam na escola provavelmente não atingirão os limites mínimos de aprendizado estabelecidos pelo PISA Vietnã, a diferença de desigualdade cairia para parecer mais com Chile, onde a maioria dos ricos aprende, mas apenas dois terços dos pobres o fazem. (ROSE, 2015, p. 293, tradução da autora).

Alexander (2015) é enfático ao criticar a lógica dos monitoramentos globais, afirmando que neles há uma ausência permanente da pedagogia, assumindo que aprendizagem é consequência de recursos e não da qualidade docente de fato, e das várias formas de ensinar. Para ele, é essencial recuperar o debate pedagógico, investindo em métodos comparativos locais e em esforços de aprofundamento qualitativos. Para o pesquisador, sem aprofundamento na compreensão das relações, na observação das práticas pedagógicas e no investimento em tutorias e ações de coordenação pedagógica, os

indicadores se tornam frágeis e dificilmente responderão às necessidades reais das escolas e estudantes.

Nesse sentido, Tikly (2011) recupera a necessidade de *frameworks* ou indicadores elaborados nas e a partir das realidades locais, e da importância de aumentar investimentos em organizações e centros de pesquisa nos países que consigam aprofundar a discussão de indicadores globais nas diferentes realidades dos países. Ele enfatiza que a lógica atual de financiamento destes estudos em alguma medida reforça o *status quo*, descaracteriza a diversidade de contextos e impede avanços sustentáveis nos países em desenvolvimento, independente do “pano de fundo” conceitual que os baseiam.

2.2. O tempo escolar e as concepções educativas

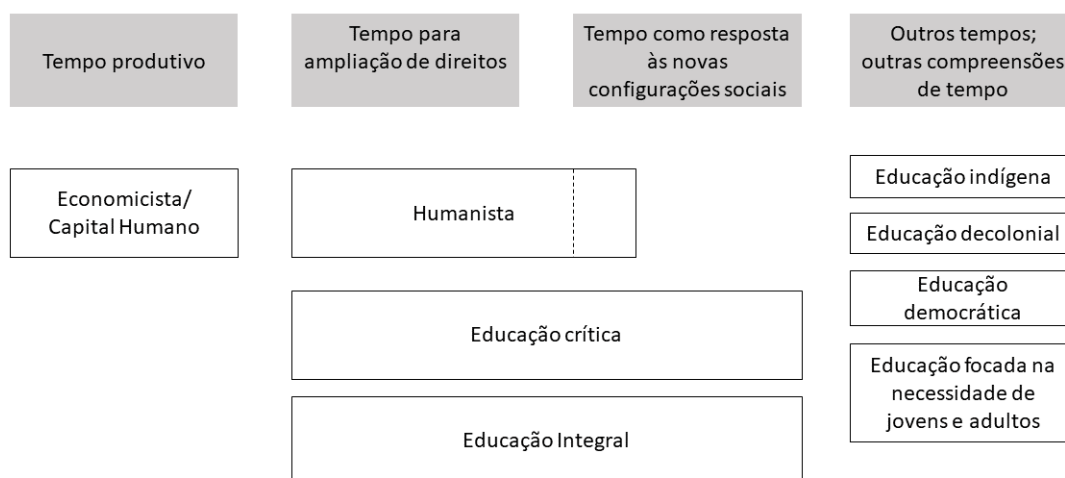
Entre os vários indicadores presentes nos frameworks da qualidade da educação, um dos mais presentes e discutidos tanto pela Academia quanto pelos governos é a questão do tempo na educação (ST-JARRE e DUPUY-WALKER, 2001; CAVALIERE, 2007; MAURÍCIO, 2009; MARQUES, OLIVEIRA e MONTEIRO, 2015). A extensão da jornada escolar, o tempo dedicado à instrução *versus* o tempo dedicado às demais experiências escolares, a quantidade de dias letivos *versus* o tamanho dos períodos de férias são alguns dos temas comumente debatidos, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista da eficiência, normalmente traduzida em índices de aprendizagem e frequência escolar.

Segundo St-Jarre e Dupuy-Walker (2001), o tempo na educação não é um conceito abstrato; ao contrário é determinante para a organização de todas as ações escolares, está no centro da estrutura pedagógica e administrativa do sistema educacional, com consequências diretas no cotidiano dos que a vivenciam.

(...) o tempo é uma das dimensões mais importantes da existência humana, tanto no domínio público quanto no privado. Neste sentido, na escola, a administração e organização do tempo concebida de acordo com a aprendizagem dos alunos é o lugar de questões cuja complexidade desafia cada vez mais os pesquisadores, os administradores e os principais envolvidos, os professores. Ele está mesmo na sala de aula, onde o tempo vivido em referência ao tempo normativo polariza os múltiplos aspectos do mesmo. (ST-JARRE e DUPUY-WALKER, 2001, p.4, tradução da autora).

Na literatura, é possível assumir que o debate acerca da efetividade do tempo se traduz em três grandes perspectivas de análise, relacionadas direta ou indiretamente a concepções sobre o próprio conceito de educação ou, mais especificamente, sobre a pedagogia (ST-JARRE e DUPUY-WALKER, 2001): uma perspectiva economicista em relação ao tempo (tempo produtivo do estudante, eficiência do tempo docente, tempo em “aprendizagem”), uma perspectiva conceitual de caráter humanista sobre o tempo (tempo como materializador de direitos do estudante, tempo para ampliação das oportunidades de aprendizagem, tempo para a construção de relações mais profícuas na comunidade escolar) e uma concepção do que Cavaliere (2007) chama de tempo como resposta às novas configurações da sociedade contemporânea, em especial do papel e inserção social da mulher nas cadeias produtivas. Naturalmente, as grandes chaves teóricas da qualidade da educação se repetem na organização dos critérios para análise e aferição da mesma (Figura 5).

Figura 5. Relação entre as concepções de tempo na educação e perspectivas de qualidade da educação



Fonte: Elaborado pela autora. Nota: Nem todos os autores da perspectiva humanista se debruçam sobre o tempo nas novas configurações sociais (arranjos parentais, entrada da mulher no mercado de trabalho, protagonismo feminino na criação dos filhos, etc.)

Do ponto de vista da pedagogia, Marques, Oliveira e Monteiro (2015) voltam à leitura de Sacristán (2008, apud MARQUES, OLIVEIRA e MONTEIRO, 2015) que divide a compreensão do tempo escolar em duas leituras. A primeira diz respeito ao tempo como unidade de medida, o tempo do relógio, que organiza (e padroniza) a ação de todos os

envolvidos no ambiente escolar. É o tempo materializado no horário das aulas, nos calendários, no planejamento, nas férias e no recreio, por exemplo.

Nessa perspectiva, a educação reinventa, com os ritmos e as durações próprios do tempo social, outras formas e critérios temporais, dando ao processo educativo, simultaneamente, um caráter de reprodução e produção de novas modalidades e estruturas do tempo institucional, que, por sua vez, regula o curso das ações educativas. Essa estrutura institucionalizada do tempo na educação racionaliza e materializa a dinâmica e a lógica da organização temporal da economia e do mercado. Dessa forma, a educação assume o “ciclo de produção e consumo”, próprio da lógica econômica, em sua organização temporal. (MARQUES, OLIVEIRA e MONTEIRO, 2015, p. 226)

A segunda visão, segundo as autoras, diz respeito ao tempo vivido, experienciado por cada pessoa, associando à divisão matemática do tempo (fragmentada, de organização escolar) uma perspectiva subjetiva, com experiências que não podem ser quantificadas em registros padrões. Novamente, volta-se a uma visão dicotômica: do tempo produtivo, organizador e mensurado e do tempo simbólico, que diz respeito às subjetividades dos sujeitos e que é inerente ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Os teóricos da perspectiva do economicista e do Capital Humano têm interesse em aferir a efetividade do tempo nos resultados de proficiência, e na relação entre o tempo e fatores ligados à inserção produtiva na sociedade, como por exemplo, aumento de escolarização e diminuição de taxas de natalidade, aumento da renda *per capita*, e diminuição de gravidez e casamentos precoces (SKIRBEKK, 2006).

Estes pesquisadores também têm interesse no tamanho da jornada escolar e sua relação com equidade, com paridade de gênero da educação³¹ (acesso de meninas à educação) e taxas de trabalho infantil - todas temáticas relacionadas também à perspectiva dos direitos humanos, característica da educação humanista. A diferença está nas afirmações em

³¹ Em estudo clássico e realizado em escala global sobre o tema, Psacharopoulos (1994) advogou, a partir de análises empíricas, pelo investimento na educação primária e educação de meninas como um investimento lucrativo tanto para o setor social quanto para o privado.

relação aos determinantes da educação, fortemente protagonizados pelos diferentes órgãos de incidência. Ora, como indicado anteriormente, há um interesse consensual³² em diminuir as distâncias entre meninos e meninas no acesso à educação para todas as perspectivas, porém, enquanto a perspectiva economicista e do Capital Humano relacionam esse tema com retornos econômicos, diminuição da faixa de pobreza e diminuição de conflitos que possam prejudicar investimentos financeiros, as perspectivas humanista e crítica a discutem sob a ótica dos direitos. Ou seja, partem do pressuposto de que a afirmação dos direitos humanos é uma forma de enfrentar possíveis abusos do Estado em relação aos sujeitos, lembrando que, segundo Tomaševski (2003), o Estado é o principal propagador dos direitos humanos e, paradoxalmente, o maior violador.

Para o campo ligado à concepção humanista de educação, a discussão sobre o tempo educativo não pode estar dissociada dos demais fatores que afetam a estrutura escolar e, especialmente do debate pedagógico. Ou, como aponta Navarro (1999), “(...) não há gestão ou teoria de organização escolar neutra ou desvinculada da teoria pedagógica.”

Estes pesquisadores ligados à perspectiva humanista da educação, e mais especificamente à defesa da educação como um processo holístico, voltado ao desenvolvimento pleno dos sujeitos, veem no tempo uma oportunidade para ampliação das interações, das oportunidades de aprendizagem relacionadas ao corpo, ao espírito, à cultura e ao território, às relações sociais, bem como para que a escola possa, em parceria com outras políticas sociais, ampliar o atendimento ao estudante a fim de garantir sua atenção integral (ARROYO, 1988; CAVALIERE, 2002; 2007; 2010; 2014; BRANDÃO, 2009; BRANCO, 2012, GADOTTI, 2000; 2009; LECLERC e MOLL, 2012, FREITAS, 2002 e 2004; CASTRO e LOPES, 2011; SANTOS, 2009, MENEZES, 2012).

Em uma perspectiva freiriana, presente em muitos teóricos e pesquisadores tanto da perspectiva humanista, quanto da perspectiva crítica, o tempo educativo não pode apenas ser considerado o tempo escolar, embora, este certamente seja fundamental. A educação, de acordo com Gadotti (2009, p.16), “acontece mesmo em todos os cantos da vida social

³² Retomo aqui a ideia defendida que existiu um pacto entre o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional e as Unesco e Unicef, notadamente durante a Conferência de Jomtien e a Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990).

e não se limita aos espaços oficiais, regulares, escolares e formais de educação, nem tampouco às instituições que, na sociedade, organizam os sistemas educacionais de educação. ”

Por fim, há ainda uma terceira leitura para a compreensão do tempo na educação - que diz respeito, essencialmente, às novas configurações da sociedade. As novas estruturas familiares, a entrada e cada vez maior participação das mulheres no ambiente de trabalho e os novos tempos de trabalho e lazer vêm impondo à escola uma nova estruturação dos tempos e das rotinas escolares tradicionais, implicando, como diz Cavalieri (2009, p.163) “no debate as necessidades do Estado e da sociedade e o bem-estar e expectativas dos adultos. ”

Na Europa ocidental, e em boa parte da Europa oriental, nos últimos 200 anos, a jornada escolar intensificou-se e é razoavelmente uniforme, e em geral, há uma progressão de mais tempo na escola conforme a criança cresce (CAVALIERE, 2007; 2009). Contudo, vê-se a crescente demanda por mais tempos e espaços de lazer dos adultos com as crianças, a modernização das relações de trabalho, e uma vez que já há realização da escolarização primária, estes países vêm buscando outras estruturas escolares - com menos horas de escolarização, mas com uma ampla e robusta rede de serviços educativos informais e não-formais de complementação à escola (ST-JARRE e DUPUY-WALKER, 2001, CAVALIERE, 2007; 2009, FANFANI, 2010). Entre os exemplos recentes dessa dinâmica, destaca-se a “*Meca educacional*” da Finlândia, que, além de inúmeras inovações curriculares e grande investimento governamental na educação³³, tem menos de 4 horas instrucionais e em torno de 5 horas de escolarização diárias, além de quase não utilizar tarefas de casa. Contudo, há uma organização laboral que permite aos familiares mais tempo com as crianças, e uma rede de equipamentos e serviços públicos de atenção à infância e adolescência com as escolas oferecendo, inclusive, atividades complementares, customizadas às necessidades de cada comunidade (FANFANI, 2010).

Entretanto, em países em desenvolvimento, as necessidades são outras. Em discussão sobre o caso brasileiro, Arroyo (1988; 2012) chama atenção para o aumento da jornada

³³ Em relação às inovações curriculares finlandesas, ver <https://www.edu.fi/english>. Acesso em 10/02/2019.

escolar como uma demanda dos movimentos sociais e, em especial, dos movimentos de mulheres trabalhadoras que necessitam das creches em período integral para permitir que possam trabalhar e sustentar suas famílias. Para o pesquisador, além do aumento do tempo, são reivindicações destes movimentos a estruturação de uma escola também integral, capaz de ir além da instrução, ampliando o repertório de possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, e mitigando ou lutando contra a exclusão dos mais pobres, que via de regra não têm oportunidades de acessar atividades complementares de cultura, esporte e lazer.

Esta via, então, do tempo como resposta às configurações sociais difere de acordo com a região e nível de renda da população. Enquanto os mais ricos que historicamente tiveram mais tempo de escolarização podem ingressar em uma agenda de novas rotinas escolares, os mais pobres vêm lutando, ainda que não uniformemente, por uma escola com mais tempo e com maior capacidade de articulação a outros serviços - ampliando as possibilidades de atenção integral à criança e ao adolescente, em especial.

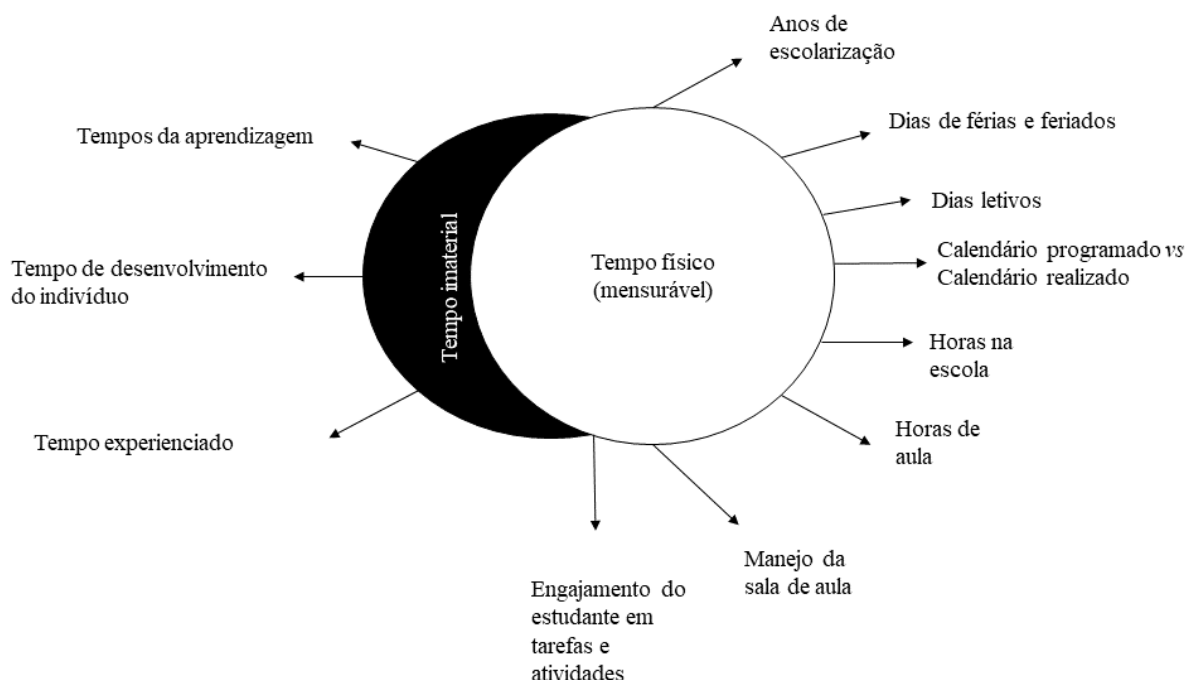
Mensurando o tempo

Do ponto de vista teórico, há uma associação direta entre aumento do tempo e resultados ou maior qualidade da educação, uma vez que se parte do pressuposto de que mais tempo significaria tanto maior exposição às interações acadêmicas e escolares, quanto aos conteúdos (CARROLL, 1963, BLOOM, 1974, BECKERMAN e GOOD, 1981, MILLOT, 1995, GALIAN e SAMPAIO, 2012).

Contudo, em revisão da literatura sobre o assunto, encontram-se leituras dissonantes e por vezes, contraditórias em relação à ampliação da jornada e à própria quantidade de tempo na escola, novamente em decorrência da diversidade de métodos utilizados e contextos das pesquisas, bem como variadas formas de mensurar ou compreender o tempo escolar (Figura 6). Seguindo a proposta desta dissertação, serão apresentados dois grupos destas perspectivas: o tempo na escola, traduzido por mais horas, dias ou anos de escolarização

e o tempo na sala de aula, que congrega o tempo engajado do estudante, o manejo da sala de aula, entre outros sub-elementos de mensuração do tempo instrucional³⁴.

Figura 6. Diferentes formas de compreender o tempo



Fonte: Elaborada pela autora com base na discussão teórica de Navarro (1999), St-Jarre e Dupuy-Walker (2001), Cavalieri (2007), Scheerens (2014) e Alfaro, Evans e Holland (2015).

Tempo na escola

Em achados em relação aos países latino-americanos, destacam-se análises positivas que correlacionam a ampliação do tempo escolar com testes estandardizados, avaliações externas e diminuição significativa do fracasso e evasão escolares, em especial em contextos de alta-vulnerabilidade (CERDAN-INFANTES AND VERMEERSCH 2007, BELLEI 2009, BONILLA, 2001; WALES et al; 2014, MARTINIC, 2015, MARTINIC e VILLALTA, 2015; AGÜERO, 2016, ELÍAS, WALDER e PORTILLO, 2016).

O mesmo foi aferido em países desenvolvidos e em análises comparadas entre países desenvolvidos e em desenvolvimento do globo (MINCER, 1974; LEWIS e SEIDMAN,

³⁴ É importante ressaltar que não atentei para questões do tempo relativas à assiduidade docente e tempo previsto *versus* tempo realizado.

1994; LEE e BARRO, 2001; COATES, 2003; GONZALES et al., 2004). Mincer (1974), por exemplo, argumenta que aumento na duração do tempo escolar aumenta a performance em testes, e consequentemente seus ganhos financeiros, seguindo a perspectiva do Capital Humano. Pischke (2007) que comparou a quantidade de dias letivos na Alemanha³⁵ aferiu que menos dias de aula levaram a menos estudantes acessarem a secundária superior, mas que isso não afetou perfil de emprego e renda após a graduação.

Pesquisadores também encontraram correlação positiva entre aumento do tempo escolar e a redução do trabalho infantil (GUNNARSSON, ORAZEM e SÁNCHEZ, 2006; YAP, SEDLACEK e ORAZEM, 2009), diminuição de questões disciplinares (BISHOP, WORNER e WEBER, 1988; ROSS et al., 2007) e diminuição dos índices de evasão e fracasso escolar (WOITSCHACH et al., 2017; CABUS e DeWITTE, 2011). Cabus e DeWitte (2011), por exemplo, realizaram estudo controlado na Holanda e aferiram que o aumento nos anos de educação compulsória diminuiu os índices de evasão, com maiores impactos para os nativos holandeses e entre aqueles que optaram pelo ensino secundário vocacional, indicando que, além do tempo de escolarização, outros fatores - como origem do estudante e tipo de modalidade de ensino -, afetam a permanência dos jovens na escola.

Hanushek e Kimko (2000), pesquisadores ligados à perspectiva do Capital Humano, indicam que as jornadas do chamado “meio período” são de menor qualidade e Barro (2001), também da mesma corrente, comprovou que o efeito da qualidade sobre o desenvolvimento econômico é maior ou mais importante que a quantidade de escolarização, neste caso medida em dias letivos. Gama (2014, p. 25), adaptando o modelo proposto por Hanushek e Kimko (2000) ao Brasil, chegou a outro resultado – indicando que a qualidade de capital humano teve uma contribuição maior para o crescimento do produto por trabalhador do que a qualidade da força de trabalho. Para ele, além da dificuldade de mensurar a qualidade do capital humano, outro fator seriam o que ele se refere a “muitas e reconhecidas deficiências do sistema escolar brasileiro”. Outros estudos seguiram confirmando os benefícios de mais tempo de escolarização com rendimentos ao longo da vida (CARD e KRUEGER, 1992; LLACH et al., 2009).

³⁵ O pesquisador utilizou a variação de dias letivos introduzida pelo programa de “encurtamento” em até um terço do ano escolar na Alemanha Ocidental em 1966/67. (PISCHKE, 2007).

Patall, Cooper e Allen (2010) realizaram revisão sistemática de estudos publicados entre 1985 e 2009 sobre extensão do tempo escolar, seja em número de anos de escolarização, seja em horas da jornada escolar. Entre as contribuições do estudo, os pesquisadores sistematizaram os principais argumentos contrários e favoráveis pela ampliação do tempo escolar na literatura (Quadro 1) e aferiram que a maior parte dos 15 estudos quantitativos e qualitativos sobre extensão do tempo escolar em escolas primárias e secundárias nos Estados Unidos e Canadá demonstraram relação positiva do aumento do tempo com a aprendizagem dos estudantes, especialmente para aqueles em desvantagem social. Paralelamente, os autores chamam atenção para a falta de uniformização de métodos que permitam comparação e indicam que os designs de pesquisa não permitem fortes relações causais, com outros resultados - além da aprendizagem aferida em testes - não suficientemente resolvidos ou apresentados.

Quadro 1. Efeitos potencialmente positivos e negativos do aumento do tempo escolar

Efeitos potencialmente positivos para os estudantes	Efeitos potencialmente negativos para os estudantes
Aumento da aprendizagem e melhores resultados acadêmicos	Desperdício de tempo (Tempo alocado não se traduz necessariamente em tempo produtivo)
Mais tempo para aprender	Aumento da fadiga e do tédio
Mais repetição do material, aprofundamento no currículo	Aumento das faltas e índices de evasão
Mais tempo em atividades (<i>time on task</i>)	Menos tempo para aprendizagens informais, atividades extracurriculares, emprego estudantil e tempo livre
Mais oportunidades para aprendizagem experiencial	
Aprofundamento do relacionamento adulto-estudante	
Efeitos potencialmente positivos para educadores, ensino e pedagogia	Efeitos potencialmente negativos para educadores, ensino e pedagogia
Mais tempo para ensinar, menos "correria" para cobrir todo o material	Mais horas de trabalho e menos tempo livre
	Esgotamento (<i>burnout</i>) de professores e equipe administrativa
Efeitos potencialmente positivos para pais e familiares	Efeitos potencialmente negativos para pais e familiares
Menos custos com cuidado dos estudantes	Necessidades de cuidado dos pais e familiares que trabalham pode não ser suplantada
Melhor planejamento e transporte para familiares que trabalham	Pode interferir com tempo de férias das famílias ou outros tempos de lazer em família
Efeitos potencialmente positivos para a sociedade	Efeitos potencialmente negativos para a sociedade
Nivela o "campo" para estudantes em desvantagem	Custo (salários, infraestrutura das instituições, manutenção)
Mais oportunidades de aprendizagem para estudantes de baixa-renda	Tira recursos de intervenções mais efetivas (ex. endereçamento da qualidade de ensino)
Menos custos porque diminui a necessidade de programas para repetição, acompanhamento e outros programas sociais	
Aumento na produtividade futura	
Aumento em ganhos/renda	

Fonte: Patall, Cooper e Allen (2010, p.406). Traduzido e adaptado pela autora.

Os autores ainda inferem que, com base nos estudos que examinaram as atitudes da comunidade escolar em relação ao aumento da jornada, parece haver apreciação entre professores e funcionários e pais, enquanto estudantes apresentam atitudes menos positivas em relação ao aumento do tempo escolar. Para eles, a extensão do tempo escolar pode ser particularmente importante para famílias monoparentais e famílias em que ambos os pais trabalham fora de casa, sugerindo que a política deve haver como opção para determinadas configurações sociais nos Estados Unidos e Canadá (PATALL, COOPER e ALLEN, 2010).

Resultados mistos, porém, foram encontrados em outros estudos, contradizendo parcialmente, na utilização de diferentes amostras e metodologias, as análises que demonstram correlação positiva entre o aumento do tempo na escola e a aprendizagem (KARWEIT 1982, KARWEIT 1985, LEVIN AND TSANG 1987, ARONSON, ZIMMERMAN e CARLOS, 1999, BERTHELON, KRUGER e VIENNE, 2016).

Skirbekk (2006), em estudo comparativo entre os diferentes cantões suíços com efeitos escolares controlados, aferiu que a quantidade de anos de escolarização (12, 12.5 e 13 anos) primária e secundária não afetam os resultados de aprendizagem, assumindo, porém, que diferenças maiores a um ano (como a que existe entre os cantões) poderia produzir resultados diferentes.

Scheerens, Luyten e Glas (2014) compilaram resultados de estudos que comparavam países membros e convidados da OCDE, encontrando resultados de correlação nula e negativa entre a quantidade de horas de escola e resultados no PISA, contradizendo estudo da própria OCDE que reportou correlações positivas, computadas no nível dos países, entre tempo na escola e testes de ciências, matemática e língua.

Agüero e Beleche (2013) por sua vez realizaram um experimento controlado no México para aferir se o aumento do tempo – contabilizado em aumento de dias letivos – tem efeito na aprendizagem. Como resultado, viram que há grande variação nos resultados, em especial em escolas de alta vulnerabilidade. Para eles, políticas de ampliação dos dias letivos poderiam ser nocivas por possivelmente aumentar a desigualdade social no País.

Scheerens e Hendriks (2014) em compilação de meta-análises realizadas sobre programas de contraturno escolar entre 2000 e 2010³⁶ em países desenvolvidos aferiram baixa correlação dos mesmos com a aprendizagem, embora ressaltem que as pesquisas usam métodos muito distintos, e falham em isolar com clareza o fator tempo, além de possibilitarem ao estudante o desenvolvimento de outras habilidades não mensuradas nos testes estandardizados.

Tempo em sala de aula

Fraser, Walberg, Welch e Hattie (1987) realizaram uma das primeiras meta-análises sobre o tempo em sala de aula, envolvendo quase 8 mil estudos. Entre os resultados descobertos, os pesquisadores aferiram que, em estudos comparativos, tempo engajado³⁷ e tempo em atividades, o chamado *time on task* produzem efeitos positivos de $d=0.38$ e $d=0.40$ respectivamente³⁸. Comparado com estudo anterior realizado pelos próprios pesquisadores, que aferia o efeito do tempo instrucional - sem discriminar o tipo - o resultado produzido foi significativamente menor, não identificando nem uma correlação fraca, nem correlação forte. Para eles, a diferença está justamente na qualificação do tempo em sala de aula - ou no uso que se faz desse tempo. Em discussão sobre os artigos de Fraser et. al. (1987), Scheerens e Hendriks (2014) chamam atenção para o fato de que, em comparação com outros efeitos estudados, enquanto o tempo instrucional sem qualificador produz um efeito médio na aprendizagem, o efeito do tempo engajado é bastante alto, em comparação, por exemplo, com qualidade do ensino³⁹ - um dos considerados mais importantes - que tem um efeito de 0,47.

Scheerens e Hendriks (2014) também compilaram outras meta-análises, realizadas entre 1987 e 2009, sempre considerando o tempo em sala de aula e seus sub-elementos, encontrando correlações positivas do mesmo com a aprendizagem (Tabela 1). Porém,

³⁶ As meta-análises analisaram o aumento da jornada escolar em programas de contraturno na escola, em programas de contraturno via associação a outros serviços, e programas de férias.

³⁷ Por tempo engajado, os autores consideram o tempo em sala de aula em que o estudante está ativamente fazendo algo - seja prestando atenção na aula, seja respondendo uma pergunta, enquanto o tempo em atividades se refere ao tempo dedicado à ação ativa do estudante para aprender algo, seja escrevendo ou resolvendo problemas, seja em trabalhos em grupos, tentando resolver um problema ou debatendo uma questão.

³⁸ O efeito d diz respeito à diferença entre dois grupos em estudos controlados.

³⁹ Por qualidade do ensino, os autores se referem à qualidade da instrução pedagógica.

segundo os pesquisadores a heterogeneidade de formas de mensurar o tempo instrucional dificulta comparações.

Tabela 1. Panorama dos tamanhos dos efeitos em meta-análises, por Scheerens e Hendriks (2014)

Autor(es)	Tempo descrito como	Efeito médio (Cohen's d)	Efeito médio (coeficiente de correlação r)	Número de estudos
Fraser et. al. (1987)	Tempo instrucional	0.36	0.18	7.827
Fraser et. al. (1987b)	Tempo engajado	0.83	0.38	
Fraser et. al. (1987b)	Time on task	0.88	0.40	
Marzano (2000)	Manejo da sala de aula*	0.52	0.25	100
Scheerens et al.. (2007)	Tempo em sala de aula	0.31	0.15	30
Creemers and Kyriakides (2008)	Quantidade de ensino	0.33	0.16	18
Hattie (2009)	Time on task	0.38	0.19	100
Hattie (2009)	Diminuição de comportamentos inadequados**	0.34	0.17	165

Fonte: Scheerens e Hendriks (2014, p.11). Traduzido e adaptado pela autora.

Legenda: *Por manejo de sala de aula, entende-se todas as atividades cuja coordenação e engajamento são propostas pelos docentes. **Tradução do termo utilizado “*decreasing disruptive behavior*”, que diz respeito à mensuração do tempo com ações específicas para mitigar eventual “bagunça” ou desatenção em sala de aula.

Karweit (1982), ao realizar uma das primeiras revisões de literatura sobre trabalhos empíricos em relação ao efeito do tempo na aprendizagem aferiu que o “*time on task*” - quantidade de tempo que o estudante permanece em uma tarefa – ou não é significativo ou produz resultados mistos em diferentes casos. Para a pesquisadora, essa variação é explicada por dois cenários - igualmente aferidos nas pesquisas - a vontade, ou “*willingness*” do estudante de executar determinada tarefa é muito variável e professores tanto usam o tempo em sala de aula de forma adequada quanto inadequada.

Algumas práticas de ensino podem usar o tempo de forma mais eficiente, mas mesmo com as mesmas técnicas de ensino, alguns professores simplesmente serão mais eficientes em seu uso do tempo e mais conscientes do que está acontecendo em suas salas de aula que outros professores. Assim, como a variação do aluno no tempo engajado, a variação do professor, o uso do tempo não é inteiramente aberto à manipulação. (KARWEITT, 1982, p.47, tradução da autora).

Ao mesmo tempo, a pesquisadora reconhece que cada escola tem uma série de características que influenciam diretamente o tempo que o estudante dispõe em uma tarefa, uma vez que “os fatores responsáveis pela perda do tempo de aprendizagem em uma sala de aula podem não ser problemáticos em outra sala de aula” (KARWEITT, 1982, p.47, tradução da autora). Segundo a pesquisadora, temas correlatos como disposição dos alunos em sala de aula, tipos de atividade (individuais *versus* em duplas e em grupos) produzem diferentes efeitos em relação à aprendizagem e estão diretamente correlacionadas ao uso do tempo, porém ainda carecem de estudos que permitam compará-los melhor.

Entretanto, Karweitt encontrou resultados consistentes em relação à quantidade de alocação do tempo instrucional no tempo total de escolarização. Segundo ela, 60% do tempo é dedicado a atividades instrucionais e que esse *ratio* entre tempo instrucional e demais atividades não é discutido pelas instituições de ensino. Em relação às escolas dos Estados Unidos, a pesquisadora cita que decisões pedagógicas como a departamentalização dos conteúdos não é⁴⁰, mas deveria ser investigada do ponto de vista do tempo.

Por fim, é importante ressaltar que a maior parte dos estudos comparativos entre países e entre estados, distritos, cidades e regiões de um mesmo País normalmente não levam em conta as horas e dias perdidos por conta da ausência de professores, desastres naturais, conflitos armados e guerras, bem como uma miríade de situações endógenas e exógenas às instituições escolares que podem falsear os resultados apresentados (FANFANI, 2010).

⁴⁰ Importante lembrar que o estudo é de 1982 e desde então, outras pesquisas foram realizadas, como apresentadas nesta própria seção. Contudo, optei por mantê-lo visto que é um trabalho importante no histórico de pesquisas realizadas em relação ao tempo na educação.

2.3.1 Qualidade e tempo na educação primária latino-americana

Região de interesse deste estudo, a América Latina é um continente bastante diverso, mas que congrega países com um passado colonial semelhante e com características políticas, sociais e econômicas comuns. Com mais de 570 milhões de habitantes, majoritariamente falantes do espanhol e português, além de expressiva população falante de línguas nativas⁴¹, o continente - seja pelos séculos de tráfico de pessoas escravizadas, seja pelos processos migratórios forçados e não-forçados -, reúne diversos povos oriundos da África, Ásia e Europa.

Compreendendo 19 países⁴², a população latinoamericana cresceu significativamente nas últimas décadas (Tabela 2), mas há uma previsão de diminuição deste ritmo, que em 2018, por exemplo, figurava em torno de 1,1%/ano⁴³ (ONU, 2015). Os altos crescimentos populacionais levaram a região a um triplo desafio: garantir as matrículas para a população em questão, construir novas e mais escolas para responder ao aumento populacional e responder à dívida histórica da exclusão educacional de boa parte das pessoas, especialmente as mais pobres, negros e indígenas (BELLO e RANGEL, 2002; SISSON DE CASTRO, 2008).

⁴¹ Entre as línguas, destacam-se o Quíchua, Aymará, Náuatle, línguas maias, Guaraní, Crioulo haitiano, Papiamento e as línguas tupi.

⁴² Vale ressaltar que existem múltiplas definições para a região. Contudo, utilizo a definição do Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL), que considera 19 países: Argentina, Estado Plurinacional da Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Bolivariana da Venezuela, República Dominicana e Uruguai.

⁴³ Dados disponibilizados pela Divisão de Estatística da ONU (UNSD), que inclui países do Caribe. Dados disponíveis em <<http://data.un.org/en/reg/g419.html>>. Acesso em 12 de março de 2019. É importante ressaltar que o órgão estimou projeção - em 2015 - para o dado de 2018.

Tabela 2. Crescimento populacional nos países da América Latina

País	1950	1970	1990	2010	2020*	Crescimento 1950 - 2010	%
Argentina	17150	23972	32689	41132	45302	23982	240
Bolívia	3090	4468	6795	9909	11564	6819	321
Brasil	53975	95703	150310	198235	215945	144260	367
Chile	6188	9558	13272	17116	18622	10927	277
Colômbia	12341	22061	34272	45918	50201	33577	372
Costa Rica	959	1848	3099	4555	5052	3596	475
Cuba	5920	8716	10593	11336	11403	5416	191
Equador	3470	6073	10218	14935	17335	11465	430
El Salvador	2200	3672	5287	6172	6426	3972	281
Guatemala	3115	5488	8936	14333	17432	11218	460
Honduras	1547	2717	4955	8105	9432	6558	524
México	28013	52030	85381	116329	132708	88316	415
Nicarágua	1295	2398	4145	5739	6410	4444	443
Panamá	860	1519	2471	3620	4240	2761	421
Paraguai	1473	2474	4214	6210	7046	4737	422
Peru	7728	13341	21831	29379	33315	21651	380
República Dominicana	2365	4503	7184	9900	11119	7535	419
Uruguai	2239	2810	3110	3373	3494	1135	151
Venezuela	5482	11499	19760	28560	32401	23078	521
<i>América Latina**</i>	<i>162630</i>	<i>279563</i>	<i>435628</i>	<i>584884</i>	<i>650883</i>	<i>422254</i>	<i>360</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em UNSD (2015).

Legenda: *Projeção estimada para 2020. **Inclui países do Caribe.

Embora haja expectativa de que a população escolar entre quatro e 18 anos de idade deva diminuir significativamente até 2025 (BRUNS e LUQUE, 2014) e que é possível falar em universalização da educação primária na maior parte dos países da região e em crescimento em todas as etapas escolares, os desafios de inclusão escolar ainda são significativos, especialmente na educação para a primeira infância⁴⁴, pré-primária e secundária. Como indicado na Tabela 3, é notável o crescimento de matrículas na educação primária em quase toda a região - à exceção de países como El Salvador, Honduras, Guatemala, República Dominicana e Paraguai, que também demonstram crescimento importante nas matrículas, a taxa líquida de matrículas é superior a 90%.

⁴⁴ Ver tabela I, em anexo.

Destacam-se também países como a Argentina e Costa Rica que, já na década de 1970, tinham mais de 80% da população matriculada na etapa.

Tabela 3. Percentual líquido de matrículas de acordo com a etapa da educação básica^{45/46}

País	Pré-primária*			1970	Primária			1970	Secundária		
	2000	2010	2016		2000	2010	2016		2000	2010	2016
Am.Lat.**	-	-	-	83	94	95	93	-	66	73	77
Argentina	59	67	75	95	99	99	99	-	79	84	90
Bolívia	38	45	74	..	95	92	90	-	61	73	78
Brasil	-	-	86	..	..	..	95	-	-	-	82
Chile	-	80	78	..	..	93	93	-	-	87	87
Colômbia	38	49	-	..	95	94	91	-	-	79	79
Costa Rica	-	-	77	88	..	..	97	23	-	-	83
Cuba	92	94	98	..	97	99	96	-	81	87	87
El Salvador	40	53	56	65	90	95	85	-	48	61	64
Equador	53	39	68	..	96	95	92	-	48	73	87
Guatemala	36	57	44	46	82	95	85	-	26	44	47
Honduras	21	35	38	..	86	88	83	-	-	-	44
México	64	83	70	..	97	96	95	-	55	68	77
Nicarágua	31	58	-	52	82	97	..	-	35	49	-
Panamá	42	58	61	74	95	96	..	-	58	66	-
Paraguai	28	36	40	80	97	89	78	-	-	62	65
Perú	58	78	89	76	98	96	95	26	65	80	80
Rep. Dom.	29	36	43	..	83	89	86	-	40	62	67
Uruguai	-	78	91	..	..	100	98	-	-	72	83
Venezuela	43	69	67	..	86	91	87	-	50	70	71

Fonte: Elaborado pela autora. World Bank, Education Statistics - All Indicators (2019).

Legenda: *A educação pré-primária compreende a educação ofertada normalmente para crianças de três a seis anos de idade, com pequenas variações entre os países. **Inclui-se o Caribe. Am. Lat. e Rep.Dom. foram utilizadas como abreviações para América Latina e República Dominicana, respectivamente.

É importante lembrar que muitas das Constituições dos países latino-americanos foram refeitas nas décadas de 1980 e 1990 e início dos anos 2000, reforçando o direito à educação. Atualmente, todas afirmam o direito constitucional à educação, e apresentam o Estado como responsável por sua oferta gratuita à população (Quadro 2). Para Heymann, Raub e Cassola (2014), em estudo que avaliou 191 cartas-magnas, há uma

⁴⁵ O número total de estudantes que em teoria estariam no grupo etário correspondente a etapa é expresso como um percentual total da população naquele grupo etário. Divide-se o número de estudantes matriculados pela população de mesmo grupo etário e multiplica-se o resultado por 100. Incluem escolas públicas, privadas ou instituições que promovam programas educacionais oficiais. (World Bank, 2019).

⁴⁶ Ver tabela completa em anexo. (Tabela II em anexo).

associação direta entre a afirmação do direito à educação como política de Estado e acesso concreto à escola⁴⁷.

⁴⁷ Os autores afirmam que os países que constitucionalmente garantiram o direito à educação primária e secundária tinham significativamente mais matrículas, independente do PIB e urbanização.

Quadro 2. Afirmação do direito à educação e escolaridade na América Latina

País	Marcos Legais da Educação +				
	Ano de publicação		Afirma direito à educação	Afirma gratuidade da educação em estabelecimentos públicos	Escolaridade obrigatória (Anos)
	Constituição	Lei Orgânica da Educação			
Argentina	1853/ reinst. 1983/ rev. 1994	1993	sim	sim, em todas as etapas	14
Bolívia	2009	2010	sim	sim, em todas as etapas	14*
Brasil	1988/rev. 2017	1996	sim	sim, em todas as etapas	14
Chile	1980/ rev. 2015	2009	sim	parcial/ subvencionada **	13
Colômbia	1991/rev. 2015	1994	sim	sim, na educação básica e parcial no ensino superior**	10
Costa Rica	1949/rev. 2011	1957	sim	sim, na educação pré-escolar, primária e secundária	13
Cuba	1976/rev. 2002	1961	sim	sim, em todas as etapas	9
El Salvador	1983/rev. 2014	1996	sim	sim, na educação inicial, primária e secundária	12
Equador	2008/ rev. 2015	2011	sim	sim, em todas as etapas	15
Guatemala	1985/ rev. 1993	1991	sim	sim, em todas as etapas	12
Honduras	1982/ rev. 2013	1966	sim	sim, em todas as etapas	12
México	1917/ rev. 2015	1993	sim	sim, em todas as etapas	15
Nicarágua	1987/ rev. 2014	2006	sim	sim, na educação primária e secundária	7
Panamá	1972 (rev. 2004)	1946	sim	sim, em todos os níveis pré-universitários	11
Paraguai	1992/ rev. 2011	1998	sim	sim, na educação básica	13
Peru	1993/ rev. 2009	2003	sim	sim, em todos os níveis pré-universitários	15
Rep. Dominicana	2015	1997	sim	sim, em todas as etapas	13
Uruguai	1966/ reinst. 1985/ rev. 2004	2009	sim	sim, em todas as etapas	14
Venezuela	1999/ rev. 2009)	2009	sim	sim, em todas as etapas	14

Fonte: Elaborada pela autora com base nas Constituições Federais dos países, acessadas em no *Constitute Project*⁴⁸ e com base na lei orgânica de educação ou lei nacional de educação de cada País pesquisado, acessada em seus respectivos sites dos Ministérios da Educação ou de Câmaras Legislativas dos Estados estudados. Todos os textos foram acessados entre os dias de 21 de abril e 02 de maio de 2018.

Notas: + Utilizei a última versão da Constituição Federal de cada País e a última versão de cada Lei Orgânica ou Lei Nacional de Educação de cada país. Reinst. diz respeito à reinstaurada, em relação às constituições reinstauradas após períodos ditatoriais, por exemplo. Rev. diz respeito à revisada, ou seja, última data de revisão do texto constitucional em questão. *A Bolívia indica que a educação deve ter 17 anos de obrigatoriedade, mas só 14 no sistema formal de ensino, reconhecendo que a educação infantil é tarefa da família e de serviços públicos de acolhimento da primeira infância. **O Chile iniciou reforma gradativa do sistema de subvenções, a partir de sua Reforma Educacional de 2015, em todas escolas de educação infantil, básica e média coordenados pelo Estado. Também com a reforma, o ensino superior, antes com matrículas pagas, passou a ser gratuito para parte da população, que deve responder a critérios para ingresso, e realizar provas competitivas de admissão. As universidades privadas passam a receber uma subvenção do Estado para financiar a matrícula do estudante nestas condições⁴⁹. Na Colômbia, o ensino superior é pago em acordo com as condições socioeconômicas do estudante.

⁴⁸ O *Constitute* é um recurso on-line desenvolvido pelo *Comparative Constitutions Project* (Projeto de Constituições Comparadas) e do *Google Ideas*, que funciona como um repositório das constituições do mundo, pesquisável por país, ano e tópico. As constituições são apresentadas em suas versões atuais, identificando todas as emendas e alterações realizadas nos textos por cada país. Para mais informações ver < <https://www.constituteproject.org/> >.

⁴⁹ Para mais informações, ver Queupil e Duran Del Fierro (2018) e <<http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/>>, acessado em 8/2/2019.

Paralelamente, a gratuidade do ensino - presente na maior parte dos países - com a eliminação completa de taxas permitiu maior acesso e crescimento exponencial de matrículas, em esforço notadamente reconhecido pelos órgãos internacionais (UNESCO, 2005).

Porém, altas taxas de analfabetismo⁵⁰, altos índices de evasão escolar, baixa conclusão das etapas^{51 52} e importante distorção idade-série⁵³ são também indicadores que, embora tenham melhorado nas últimas décadas, seguem altos em comparação aos dos países desenvolvidos e segundo a Unesco (2015) persistem como barreiras significativas da conquista de educação de qualidade para todos.

Como apresenta Sisson de Castro (2008) os avanços trazem consigo novos desafios, fazendo com que seja necessário decodificar o que ela chama de “mistérios da escola”. Segundo a pesquisadora, o investimento em educação continua baixo, refletido na necessidade de qualificação das instituições e insumos escolares, bem como na remuneração e condições de trabalho dos docentes. Estes, por exemplo, estão se qualificando, adquirindo titulação e pós-graduação, mas com baixos reflexos na aprendizagem dos estudantes, segundo testes standardizados internacionais. Ou seja, segundo a autora, a escolarização - que avança paulatinamente - traz consigo o desafio de qualificação da escola, que passa a receber um contingente de pessoas muito maior, e deixa de atender apenas as classes abastadas para atender outras populações, historicamente excluídas e que apresentam outras demandas, complexificando o atendimento e exigindo maior integração das políticas sociais.

⁵⁰ Ver tabela III, em anexo.

⁵¹ Ver tabela IV, em anexo.

⁵² É digna de nota salientar que a região avançou na diminuição da diferença entre homens e mulheres escolarizados. As mulheres, em alguns países, como Argentina, Brasil e Chile são mais escolarizadas que os homens.

⁵³ Ver tabela V, em anexo.

2.3.2 Tempo educacional e o desejo da integralidade nas escolas de educação primária da América Latina

Para atender à crescente demanda pela educação pública e mesmo como resposta ao aumento populacional na região, todos os Estados da região optaram por uma jornada mais curta quando comparada a outros países do globo. Esta é normalmente inferior a quatro horas diárias, organizadas em períodos matutino, vespertino e noturno, a fim de aumentar a cobertura da educação, especialmente da educação primária (MARTINIC, 2015). Segundo o relatório de Fatores Associados à Aprendizagem do Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explanatório (TERCE)^{54 55}, publicado em 2016 pela Unesco, conforme os países avançaram rumo à universalização da etapa, muitos também começaram a investir no alargamento da jornada para buscar melhores resultados de aprendizagem.

Para Alfaro, Evans e Roland (2015), adiciona-se um segundo motivo para a busca da ampliação da jornada na região: manter as crianças mais tempo na escola tem grande apelo político, tanto porque o Estado passa a prover maior cuidado ou mais tempo de cuidado pela criança, quanto porque as políticas complementares à extensão da jornada, como oferta de almoço, funcionam como uma rede de segurança social para as famílias em maior vulnerabilidade.

Compreendendo que políticas educativas ligadas à escolarização obrigatória dizem respeito a todas as ações do Estado relacionadas a bens, serviços, transferências e decisões pedagógicas e de gestão, e com base em levantamento prévio do *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina* (SITEAL) da Unesco e do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE-UNESCO), chama atenção como quase todos os países da região passaram a investir na ampliação da jornada escolar (Quadro III, em anexo).

⁵⁴ Conhecido pela sigla, o estudo é também encontrado com sua nomenclatura em espanhol - Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – e em inglês - Third Regional Comparative and Explanatory Study.

⁵⁵ Vale ressaltar que, como apresentado na introdução deste trabalho, utilizo os dados desagregados deste próprio estudo em minha pesquisa.

Foi possível identificar que dos 991 documentos sobre políticas selecionados pela iniciativa até novembro de 2018, 40 dizem respeito a programas ou se relacionam ou mencionam explicitamente a ampliação da jornada escolar na educação primária (Tabela VI em anexo)⁵⁶. Destacam-se países como a República Dominicana e Colômbia que apresentam grande coesão entre os documentos e forte presença de menções aos respectivos programas de ampliação da jornada em seus marcos e planos, bem como apresentam metas significativas para ampliação dos mesmos. Chama atenção o Plano Estratégico Institucional 2017-2020 da República Dominicana que enuncia que, em 2017, mais de 50% das crianças em escolas públicas de educação primária já estão no modelo de jornada ampliada e que até o final do quadriênio espera-se alcançar 95% das matrículas na modalidade (REPÚBLICA DOMINICANA, 2017). Destaca-se também que, em avaliação do programa dominicano, há um significativo aumento nas aprendizagens dos estudantes nas provas nacionais e menores taxas de reprovação e evasão do que na modalidade regular. Segundo os autores do estudo quantitativo e qualitativo, o programa, embora mais caro, apresenta boa relação custo-benefício, justificando sua expansão (IDEIC, 2015).

O Brasil também apresenta muitos documentos mencionando a estratégia, especialmente em seu plano decenal para a educação - o Plano Nacional de Educação, que prevê o aumento de matrículas em tempo integral. Argentina, Colômbia, México e El Salvador também o fazem em seus respectivos planos estratégicos. Bolívia, Costa Rica e Chile mencionam a expansão da jornada em programas de governo dos governos eleitos. Porém, enquanto Costa Rica e Chile discutem a ampliação do modelo de escolas em tempo integral, a Bolívia indica o desejo de aumentar o tempo escolar de quatro para seis horas diárias em todas as escolas.

⁵⁶ Alguns dos países da região, como, por exemplo, o Peru, que não aparece no levantamento, têm programas de ampliação da jornada para a etapa secundária e média da educação. Estes documentos não foram considerados em função do foco deste estudo.

Tanto Brasil, quanto Argentina, Colômbia, Chile, El Salvador e México apresentam a ampliação da jornada como estratégia integrada a outras políticas sociais. O Chile, por exemplo, defende a jornada ampliada até os 13 anos de idade da criança como parte da política para mulheres, e El Salvador integra a estratégia às ações para as escolas do campo, e em maior vulnerabilidade. Escolha também presente na política mexicana, que adiciona ainda o componente de violência dos territórios como critério para as escolas de jornada ampliada. O Brasil foca em escolas com baixo rendimento acadêmico em seu Programa Novo Mais Educação⁵⁷, enquanto a Colômbia associa a estratégia a políticas para redução dos índices de gravidez na adolescência e prevenção da entrada da criança a grupos de aliciamento armado. As políticas de alimentação escolar brasileira, boliviana e colombiana também preveem em seus textos o respectivo adicional para o tempo estendido.

Também aferido no levantamento, no lugar da ampliação do tempo diário, Honduras prevê aumento dos dias letivos - de atualmente com 160 dias e 560 horas anuais para 200 dias letivos e 700 horas, mantendo uma média de 3,5 horas diárias⁵⁸. Na contramão da tendência, a Guatemala⁵⁹ tem aumentado o número de escolas com dupla jornada, em funcionamento de 4 horas diárias, para atender a crescente demanda por escolarização primária. Em nenhum dos 50 documentos do levantamento original sobre o País foi possível aferir planejamento ou estratégias para ampliação da jornada.

Conhecidamente, os modelos de implementação das políticas são bastante heterogêneos (ALFARO, EVANS e ROLAND, 2015) e visam responder a, principalmente, dois diferentes objetivos - aprendizagem e segurança social -, fatos que também são aferidos no levantamento das políticas disponibilizadas pelo SITEAL. Os programas, paralelamente, respondem também a concepções educacionais mais ou menos

⁵⁷ O levantamento sobre programas no Brasil apresenta dois programas distintos: o Programa Mais Educação, que existiu de 2007 a 2016 e o Programa Novo Mais Educação, que substituiu o anterior em 2016, com profundas mudanças em seu modelo de funcionamento.

⁵⁸ Ver <<http://www.siteal.iipe.unesco.org/pais/honduras>>. Atualizado em agosto de 2018, e acessado pela autora entre 17 e 19 de março de 2019.

⁵⁹ Ver <<http://www.siteal.iipe.unesco.org/pais/guatemala>>. Atualizado em agosto de 2018, e acessado pela autora entre 17 e 19 de março de 2019.

relacionadas às perspectivas economicistas ou humanistas, a partir da análise dos documentos supracitados⁶⁰ (Quadro 3).

Quadro 3. Ampliação da jornada e concepções educativas

Modelo	Foco	Concepções de educação relacionadas	Exemplos de países
Período integral (8 ou mais horas)	Novo currículo e nova infraestrutura escolar	Humanista/ Educação Integral	Colômbia, México e Uruguai
Período integral (8 ou mais horas)	Novo currículo e nova infraestrutura escolar	Economicista/ Humanista	Brasil***, Chile e República Dominicana
Jornada ampliada (de 1 a 4 horas a mais no dia de aula)	Ampliação curricular com artes, esportes e recreação	Humanista/ Educação Integral	Argentina, Brasil**, Brasil*, El Salvador, Uruguai
Jornada ampliada (de 1 a 4 horas a mais no dia de aula)	Reforço de Língua e Matemática	Economicista	Brasil*, Brasil**
Jornada parcialmente ampliada (de 1 a 4 horas em alguns dias da semana)	Ampliação curricular com artes, esportes e recreação	Humanista/ Educação Integral	Brasil
Jornada parcialmente ampliada (de 1 a 4 horas em alguns dias da semana)	Reforço de Língua e Matemática	Economicista	Brasil**
Não identificado	-	-	Bolívia

Fonte: Elaborado pela autora a partir do modelo de Alfaro, Evans e Roland (2015)⁶¹.

Notas: *Programa Mais Educação (2007-2016) **Programa Novo Mais Educação (2016-) ***Políticas municipais e estaduais de escolas em tempo integral⁶².

Como apresentado, os programas de escolas de tempo integral exigem uma total reestruturação do sistema - assumindo mudanças profundas de currículo e infraestrutura escolar. Nota-se que o mesmo foco “novo currículo e estrutura” pode responder a diferentes concepções educacionais. Enquanto na Colômbia, no México e no Uruguai nota-se uma ênfase maior na diversidade de oportunidades educativas - com ampliação

⁶⁰ Em acordo com Alfaro, Evans e Roland (2015), e com o meu próprio levantamento, apresentado anteriormente no Quadro III, em anexo.

⁶¹ Os autores trabalham com um modelo de análise que classifica os programas em três tipos: escolas de período integral (“*full-time schools*”), jornada ampliada parcial (“*partial extended day*”) e jornada ampliada (“*extended day*”), descrevendo-as em relação à quantidade de horas e exemplos de países. Nesta análise, optei por adicionar ao modelo o foco dos programas e as concepções de educação a eles relacionadas, entendendo que é possível ter uma visão mais completa de seus objetivos e da variedade de programas existentes na região e, a exemplo do Brasil, em um mesmo País.

⁶² São exemplos: o programa de Educação em Tempo Integral do estado de São Paulo, os Ginásios Experimentais Cariocas (GECs) do Rio de Janeiro, o programa de tempo integral de Pernambuco, entre outros.

das práticas artístico-culturais e atividades de lazer -, países como o Brasil, Chile e República Dominicana demonstram maior atenção às atividades de reforço e ampliação da carga horária das disciplinas tradicionais do currículo, normalmente acompanhada de práticas laboratoriais, como nas escolas dominicanas. Em ambos os casos, porém, há uma inserção de práticas associadas à concepção humanista, com mais horas dedicadas às atividades estudantis e espaços dialógicos de aprendizagem. Por isso, o foco economicista de “mais horas de estudo” não pode ser compreendido isoladamente da inserção de atividades de caráter humanista. No Brasil, dada a estrutura federativa do sistema educacional, alguns municípios e estados desenvolveram políticas próprias, que normalmente têm como preocupação a qualificação da aprendizagem e melhora nos testes estandardizados (CURY, 2005; CAVALIERE, 2007; MOEHLECKE, 2018).

Bittecourt e Morosini (2015), que realizaram importante estudo sobre o Programa Mais Educação brasileiro reconhecem que o mesmo foi estruturado com base na concepção de educação integral e que, justamente por isso, apresenta desafios importantes para a gestão pública da educação. Ao enunciar a multidimensionalidade dos sujeitos enquanto foco da proposta formativa, e o direito que têm de se desenvolverem em seus projetos de vida e de forma colaborativa serem autores de um projeto comum para seus territórios, a educação integral coloca em xeque a própria estrutura do sistema educacional. Entre as disrupções está a da necessidade de construir Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que, ao mesmo tempo que sustentem as particularidades e diversidades de cada comunidade escolar, possam assumir um projeto coletivo da rede de ensino e responder ao projeto comum de país, enunciado pelos ditames curriculares nacionais.

Ao mesmo tempo, tal concepção necessariamente exige que tempos, espaços e métodos sejam reconfigurados - tanto na gestão escolar, quanto nas práticas educativas, dos docentes e outros agentes envolvidos no processo pedagógico (LECLERC e MOLL, 2012). Assim, a fim de atender esse processo, a gestão pública deveria reorientar sua política educacional coordenando programas de formação, a oferta da infraestrutura e recursos humanos e materiais e processos de avaliação e monitoramento adequados à proposta formativa e não em função da burocracia do sistema educacional (FREITAS, 2002; 2004). Neste caso, assim como o observado no programa salvadorenho, no uruguaio e no argentino de ampliação de jornada, é possível identificar que o foco não

está nos rendimentos escolares e sim na ampliação de repertório e fortalecimento da rede de proteção e atenção às crianças.

No Brasil, novamente, com a mudança de governo em 2016, o programa foi substituído por uma nova versão - com maior foco e ênfase em atividades de reforço de língua portuguesa e matemática. Enquanto a primeira versão operava com a inserção de educadores populares - não necessariamente com formação em pedagogia, e agentes da própria comunidade - a segunda operava com professores, estudantes e agentes ligados à educação formal para fortalecer os processos de ensino na escola.

Por fim, com base no levantamento documental e na literatura, podemos identificar que existem duas formas de ampliação da jornada - uma completa e uma parcial, que dizem respeito à quantidade de dias da semana em que o programa atua. A ampliação parcial permite ao sistema sua ampliação - dado que os custos diminuem, ampliando a capilaridade da proposta. Os custos e tempo de ampliação dos programas, são, segundo Alfaro, Evans e Roland (2015) os grandes desafios de alcançar um modelo de escola em tempo integral.

Os programas são altamente exigentes não apenas em termos de recursos financeiros, mas também em termos de logística: eles exigem a construção de novas escolas (se necessário), a gestão dos projetos de construção, contratação, treinamento e alocação de professores, etc. Para o programa chileno, Por exemplo, demorou dez anos para sair de 5% dos alunos para 80% dos alunos atendidos pela modalidade. Portanto, se a meta de cobertura do programa for ambiciosa, ela exige um compromisso de longo prazo para assegurar o fluxo sustentado de recursos financeiros e um gerenciamento eficaz. (ALFARO, EVANS e ROLAND, 2015, p. 8)

A quantidade de horas também varia significativamente, de menos de horas por semana a 25 horas por semana (ALFARO, EVANS e ROLAND, 2015) e apenas em alguns modelos de escola de tempo integral observa-se mudanças no que seria o turno matutino, regular. Na maior parte dos casos, especialmente nas propostas de ampliação de jornada, o turno regular (manhã) mantém-se idêntico aos das demais escolas e o turno complementar ou ratifica as atividades da manhã ou as complementa com outras práticas, normalmente esportivas e culturais.

Em alguma medida, a ampliação da jornada quando de fato modifica a estrutura do sistema vai de encontro à estrutura altamente uniformizada dos currículos, tempos e espaços da escola (TENTI, MEO e GUNTURIZ, 2001). Estas mudanças - para além dos resultados de aprendizagem e resultados educacionais importantes, como diminuição da evasão, incorrem no risco de gerar “ilhas” nos sistemas. Quando não associadas a uma forte agenda de equidade - priorizando determinados grupos - as escolas com ampliação da jornada podem aumentar distâncias e iniquidades existentes na rede.

Como a escolha política da ampliação da jornada mobiliza grandes recursos e força mudanças estruturais nos sistemas, é comum que os Estados acabem por utilizar a estrutura existente de melhor qualidade para pilotar essas mudanças. Contudo, estas estão normalmente nas zonas mais abastadas, e atendem a estudantes em classes sociais menos prioritárias (ALFARO, EVANS e ROLAND, 2015; CAVALIERE, 2007; MOEHLECKE, 2018). Na América Latina, considerando as já presentes iniquidades, a ampliação da jornada apresenta também este desafio: priorizar o investimento de recursos, em uma agenda escalável, tendo como foco aqueles que historicamente foram marginalizados.

Para López (2009) e Navarro (1999), a resposta está justamente no reconhecimento da enorme diversidade presente na região, unindo a uma possível ampliação de tempos e espaços, uma variedade de insumos pedagógicos e de gestão que favoreçam os diferentes contextos e subjetividades dos estudantes:

Em termos concretos, leva à necessidade de desenvolver propostas pedagógicas e institucionais adequadas às características dos contextos em que se realizam as práticas educativas. Em sociedades tão desiguais e diversificadas, tratar tudo da mesma maneira nada mais é do que aprofundar essas desigualdades ou transformar a diversidade em desvantagem. (LÓPEZ, 2009, p.31)

Em alguma medida, essa leitura da diversidade regional também se aplica à pesquisa acadêmica, que deve levar em conta e explicar suas limitações e possíveis vieses. Cuidado que necessariamente exige uma atenção às possibilidades e dificuldades da pesquisa educacional comparada.

Capítulo 3. Metodologia e Resultados: o efeito do tempo na proficiência de estudantes latino-americanos do 3º ano da educação básica

Este capítulo está dividido em duas partes, cada qual com um conjunto respectivo de seções. Na primeira parte, recupero o desenho geral da pesquisa, brevemente apresentado na introdução. Por fim, nas seções 3.2, 3.3 e 3.4 desta primeira parte apresento, respectivamente, as bases de dados utilizadas, bem como o tratamento a elas realizado, as definições das variáveis e *proxies* e os modelos econométricos utilizados. Na segunda parte, apresento e discuto os resultados de estimação dos modelos, em três seções distintas: a primeira dedicada à apreciação geral do efeito tempo, a segunda que apresenta o efeito tempo em interação com outras variáveis associadas a uma educação de qualidade e uma terceira que versa sobre o efeito tempo em uma perspectiva comparada nos países estudados.

Parte I. Desenho metodológico

3.1 Desenho geral da pesquisa

Como apresentado na Introdução desta dissertação, este estudo tem como objetivo estimar, utilizando base de dados do Terceiro Estudo Regional Explicativo (TERCE), o efeito que o tempo escolar produz na proficiência de linguagens e matemática de estudantes do 3º ano da educação básica na América Latina. Complementarmente, busca estimar se outros fatores condicionam o efeito do tempo na aprendizagem e, por fim, a pesquisa visa ainda traçar um panorama comparativo, tanto do efeito tempo, quanto das interações em 15 países da região que participaram do TERCE: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai.

Em um primeiro momento, são estimados modelos de regressão linear, sem e com variáveis controle, tendo a proficiência em linguagens e matemática como variáveis dependentes e o tempo do estudante na escola como variável independente. E, posteriormente, são realizadas as análises de outros efeitos em interação com o tempo escolar, e a comparação entre os países.

3.2 Apresentação e tratamento das bases de dados

Com o objetivo de compreender os efeitos do tempo na educação latino-americana em uma perspectiva comparada, esta pesquisa faz uso da base de dados do TERCE, realizado entre 2013 e 2015 pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE). O LLECE foi criado em 1994 sob coordenação da Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO) como uma rede de unidades de medição e avaliação de qualidade dos sistemas educacionais dos países latino-americanos. Objetivando a colaboração regional entre os países e oferecendo apoio técnico às unidades de avaliação dos respectivos governos, o laboratório tem como foco apoiar a elaboração de políticas educativas baseadas em evidências empíricas, marco cada vez mais presente na ONU e suas agências.

Entre suas ações, o LLECE promoveu três versões de seu Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE), sendo que o primeiro deles, o PERCE, se deu em 1997 e envolveu 13 países, e o segundo, o SERCE, aconteceu em 2006 envolvendo 16 países e o estado mexicano de Novo León como experiência de abordagem regional⁶³. Nesta última edição, de 2013, publicada em 2015, participaram 16 países - Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai -, e repetindo a experiência do SERCE, o estado mexicano de Novo León, a fim de observar a metodologia no escopo estadual/distrital⁶⁴.

Os estudos buscam concretizar a visão do laboratório de que a qualidade da educação é um conceito multidimensional, em que o resultado de aprendizagem é um elemento imprescindível, porém não o único, envolvendo também variáveis como eficiência, equidade, relevância e pertinência da educação. Segundo a UNESCO-OREALC (2016, p. 23), “a mensuração dos resultados de aprendizagem foi crucial para identificar carências de equidade, em particular quando se considera a variável de pertinência de

⁶³ No PERCE participaram Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Já no SERCE participaram Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai e o estado mexicano de Novo León.

⁶⁴ Embora não tenha sido possível encontrar o porquê da variação entre os países, entendo que existem duas possíveis explicações: o cenário político e decisões de governo no reconhecimento da UNESCO e da própria oficina e os custos que envolvem a aplicação das provas, uma vez que o Estado é responsável por designar técnicos de sua equipe educacional para participação nas diversas etapas de elaboração e implementação do mesmo.

etnias indígenas e o gênero do e da estudante”⁶⁵. Paralelamente, estes visam responder duas grandes questões de pesquisa: 1) qual o nível de desempenho escolar dos estudantes na escola primária em linguagens, matemática e ciências, e 2) qual a relação entre o desempenho escolar e fatores associados à qualidade da educação, tanto no universo escolar – com estudantes, professores e gestão, quanto nas famílias. Para tanto, são utilizados provas de avaliação ou aferição de proficiência e questionários de contextos. Em relação ao TERCE, objeto de interesse desta dissertação⁶⁶, os testes de proficiência foram desenvolvidos em oficinas de trabalho lideradas pelo Instituto Colombiano para a Avaliação da Educação (ICFES)⁶⁷ e envolveram curriculistas dos países participantes no estudo na adaptação da proposta das avaliações às matrizes curriculares nacionais e pactuação de pontos-chave necessários à aprendizagem das crianças latino-americanas, garantindo que o estudo pudesse tanto oferecer medidas comparativas entre os países, quanto medir a aprendizagem em nível local (Quadro IV, em anexo).

O LLECE compreende que a proficiência em linguagens, matemática e ciências não define uma educação de qualidade, mas é um resultado desejado da educação. As provas avaliam estas dimensões pactuadas entre os curriculistas, e respondem a um certo consenso educacional de capacidade interpretativa, argumentativa e crítica dos estudantes sobre suas realidades e sobre o conhecimento em si, e sua estrutura de tabulação se dá por meio de uma junção da Teoria Clássica de Testes e da Teoria da Resposta ao Item (TRI), comumente utilizada em avaliações de larga escala (UNESCO-OREALC, 2016).

⁶⁵ Tradução da autora.

⁶⁶ Não foram utilizados os dados do Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (PERCE) e do Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE), uma vez que nosso interesse é compreender a relação de fatores associados à aprendizagem, e em especial do fator “tempo”, e não a evolução dos resultados entre os períodos dos estudos.

⁶⁷ O Terce envolveu várias etapas de preparação, sendo que o primeiro grande marco de sua confecção se deu na XXVI Reunião de Coordenadores Nacionais, que aconteceu em Brasília, entre os dias 13 e 14 de dezembro de 2010. Em colaboração com o Centro de Medição da Pontifícia Universidade Católica do Chile (MIDE UC) e com o Centro de Políticas Comparadas em Educação da Universidade Diego Portales (CPCE-UDP), 16 países – participantes do LLECE – dialogaram intensamente para a construção e implementação do exame regional.

Os questionários contextuais, por sua vez, foram desenvolvidos no modelo CIPP⁶⁸ com base em extensa revisão da literatura, identificando fatores associados à aprendizagem do estudante e aos sistemas educativos participantes⁶⁹.

Para tanto, foram observadas as seguintes dimensões: os estudantes e suas relações com seus pares, adultos no contexto familiar e adultos no contexto escolar; os familiares e suas relações com os estudantes e com a escola, bem como suas condições de vida; os professores e suas relações laborais objetivas e subjetivas com o ambiente escolar e suas relações e expectativas com os estudantes; e diretores, compreendendo suas relações laborais objetivas e subjetivas com a comunidade escolar, bem como as condições infraestruturais da escola e condições sociais do entorno da mesma⁷⁰.

Como apresentado na Tabela 4, a base disponível do TERCE, então, compreende 18 bancos de dados distintos que congregam os resultados de avaliações de proficiência em Linguagens (Leitura e Escrita) e Matemática aplicadas para estudantes do 3º e 6º ano da educação primária, e em Ciências aplicada apenas aos estudantes do 6º ano, e os 11 bancos com os resultados de questionários preenchidos pelos estudantes que realizaram as provas, seus familiares, professores e diretores escolares. Todos os dados, disponibilizados para consulta e utilização pública, foram coletados entre 2011 e 2013 em um esforço concatenado entre a UNESCO e os 15 países e distrito que participaram da pesquisa.

⁶⁸ O modelo responde ao acrônimo contexto, input, processo e produto, e é especialmente utilizado na avaliação de políticas educacionais (STUFFLEBEAM, 1971; 2003). No caso do TERCE, o contexto diz respeito ao “meio social, econômico e de política educativa em que se encontram os estudantes e escolas, (...) os insumos educacionais são um dos principais meios de intervenção utilizados pelas políticas educativas. Entre eles incluem-se a infraestrutura escolar, a dotação de livros-texto, os materiais escolares, (...), assim como também os recursos humanos, como os atributos dos docentes ou o histórico escolar prévio dos estudantes. Os processos escolares aludem a mecanismos da ‘caixa preta’ da aula e dos processos de gestão escolar, e que são especialmente difíceis de medir em avaliações massivas. (...) Os produtos são o resultado da ação dos demais componentes e suas interações recíprocas.” (UNESCO-OREALC, 2016, p. 164).

⁶⁹ Para mais informações sobre todo o processo de elaboração do estudo, ver:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Kit_TERCE.pdf

⁷⁰ Tanto os testes quanto os questionários são adaptados por assessores de cada País, que via de regra, ocupam função nos respectivos ministérios da educação. Ambos também são traduzidos para o Português e verificados pelos especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no caso do Brasil. Para mais informações sobre o caso brasileiro, ver: <http://inep.gov.br/erce>

Tabela 4. Total de indivíduos envolvidos no estudo TERCE

Informações oficiais						
	3º ano		6º ano			Total
Estudantes	100.752		95.000			195.752
Professores	4.928		5.037			9.965
Escolas	-		-			3065
Total de indivíduos disponibilizados nas bases de dados						
	Ling.	Mat.	Ling.	Mat.	Ciênc.	-
Est. (prova)	63.520	65.137	64.190	64.989	65.239	-
Est. (questionário)	64.235		64.282			-
Fam. (questionário)	64.235		64.282			-
Profs. (questionário)	3.083	3.087	2.955	2.957	2.955	-
Dir. (questionário)	3.095		2.962			-

Elaborado pela autora. Fontes: UNESCO-OREALC (2016); Flotts et.al. (2015), Treviño et.al. (2015).
 Legenda: Est., estudantes; Fam., familiares; Profs., professores; Dir., diretores.

Todas as bases foram acessadas por meio do software de estatística Stata, versão 15.0, e verificadas utilizando o editor de planilhas Microsoft Excel. Neste estudo, foram utilizados os dados da Prova de Leitura e de Prova de Matemática para o 3º ano da educação primária e os questionários relacionados aos estudantes de 3º ano, professores de Linguagens do 3º ano, professores de Matemática do 3º ano, familiares dos estudantes de 3º ano e diretores das escolas dos estudantes de 3º ano. Nos relatórios sobre o TERCE, *Factores Asociados e Logro de Aprendizajes*⁷¹, bem como nos relatórios individuais de cada um dos países, a prova de Linguagens é analisada em duas subseções: leitura e escrita. Porém, neste estudo, assim como no LLECE utiliza-se apenas o banco de leitura⁷².

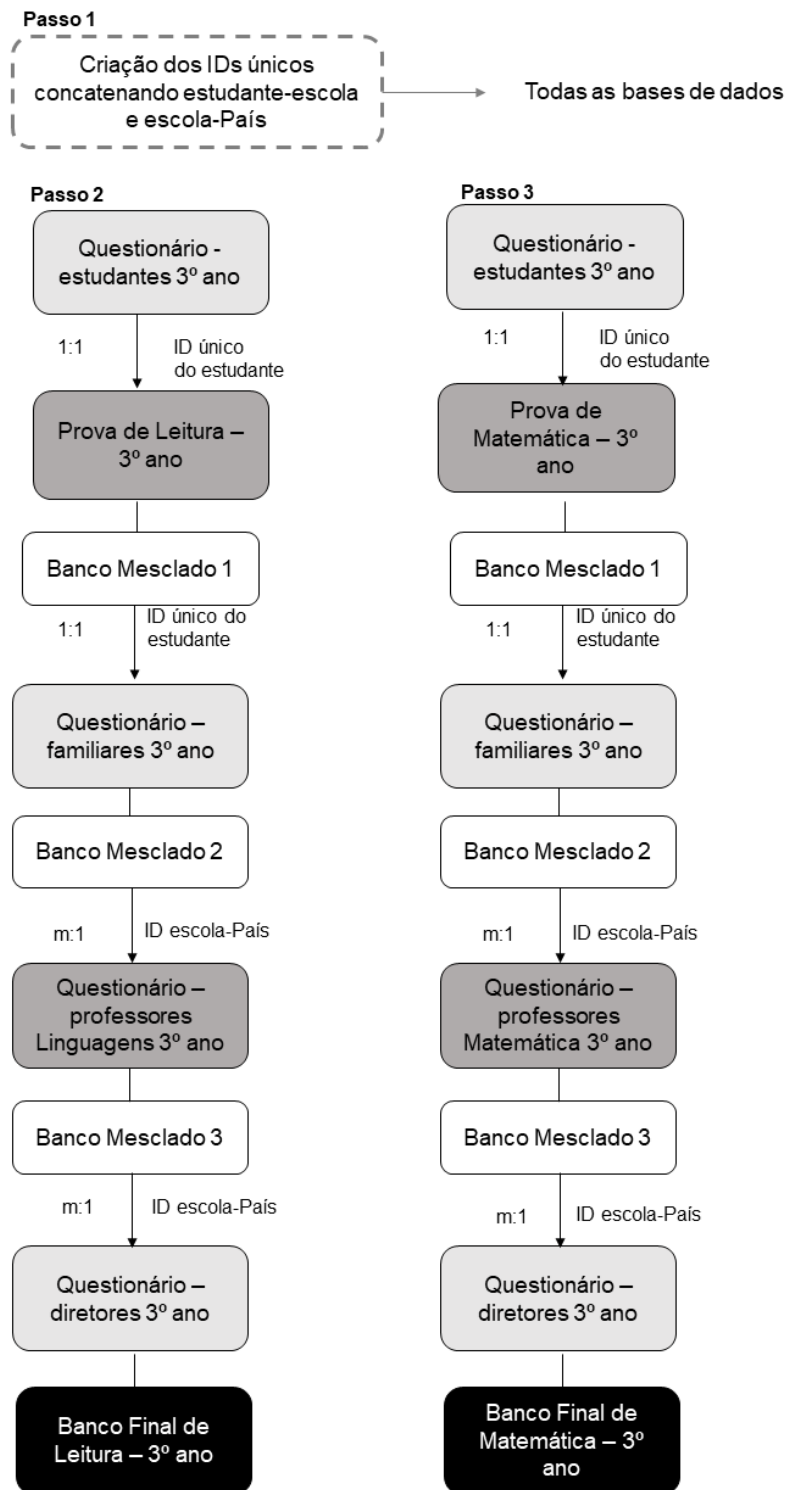
⁷¹ Respetivamente UNESCO-OREALC, 2015a e UNESCO-OREALC, 2015b.

⁷² O estudo original utiliza apenas a base de leitura como comparação dos fatores associados, e autora optou por seguir o mesmo raciocínio. Embora não tenham sido encontradas justificativas para a comparação apenas com a prova de leitura, acredita-se que seja pelo fato da prova de escrita ser corrigida manualmente, e ter maiores diferenças entre os países, uma vez que sofre múltiplas adaptações curriculares e de contexto. A prova de escrita é apenas utilizada para análise de níveis de proficiência, e análises de equidade educacional, como proficiência média de acordo com o gênero e etnia do estudante.

Tratamento das bases de dados

Como os dados são disponibilizados separados em bases por público respondente do questionário e público participante da prova, o primeiro passo da análise empírica foi concatenar as bases em uma única matriz, partindo da identificação individual do estudante e, coordenando estes com seus respectivos familiares, professores e diretores escolares. Foram utilizados diferentes processos de concatenação ou combinação das bases de dados em dois conjuntos de processos, sendo o primeiro deles para a prova de linguagens e o segundo para a prova de matemática (Figura 7).

Figura 7. Processo de combinação dos bancos de dados



Fonte: Elaborada pela autora. Legenda de cores: cinza claro informa que o banco usado mais de uma vez; cinza escuro, que o banco foi utilizado uma única vez, e preto diz que aquele foi o banco final utilizado para cálculos e estimações estatísticas.

As bases foram combinadas a partir dos seus identificadores únicos tanto para estudantes, quanto para escolas, uma vez que alunos (questionário e provas) e familiares são identificados pelos identificadores únicos de estudantes e escolas, e diretores e professores o são pelos identificadores únicos da escola. No processo de concatenação das bases de dados, houve perda aproximada de 11% e 9% das observações nos bancos de leitura e matemática respectivamente (Tabela 5). Isso acontece em função da sobreamostragem de estudantes que realizaram a prova, concatenação das Ids de estudantes que fizeram apenas uma das provas e preencheram o questionário e excluindo estudantes em que nenhuma observação da prova foi preenchida⁷³.

Em nenhum dos demais processos houve perda de dados, totalizando 56936 e 58328 observações em linguagens e matemática respectivamente, e reiterando a robustez da base e processo correto de concatenação dos bancos⁷⁴. É importante notar que o estudante que faz a prova é o mesmo que preenche o questionário e cada estudante tem um familiar que preenche o seu respectivo questionário. Porém, os professores e diretores respondem a um conjunto de estudantes – ou seja, as observações relacionadas aos professores e diretores são repetidas para atender a cada estudante a partir do identificador combinado “escola-país”. Também foi aferida a inexistência de duplicações e é importante ressaltar que existem casos em que o estudante realizou apenas uma das provas e preencheu o questionário, em que familiares que responderam o questionário estão relacionados com estudantes que preencheram apenas a prova de matemática ou apenas a de leitura. Dessa forma, embora haja perda percentual no processo de combinação das bases, há também um percentual de dados (estudantes-familiares) que ora não são combinados com a prova de leitura, ora com a de matemática.

⁷³ Os bancos originais já indicam quais estudantes foram excluídos da estimação por falta ou perda de dados. Foram excluídos 217 estudantes da prova de linguagens e 85 da de matemática.

⁷⁴ Como são utilizadas diferentes variáveis para realização desta pesquisa, o número de observações se altera, uma vez que para realizar estimações é necessário que todas as variáveis tenham observações válidas. É comum encontrar questionários sem respostas em todas as variáveis e sem respostas em algumas delas. Todas as estimações, portanto, apresentarão o número de observações consideradas.

Tabela 5. Concatenação dos dados (totais e percentual)

Totais (bases originais)	Leitura	Matemática
Prova	63519	65137
Alunos	64235	64235
Famíliares	64235	64235
Professores linguagem	3083	3087
Diretores	3095	3095
Sobremostra (prova)	3183	3362
Alunos que não participaram da prova*	4116	2545
Dados mesclados		
Mesclagem alunos-prova	60295	61738
Mesclagem alunos-prova-famíliares	64235	64235
Mesclagem alunos-prova-professores	64113	64171
Mesclagem final	64236	64263
Dados não-mesclados**		
Mesclagem alunos-prova	7164	5896
Mesclagem alunos-prova-famíliares	3224	3399
Mesclagem alunos-prova-professores	3346	3463
Mesclagem final	3223	3371
Perda percentual (%)	11.36	9.19

Fonte: Elaborada pela autora. Nota: *Responde às colunas da tabela. Na primeira coluna, alunos que não participaram da prova de leitura e na segunda, aqueles que não participaram da prova de matemática. ** Sempre em relação à base original de uso no processo de combinação, o questionário dos alunos.

O banco tem mais de 500 variáveis relacionadas aos questionários, e mais um conjunto de outras 200 variáveis relacionadas às questões das provas, pesos analíticos, pesos amostrais, entre outras. Existem variáveis ordinais, nominais e contínuas, respondendo a uma série de fatores relacionados à vida do estudante e sua família e a condições estruturais e pedagógicas da escola.

Como indicado na Tabela VII, em anexo, a amostra do TERCE é representativa das populações dos sistemas educativos dos países e distrito participantes. Segundo a UNESCO-OREALC (2016), foi realizada sobreamostragem em casos específicos, quando o país participa do projeto Módulos Nacionais do TERCE⁷⁵, em casos de erro amostral relevante e significativo de determinadas subpopulações ou em casos em que o

⁷⁵ Cinco países participaram dos módulos nacionais, com as seguintes demandas investigativas e novas questões agregadas aos questionários: Costa Rica com interesse focal em novas tecnologias da informação (TICs) e sua relação com a sala de aula, formação docente e aprendizagem; Equador e Guatemala com interesse em comparar as diferenças entre o sistema intercultural bilíngue e o regular; e Paraguai com foco aprofundado na violência escolar e fatores externos da escola que a fomentem ou mitiguem e Uruguai, investigando os efeitos da escola de tempo completo na trajetória acadêmica dos estudantes na educação média (equivalente ao ensino médio ou técnico de 1º grau, no Brasil).

País demonstrou especial interesse sobre uma determinada subpopulação, como a população indígena, por exemplo.

Como discutido no Capítulo 2 desta dissertação, o processo educativo é resultado de múltiplos fatores, endógenos e exógenos à escola e, muitas vezes, independentes da política educacional. Sem sombra dúvidas, é quase impossível isolar o que de fato impacta a aprendizagem dos sujeitos, e é igualmente difícil materializar em análises quantitativas as dinâmicas e relações que compõem o processo dicotômico e indissociável do ensino e da aprendizagem, e das relações laborais que afetam os trabalhadores da educação. Para tanto, este estudo, assim como o TERCE faz uso de *proxies* que possam oferecer pistas do que impacta a política educacional. Como destaque da base de dados, é inegável que os questionários de fatores associados à aprendizagem são de extrema valia, diferenciando o estudo dos demais que são realizados em larga escala. É a partir dos questionários que o LLECE desenvolveu índices possivelmente mais próximos a explicar de forma quantitativa estas complexas mensurações da subjetividade e imaterialidade da educação na escola e nas famílias dos estudantes.

Peso analítico

Todas as estimações e sumários descritivos das variáveis foram tratadas com o peso analítico correspondente ao tipo de análise. Como o estudo faz uso dos dados individuais dos estudantes, e como o interesse está na mensuração total e comparabilidade entre os países, foi utilizado o peso do estudante, tipo senado, disponibilizado como variável dos bancos de dados das provas.

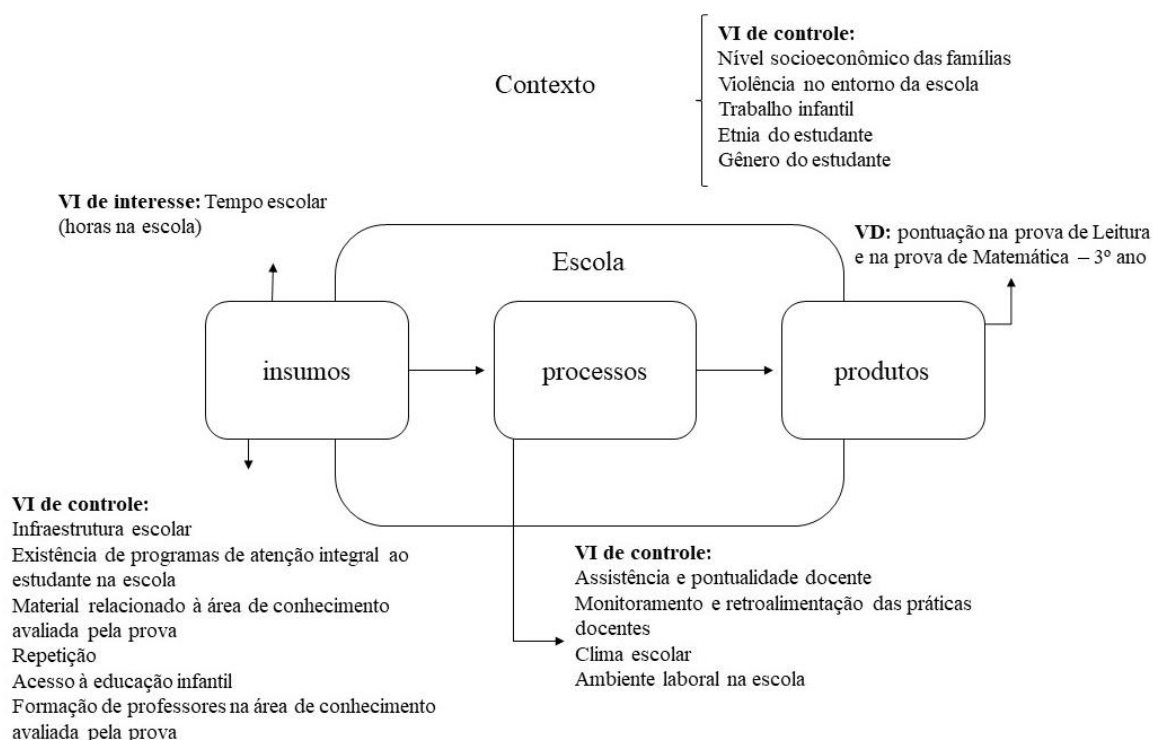
Segundo a UNESCO-OREALC (2016, p.228, traduzido pela autora):

Este peso é uma reponderação do peso amostral originalmente calculado no interior de cada país, de maneira que as populações representadas sejam do mesmo tamanho em cada um deles. Assim, os pesos senado permitem realizar estimações ou análises comparativas entre os países, independentemente do tamanho populacional destes.

3.3 Definição das variáveis

A fim de responder aos objetivos deste estudo, foram listadas como variáveis dependentes os resultados de proficiência estandardizados ao país em leitura e matemática para estudantes do 3º ano. Paralelamente, foram então, listadas variáveis independentes – variável de interesse desta pesquisa e variáveis controle -, com base no modelo CIPP (Figura 8), oriunda dos questionários aplicados aos estudantes, familiares, professores e diretores.

Figura 8. Desenho teórico do modelo



Fonte: Elaborada pela autora. Nota: VI, variável independente; VD, variável dependente.

Os indicadores de contexto dizem respeito às características socioeconômicas dos estudantes, os de insumo são objetivamente reflexos das políticas educacionais e os processos dizem respeito à cultura escolar, e à consequência – ainda que indireta – das políticas no cotidiano das unidades de ensino. Nessa compreensão, é possível aferir maior afinidade dos ERCES a uma perspectiva humanista de qualidade da educação. Nas palavras de Rosa Maria Torres (2014), “as provas do LLECE da Unesco estão mais próximas das realidades e necessidades da América Latina e Caribe do que a OCDE e as

suas”, lembrando ainda que o mesmo não estabelece rankings artificiais, entendidos como possivelmente prejudiciais para a definições das políticas na área⁷⁶.

Foram selecionadas como *proxies* variáveis fatoriais, ordinais e numéricas, originalmente dispostas nas bases de dados originais da prova de leitura e dos questionários dos estudantes, professores e diretores (Quadro 4). As variáveis independentes numéricas são índices⁷⁷, calculados e disponibilizados nas bases de dados do próprio TERCE a partir de respostas dos questionários, à exceção do índice de programas de atenção integral ao estudante na escola, criado pela autora, a partir de respostas do questionário.

Padronização

É importante ressaltar que as variáveis numéricas que representam índices foram construídas pelo LLECE utilizando como técnica a análise fatorial confirmatória, reescalando pesos de maneira que todos os países pudessem contribuir de igual maneira à análise. “Os interceptos e cargas fatoriais estimadas a partir da AFC usando a amostra completa (...) foram fixados e usados para calcular os fatores para cada País, utilizando o método robusto de estimação” (UNESCO-OREALC, 2015b, Anexo 7.1, p.24), e foram considerados apenas os que cumprissem com s requisitos de análise propostos. A estandardização ou padronização dos índices permitiu que a amostra completa tivesse uma média de zero e desvio padrão de 1.

.

⁷⁶ Para mais informações sobre provas estandardizadas e rankings, ver: <https://otra-educacion.blogspot.com/2014/11/voces-criticas-de-pisa-en-america-latina.html>

⁷⁷ Como apresentado pela UNESCO-OREALC (2015b, p. 74), todos os índices disponibilizados pelo LLECE “foram estandardizados com uma média igual a zero e um desvio padrão de um (1). Assim, o aumento em uma unidade de um índice se refere ao incremento de um (1) desvio padrão.”

Quadro 4. Variáveis selecionadas para o estudo

(Continua)

Apresentação da variável	Código*	Variável	Tipo	Descritor	Banco original*
Pontuação estandarizada	puntaje_estandar	Pontuação estandarizada do estudante de 3º ano na prova de linguagens	Numérica	Pontuação do estudante na prova de leitura	PL3
	puntaje_estandar	Pontuação estandarizada do estudante de 3º ano na prova de matemática	Numérica	Pontuação do estudante na prova de matemática	PM3
Horas na escola	horasescola**	Quantidade de horas que o estudante passa no centro educativo diariamente	Ordinal	Pergunta realizada ao diretor (4 horas ou menos, 5 horas, 6 ou 7 horas ou horas ou mais)	QD3
Nível socioeconômico	misecf	Média do índice de status socioeconômico da família por escola, estandarizado à região	Numérica	17 questões aplicadas à família sobre trabalho, acesso a bens e serviços e presença de livros em casa	QF3
Nível de infraestrutura	infrad	Índice de infraestrutura da escola, estandarizado à região	Numérica	18 questões aplicadas ao diretor sobre instalações existentes na escola, equipamentos disponíveis para as aulas e serviços básicos (luz, água, etc) disponíveis na escola	QD3
Nível de assiduidade	asisdoa3	índice de assiduidade e pontualidade docente, estandarizado à região	Numérica	3 questões aplicadas aos estudantes de 3º ano sobre horário de chegada, saída e falta de professores	QA3

Quadro 4. Variáveis selecionadas para o estudo

(Continuação)

Apresentação da variável	Código*	Variável	Tipo	Descritor	Banco original*
Nível de monitoramento	Monitop	Índice de monitoramento ou retroalimentação de práticas docentes, estandardizado à região	Numérica	4 questões direcionadas ao professor de linguagens sobre existência, frequência e qualidade da supervisão pedagógica e espaço	QPL3
	Monitop	Índice de monitoramento ou retroalimentação de práticas docentes, estandardizado à região	Numérica	4 questões direcionadas ao professor de matemática sobre existência, frequência e qualidade da supervisão pedagógica e espaço formativo interno na escola	QPM3
Nível de violência	Violenf	Índice de violência no bairro do entorno da escola, estandardizado à região	Numérica	6 perguntas aplicadas aos familiares dos estudantes sobre relações da escola na comunidade: invasões, vandalismo, celebrações, etc.	QF3
Nível de clima de aula	Organa3	Índice de clima de aula, segundo o aluno, estandardizado à região	Numérica	3 questões aplicadas aos estudantes de 3º ano sobre organização e relacionamentos na sala de aula	QA3
Nível de ambiente laboral	Relsalp	Índice de ambiente laboral, estandardizado à região	Numérica	4 questões aplicada aos docentes de linguagens sobre qualidade das relações com os demais membros da comunidade escolar	QPL3
	Relsalp	Índice de ambiente laboral, estandardizado à região	Numérica	4 questões aplicada aos docentes de matemática sobre qualidade das relações com os demais membros da comunidade escolar	QPM3
Trabalha	Trabaja	Estudante trabalha	Nominal	Pergunta realizada ao estudante (S/N)	QA3

Quadro 4. Variáveis selecionadas para o estudo

(Conclusão)

Apresentação da variável	Código*	Variável	Tipo	Descritor	Banco original*
Menina	Nina	Estudante é do sexo feminino	Nominal	Pergunta realizada ao estudante (S/N)	QA3
Mãe indígena	Madindig	Mãe do estudante é indígena	Nominal	Pergunta realizada ao familiar (S/N)	QF3
Repetiu	Repete	Estudante já repetiu de ano	Nominal	Pergunta realizada ao estudante (S/N)	QA3
Acesso à educação infantil	Prekfor6	Estudante acessou a educação infantil (4 a 6 anos)	Nominal	Pergunta realizada ao familiar (S/N)	QF3
Aperfeiçoamento	Perfleng	Professor(a) realizou aperfeiçoamento em linguagens	Nominal	Pergunta realizada ao professor de linguagens (S/N)	QPL3
	Perfmat	Professor(a) realizou aperfeiçoamento em matemática	Nominal	Pergunta realizada ao professor de matemática (S/N)	QPM3
Atenção integral ao estudante	Index_01	Quantidade de programas de atenção integral ao estudante na escola	Ordinal	Junção de 9 indicadores nominais binários do questionário do diretor sobre existência de programas escolares	QD3
País	Pais	A qual país o respondente pertence	Nominal	Efeitos fixos: características únicas não discriminadas que conformariam o País	Todos

Fonte: Elaborada pela autora. Notas: *Códigos e nomes dos bancos originais conforme disponibilizado pela UNESCO-OREALC, à exceção da variável horas na escola e index_01. **Nome original da variável era DQDIT22_01.***Variável⁷⁸ desenvolvida pela autora a partir das variáveis originais dqdit19_01, dqdit19_02, dqdit19_03, dqdit19_04, dqdit19_05, dqdit19_06, dqdit19_07, dqdit19_08 e dqdit19_09, já considerando a eliminação de dados marcados como perdidos/ indisponíveis.

⁷⁸ A variável será descrita na sequência desta seção.

3.3.1. Variável dependente: Proficiência em Leitura e Matemática

A média dos resultados foi de 700 pontos em ambas as provas, com significativa variação entre os países. O desvio padrão, que mede a grau de variabilidade ou dispersão do conjunto de dados a partir da média, foi de 97 e 99 para linguagens e matemática respectivamente. Como indicado na Tabela 6, a partir da pontuação média, e seu erro associado, é possível identificar três grupos de países – um grupo que corresponde à média, um que está significativamente acima e outro abaixo, corroborando com os achados do TERCE, que indicou ainda que os países tendem a permanecer nos mesmos grupos independentemente da prova.

Tabela 6. Sumário descritivo da Pontuação Estandarizada para Leitura e Matemática – 3º ano

	Leitura					Matemática			
País	Média	Máxima	Mínima	dp	País	Média	Máxima	Mínima	dp
REP	613.89	954.47	323.2	88.94	REP	601.73	1059.32	328.03	84.53
PAR	652.84	1064.61	275.43	104.06	PAR	652.38	1100.09	328.03	103.24
NIC	654.28	1056.36	323.2	85.94	NIC	652.59	957.58	328.03	81.01
PAN	670.25	1056.36	323.2	95.81	PAN	664.09	1090.28	328.03	86.89
GTM	678.36	1064.61	250	103.89	GTM	672.2	1059.71	334.96	88.65
HON	680.7	1064.61	323.2	85.57	HON	679.78	1100.09	328.03	88.1
ECU	698.49	1116.1	250	92.47	COL	694.3	1079.75	334.97	87.22
ARG	702.67	1064.61	328.48	95.25	ECU	702.69	1100.09	328.03	85.36
BRA	712.37	1064.61	323.2	90.5	PER	716.19	1100.09	328.03	98.78
COL	714.25	1056.36	323.2	89.52	ARG	717.24	1079.75	328.03	96.81
MEX	718.4	1064.61	351.13	94.28	BRA	726.83	1090.28	345.12	101.43
PER	719.32	1064.61	323.2	96.27	MEX	740.71	1100.09	328.03	93.53
URU	728.22	1146.87	250	94.55	URU	741.94	1090.28	348.85	100.3
CRI	753.94	1064.61	475.36	82.2	CRI	750.26	1100.09	504.26	77.95
CHL	802.01	1064.61	429.69	94.09	CHL	787.07	1090.28	438.64	90.04
Total	700	1146.87	250	97.07	Total	700	1100.09	328.03	99.07

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: *grupo de países cuja nota foi próxima à média da região; + grupo de países cuja nota foi superior à média; - grupo de países cuja nota foi inferior à média.

O TERCE divide a proficiência em quatro níveis (Tabela 7), definidos por um grupo de trabalho que emprega o método Bookmark, comumente utilizado para estabelecer níveis em provas estandarizadas. No método, especialistas da área avaliada trabalham conjuntamente em dois momentos – grupos pequenos e uma grande plenária – para compartilhar quais das perguntas ordenadas determinariam um ponto de inflexão na

complexidade das questões; ou seja, que mostrariam que o sujeito que realiza a prova alcançou uma espécie de novo degrau no conhecimento daquele campo. Exausto o debate coletivo, estabelece-se um novo ponto de corte, utilizando as medianas do que cada juiz especialista indica ser a pergunta de inflexão. A metodologia, então, estabelece três pontos finais, e quatro níveis de desempenho – do mais baixo ao mais avançado. Há, porém, uma exceção na prova de escrita, analisada separadamente pelo relatório do TERCE, uma vez que os níveis são pré-estabelecidos na confecção da própria prova pelos curriculistas, que determinam, de forma compartilhada, suas rubricas de correção⁷⁹.

Tabela 7. Percentual de estudantes por níveis em Leitura e Matemática – 3º ano

País	Leitura				Matemática			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
ARG	38.46	22.68	26.67	12.18	39	26.34	26.56	8.11
BRA	33.7	21.56	32.02	12.72	37.46	23.77	26.77	12.01
CHL	10	14.45	35.68	39.87	15.36	23.36	39.43	21.85
COL	32.15	23.05	31.7	13.1	47.99	27.67	19.73	4.6
CRI	17.61	21.98	39.43	20.98	23.14	31.31	36.5	9.06
ECU	37.84	24.61	27.63	9.92	47.31	27.69	20.56	4.44
GTM	59.25	19.39	16.24	5.11	70.73	17.17	9.74	2.36
HON	45.7	24.68	22.84	6.78	55.67	24.57	15.5	4.26
MEX	33.05	22.7	28.29	15.95	30.32	24.97	32.71	11.99
NIC	56.18	24.09	16.07	3.67	68	20.12	9.91	1.98
PAN	48.92	23.34	21.48	6.27	60.14	23.6	14.18	2.07
PAR	59.05	18.86	15.68	6.41	67.53	16.76	12	3.7
PER	32.36	20.97	31.06	15.61	39.59	25.11	26.4	8.9
REP	74.11	14.9	8.87	2.11	84.78	10.3	4.03	0.89
URU	28.7	23.15	31.41	16.74	31.97	22.71	31.81	13.51
Total	36.24	21.84	28.28	13.63	40.75	24.32	25.65	9.27

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Negritos indicam o maior percentual entre as categorias.

É interessante notar que 13 dos 16 países do estudo tem a maior parte dos seus estudantes no 1º nível de aprendizagem em leitura, e 14 deles em matemática, com destaque para a República Dominicana, cujo percentual de estudantes no primeiro nível é de quase 75% em leitura e mais de 80% em matemática. Nota-se ainda que os países com as maiores notas têm também as menores iniquidades em ambas as provas, com destaque para o

⁷⁹ As rubricas envolvem a pactuação do que é entendido por cada currículo nacional como nível de complexidade, mas priorizam o uso social da linguagem no lugar da gramática e normativas da língua. Para mais informações, ver: UNESCO, 2013.

Chile e Costa Rica. Países cuja pontuação média esteve próxima à média nacional tendem a ter grupos mais equilibrados, com sua população distribuída entre os níveis I, II e III. Cabe destacar o Chile, cuja parcela da população com a proficiência esperada no nível superior é bastante importante: 40% em leitura e 22% em matemática.

Outro ponto relevante diz respeito à iniquidade de pontuação em relação ao tipo de estabelecimento escolar, como indicado na Tabela 8. As escolas rurais, embora tenham menor variância, apresentam pontuação significativamente mais baixa, e a maior parte das escolas no nível I de proficiência. Já as escolas privadas, cujas pontuações mínima e média são mais altas, também apresentam maior variância e média inferior a das públicas, no caso da prova de matemática, contrariando o senso comum de que escolas privadas oferecem ensino de melhor qualidade do que as instituições públicas (BARTLETT et al., 2002).

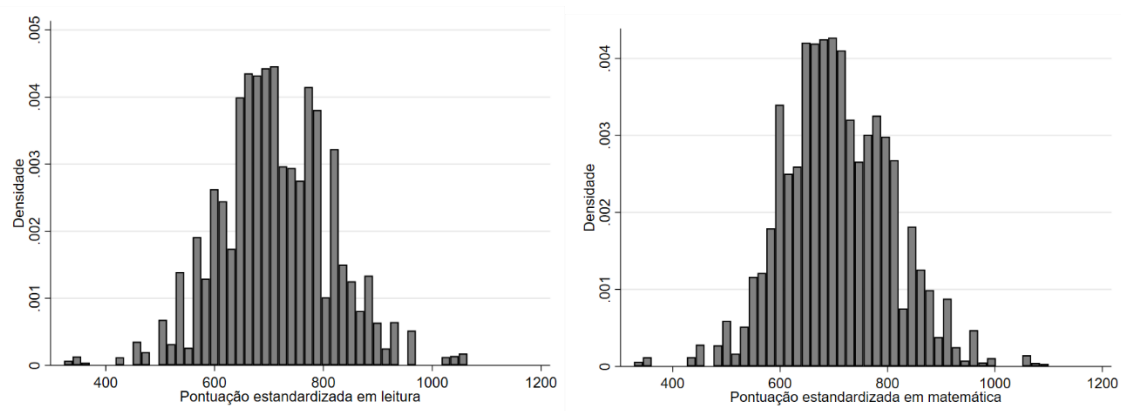
Tabela 8. Análise da pontuação média e níveis por tipo de escola

Tipo de estabelecimento	Pontuação estandardizada		Distribuição das escolas por nível, de acordo com média de pontuação de seus estudantes			
	Média	dp	I	II	III	IV
<i>Matemática</i>						
Rural	708	35	13,141	4,731	3,305	828
Urbana-Privada	720	33	3,706	3,955	6,217	3,269
Urbana-Pública	722	28	9,466	5,869	5,613	1,590
Total	718	31	26,313	14,555	15,135	5,687
<i>Linguagens</i>						
Rural	703	28	10,819	4,651	4,221	1,430
Urbana-Privada	716	34	2,628	2,815	6,054	5,560
Urbana-Pública	712	23	7,585	5,117	6,523	2,716
Total	711	27	21,032	12,583	16,798	9,706

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015)

Ainda em relação à estatística descritiva dos dados, é possível perceber que o conjunto de observações da variável “Pontuação estandardizada” é normal, com curtose e assimetria igual a zero (Figura 9).

Figura 9. Histogramas da Pontuação estandardizada em leitura e matemática respectivamente



Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

3.3.2. Variável de interesse: tempo

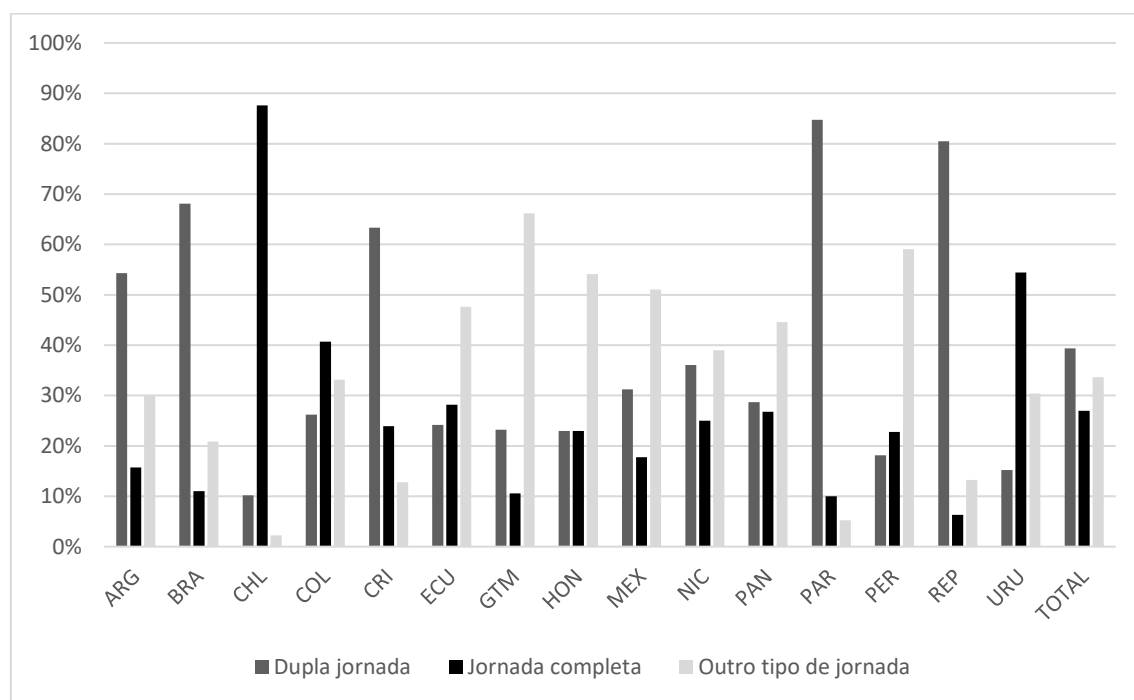
Como apresentado na revisão de literatura, o debate sobre o tempo educacional é bastante heterogêneo. Enquanto algumas pesquisas indicam que o tempo de sala de aula ou o tempo instrucional entre professores e estudantes é o que impacta a educação (KARWEITT, 1982; SCHEERENS E HENDRIKS, 2014), outros autores – em especial aqueles que defendem uma perspectiva integral da educação – argumentam que o tempo deve considerar todas as atividades educativas da escola, entendendo o almoço, o recreio e as práticas extracurriculares como fundamentais para o desenvolvimento humano e como elementos constituintes da própria pedagogia (NAVARRO, 1999 e CAVALIERE, 2007).

O TERCE identificou que o fator “tempo” tem impacto na aprendizagem, mas que este tempo, para ser efetivo, deve vir acompanhado de outros fatores tanto relacionados à infraestrutura, políticas complementares de atendimento ao estudante e presença da gestão escolar, quanto à qualidade da atuação docente (UNESCO-OREALC, 2015).

Na amostra trabalhada neste estudo, apenas 27% das escolas funcionam em jornada completa ou tempo integral e a maior parte delas está no Chile, Colômbia Uruguai e Costa Rica (Figura 10). Chama atenção que Honduras, um dos países mais pobres da região tenha um contingente importante de suas escolas na modalidade – fato possivelmente explicado pelo que foi aferido na seção 2.3 desta dissertação – que, na contramão dos demais países da região, estaria diminuindo as escolas de tempo completo a fim de ampliar o número de matrículas dos estudantes. É interessante aferir que 3081 escolas de

jornada completa do estudo são instituições em que os estudantes passam 4 ou 5 horas na escola, e outras 10891 unidades têm 6 ou mais horas de tempo letivo. Isso indica que existe variação na compreensão do que significa a jornada completa em cada país e, lembrando ainda que, em casos onde a educação é administrada regionalmente, também há variação entre estados e distritos⁸⁰.

Figura 10. Percentual de escolas por tipo de jornada, de acordo com País



Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015)

É interessante ressaltar que a maior parte das escolas com “outro tipo de jornada” são rurais, indicando a possibilidade de escolas em sistema de alternância ou outras modalidades de atendimento características das instituições do campo (Figura I, em anexo). A maior parte das escolas de jornada completa são instituições privadas em áreas urbanas, mas outras 29% delas são públicas e 32% rurais, o que indica que a modalidade também está presente em outros tipos de estabelecimento. O Chile – país com o maior número de escolas em jornada completa – tem a maior parte das escolas na modalidade, independentemente do tipo de estabelecimento. Na Colômbia, a maior parte das escolas em jornada completa são rurais ou urbanas privadas e no Uruguai, cuja amostra conta com 981 escolas na modalidade, 785 são instituições urbanas públicas. Em comparação,

⁸⁰ Honduras, por exemplo, tem 1621 escolas em tempo completo, porém apenas 322 delas têm seis horas ou mais e a grande maioria das unidades na modalidade são escolas privadas ou escolas rurais.

a Guatemala, que tem um total de 129 escolas na modalidade, nenhuma delas é uma instituição urbana pública. No Paraguai, a maior parte das instituições em jornada completa é rural e privada.

Sobre a relação entre a pontuação e o tipo de modalidade (Tabela 9), percebe-se que a média de pontuação em escolas com jornada completa é superior à média de escolas com jornada dupla e à média das escolas com outro tipo de jornada. Na categoria “outro tipo de jornada”, muitas possibilidades estão inclusas, incluindo o próprio sistema de alternância mencionado anteriormente, centros com três turnos, entre outros, o que dificulta a interpretação da variável.

Tabela 9. Média e desvio padrão das pontuações de leitura e matemática de estudantes do 3º ano

	Leitura		Matemática	
Pontuação estandardizada	Média	dp	Média	dp
Dupla Jornada	703.32	92.37	711.67	96.51
Jornada completa	726.46	98.38	725.46	99.75
Outro tipo de jornada	715.25	98.46	722.92	99.92
<i>Total</i>	<i>710.97</i>	<i>95.70</i>	<i>717.44</i>	<i>98.30</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Entendendo uma possível polissemia do termo jornada ampliada, e a alta variabilidade presente em “outro tipo de jornada”, optou-se, inicialmente, por, seguindo a literatura, trabalhar com as variáveis correspondentes à quantidade de horas que o estudante fica na escola (horas na escola) e a quantidade de horas que o estudante efetivamente fica em sala de aula (horas em aula).

Como pode ser observado na Tabela 10, 39% das escolas rurais tem mais de 6 horas na escola, mas não necessariamente este tempo é passado em sala de aula (24%), dada a característica das mesmas: práticas de atividades no território e interações com aspectos da cultura rural, por exemplo, que não são naturalmente catalogados como tempo em sala de aula. Outro aspecto interessante é verificado na quantidade de horas na escola das escolas urbanas privadas: menos de 10% delas têm 4 horas ou menos, enquanto 21% das urbanas públicas figuram nesta categoria. A maior parte das escolas rurais têm 5 horas diárias de escola e maior parte das escolas de 8 horas ou mais de escola são privadas. Nas privadas, o tempo em sala de aula também é maior, o que indica que possivelmente nas

instituições urbanas públicas, quando há aumento da jornada, este aumento implica em outras atividades para além da sala de aula regular.

Tabela 10. Percentual de escolas de acordo com horas na escola e horas em aula, por tipo de estabelecimento

Horas na escola			
	Rural	Urbana Privada	Urbana pública
4 horas ou menos	13	9	21
5 horas	48	23	45
6 ou 7 horas	29	44	26
8 horas ou mais	10	24	9
Horas em aula			
	Rural	Urbana Privada	Urbana pública
4 horas ou menos	38	20	46
5 horas	38	27	33
6 ou 7 horas	22	47	19
8 horas ou mais	2	6	2

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015)

Em relação aos países (Tabela VIII em anexo), podemos perceber que o Chile e Colômbia, que têm a maior quantidade de escolas em jornada completa, são também os que mais têm escolas em que estudantes passam mais de 6 horas. O Uruguai e Costa Rica, que têm participação importante de escolas de jornada completa, têm também quantidade significativa de escolas que funcionam com 5 horas diárias para o estudante. Na amostra, é digno de nota que a quantidade de escolas com 6 ou 7 horas seja quase tão expressiva quanto as escolas de 5 horas, indicando que a região vem investindo em turnos mais longos do que os tradicionalmente associados às escolas com dupla jornada. No Equador e no Peru, quase todas as escolas encontram-se nessa faixa de horas⁸¹, enquanto Argentina, Brasil e Paraguai têm a maior parte das suas escolas com até cinco horas de funcionamento para o estudante.

A pontuação estandardizada em linguagens, como apresentada na tabela 11, tanto em leitura quanto em matemática é significativamente maior nas escolas com 8 horas ou mais de tempo letivo dos estudantes do que as demais. Contudo, quando consideradas as horas em aula, essa média não se mantém em ambas as provas e, no caso da prova de

⁸¹ É interessante demarcar que ambos países não mostram quantidades expressivas de escolas em jornadas completa, indicando novamente a dificuldade em isolar o que de fato os países têm diferentes formas de composição e organização das jornadas.

matemática é inferior à média geral da pontuação. Também é digno de nota a alta variância das pontuações em todos os casos estudados, e que esta é significativamente maior nas escolas com 8 horas ou mais, tanto em relação à quantidade de horas na escola, quanto em relação à quantidade de horas em sala de aula.

Tabela 11. Média, desvio padrão, moda e variância das pontuações em leitura e matemática dos estudantes de 3º ano de acordo com o número de horas na escola e horas em aula

	Leitura			Matemática		
	Média	dp	Mediana	Média	dp	Mediana
4 horas ou menos	693.32	92.57	696.48	704.21	98.19	703.30
5 horas	706.64	92.18	699.46	718.14	96.01	719.79
6 ou 7 horas	718.26	96.48	715.44	717.42	98.56	716.77
8 horas ou mais	738.61	105.44	733.42	738.89	101.79	738.43
<i>Total</i>	<i>710.29</i>	<i>95.58</i>	<i>710.84</i>	<i>717.15</i>	<i>98.09</i>	<i>716.77</i>
4 horas ou menos	701.45	92.07	697.04	713.42	96.71	716.77
5 horas	706.08	94.33	697.04	713.50	98.14	716.11
6 ou 7 horas	736.03	99.68	732.85	731.41	98.33	731.26
8 horas ou mais	723.01	118.17	728.68	715.30	107.53	716.77
<i>Total</i>	<i>710.37</i>	<i>95.79</i>	<i>710.84</i>	<i>717.25</i>	<i>97.92</i>	<i>718.92</i>

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015).

Quando realizadas correlações entre as pontuações em leitura e matemática com o tipo de jornada, horas na escola e horas em aula (Tabela IX em anexo) podemos aferir que, embora baixa, a correlação de ambas as pontuações com as horas na escola é a mais forte das três, reforçando a expectativa da corrente humanista que argumenta que o tempo escolar, e as relações de ensino aprendizagem se dão para além da sala de aula, nas interações do estudante com a comunidade escolar como um todo, e nos momentos de lazer, descanso, alimentação, entrada e saída das aulas, etc. Ao mesmo tempo, há que se reconhecer a insuficiência do tempo, respondendo à leitura de Alexander (2008) de que a própria pedagogia ou o ensinar não pode ser medido apenas pelo tempo do estudante em sala de aula e sim os elementos que constituem o que o autor chama de “poço profundo”⁸² do fazer pedagógico, reiterando a importância da constituição de indicadores que possam complementar a leitura do tempo e que amplamente reflitam a função docente e a

⁸² O autor utiliza a expressão “deep pool”, que em tradução literal seria poça ou piscina profunda. O conceito foi adaptado a uma expressão utilizada na língua portuguesa.

interação destes com as necessidades e demandas dos estudantes, e da própria comunidade escolar.

Assim, considerando as limitações inerentes ao próprio tempo como variável, “Horas na escola” foi considerada a mais apropriada para este estudo, compreendendo, inclusive que a ampliação do tempo escolar amplia as possibilidades de atuação da escola e oportunidades tanto de aprendizagem, quanto para o desenvolvimento do estudante, representadas nas descrições das variáveis em sequência.

3.3.3. Variáveis controle

Como indicam Tikly e Barrett (2007, 2011); Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2014), Arroyo (1988, 2012); e Murray (2009) cabe à educação não apenas a oferta do currículo definido pelas demandas escolares, comunitárias e nacionais e garantia de aprendizagem dos estudantes, mas as condições para que o estudante possa se desenvolver. Dessa forma, cabe à escola o olhar integral para o estudante, especialmente em condições de maior vulnerabilidade econômica e social, bem como o papel dos professores e sua qualidade formativa como afirmam Alexander (2008) e Murray (2009).

Por isso, com base no modelo conceitual CIPP utilizado para esta dissertação, buscou-se garantir variáveis que pudessem controlar efeitos do contexto, dos insumos e dos processos, observando possíveis determinantes dentro e fora das escolas.

Variáveis controle relacionadas ao Contexto

Amplamente discutida na literatura, adicionamos como controle o status socioeconômico (SES) das famílias, uma vez que há fortes indícios de uma relação entre este e resultados acadêmicos, especialmente com o passar dos anos na educação (White, 1982; Caro, 1999). Caro (1999, p. 579, tradução da autora) argumenta como hipótese possível que “as práticas escolares não são neutras no tratamento de estudantes com diferentes históricos socioeconômicos”, desde possível organização da rede de acordo com o local de moradia do estudante a processos explícitos ou implícitos de seleção (KERCKHOFF, 1993 e SCHNABEL, ALFELD, ECCLES, KÖLLER & BAUMERT, 2002, apud CARO, 1999). Para o autor, outra explicação estaria no contexto extraescolar e no crescente número de crianças e adolescentes fora da escola, resultado de processos de evasão escolar. O contexto, segundo Caro (1999) varia muito de acordo com as condições socioeconômicas

das famílias e, quando estudantes estão fora da escola, perde-se o valor “equalizador” que a instituição tem na vida dos mesmos.

No LLECE, o status socioeconômico das famílias é um índice -2.4808 a 3.1172, com zero significativo. O nível médio do índice é de .32, e como apresentado na tabela X em anexo, Honduras, Nicarágua, Guatemala e Peru apresentaram as maiores mínimas, enquanto Chile, Costa Rica, Panamá, Uruguai e Colômbia atingiram máximas mais altas.

Nota-se também que há uma aparente relação entre o nível socioeconômico e o período completo, uma vez que a média do índice nas escolas com 8 horas ou mais de atendimento para o estudante é quase o dobro da média das escolas com 4 horas ou menos, reforçando o que Caro (1999) identifica como possível marca de iniquidade do sistema (Tabela 12).

Tabela 12. Estatísticas complementares sobre Índice socioeconômico das famílias dos estudantes de 3º ano que participaram de avaliação de Leitura e Matemática.

Horas na escola	Índice socioeconômico	
	Média	dp
4 horas ou menos	0.48	0.83
5 horas	0.26	0.90
6 ou 7 horas	0.42	0.99
8 horas ou mais	0.85	1.41
Correlações (Pearson)		
	Índice Socioeconômico	p
Pontuação em leitura	0.45	0.00
Pontuação em matemática	0.44	0.00
Horas na escola	0.15	0.00

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: *Células marcadas em cinza indicam que os dados são estatisticamente significativos a 99%.

As escolas com 6 ou 7 horas apresentam média praticamente idêntica a das escolas com 4 horas, porém substancialmente superior à das escolas com 5 horas. Contudo, considerando que as mesmas são o 2º maior grupo de escolas, não é possível inferir uma correlação expressiva entre a quantidade de horas na escola e o índice socioeconômico, o que se comprova quando realizado o teste Pearson de correlação entre as variáveis. Assim, o índice socioeconômico se apresenta como uma variável de controle importante para identificar a relação do tempo com a proficiência dos estudantes.

Embora possa ser considerada uma *proxy* do nível socioeconômico das famílias nas escolas por alguns autores, a violência no entorno da escola também foi utilizada como

controle, uma vez que, especialmente em contextos urbanos, a escola pode não estar localizada em áreas de alta violência, mesmo que sua população atendida seja de classes sociais menos abastadas. Segundo a UNESCO-OREALC (2015b) e Bowen e Bowen, (1999), independentemente do status socioeconômico, a violência no entorno da escola afeta negativamente as aprendizagens. Criado com base em percepções dos familiares dos estudantes sobre as relações da escola no seu entorno, a violência parece afetar diretamente a capacidade da unidade de ensino de estabelecer relações com seu território.

Para a perspectiva da educação integral, o espaço da comunidade onde a escola se insere é também gerador ou cerceador de oportunidades educativas, colaborando ou impedindo melhores condições para um ensino de qualidade⁸³. Segundo Guará (2009), o território pode materializar não apenas um conjunto de políticas socioassistenciais que devem estar a serviço da escola e dos estudantes, mas pode oportunizar uma série de aprendizagens, relacionadas à cultura e aos saberes locais que não apenas complementam o cânone escolar, mas lhe assegura pertencimento e contextualização. Um eventual cenário de violência é capaz de impedir que estas oportunidades se concretizem, deixando a escola potencialmente isolada dos demais serviços da rede, e/ou sem diálogo com a produção cultural local.

Como indicado por Kirk (2007), há uma relação intrínseca entre a educação e o que ela se refere como “fragilidade do Estado”, materializada, inclusive, em altos índices de violência, e em possíveis relações destes com ambientes mais vulneráveis socialmente. Para a autora, a educação é ao mesmo tempo causa, efeito, problema e possível solução para a efetivação de justiça e equidade social e a fragilidade do Estado pode ser compreendida por, entre outros fatores, a condição socioeconômica dos indivíduos e territórios e pelos índices de violência neles expressos, mas compreendendo-os como dois elementos separados.

Na amostra do estudo, o índice de violência estandardizado à região – que tem zero significativo – varia de -1.3442 a 2.5149⁸⁴, e diz respeito à frequência com que ocorrem situações de agressão ou condutas ilegais no bairro em que se insere a comunidade e à frequência em que a comunidade se encontra para atividades pacíficas, culturais e de

⁸³ Para a perspectiva economicista, maior violência está relacionada a menores índices de capital social de uma determinada comunidade (LEVENTHAL & BROOKS- GUNN, 2000).

⁸⁴ Quanto maior a pontuação no índice, maior o índice de percepção de violência na comunidade do entorno da escola.

apoio (UNESCO-OREALC, 2015b). Conforme apresentado nas tabelas XI, XII e XIII, em anexo, há variância significativa nos índices de acordo com o País, mas mínimas e máximas bastante semelhantes. A média de todos os países é de 0.06 no índice, e Colômbia, Brasil, República Dominicana e Argentina têm, em média, percepções de mais violência no entorno. Em relação à quantidade de horas na escola, percebe-se discreta variação, tendo as escolas de 8 horas ou mais como aquelas em que as famílias percebem menos violência do que as famílias das escolas em 4 horas ou menos. As escolas rurais, por sua vez, apresentam menor variância na percepção e menores médias, quando em comparação com as urbanas públicas e privadas. O dado coincide com a leitura de Trucco e Inostroza (2017, p. 45, tradução da autora) que, em estudo que fez uso da base de dados do LLECE, aferiram que a percepção de violência é maior nas escolas urbanas, caso que se repete em todos os países. E, em direta oposição, são as famílias das comunidades rurais que “identificam maiores ações de proteção ao ambiente externo à escola. As famílias que identificam ambientes com maiores ações de apoio entre vizinhos tendem a ser de estudantes dos setores rurais”.

Ainda em relação ao contexto, foram utilizadas como variáveis de controle o gênero e a etnia do estudante, bem como se a criança está em situação de trabalho infantil doméstico ou de outras formas, variáveis compreendidas como características dos estudantes e que devem ser controladas uma vez que potencialmente interferem na proficiência.

Como apresentado na Tabela XIV em anexo, destaca-se que a média da pontuação estandardizada diminui significativamente se o pai do estudante é imigrante e se a mãe é indígena, como indicado por Valenzuela et al. (2017). Paralelamente, nota-se que os meninos apresentam menor rendimento na prova de leitura do que as meninas, resultado também aferido por Gelber, Treviño e Inostroza (2016), mas ambos têm praticamente a mesma pontuação em matemática, dialogando com a análise da UNESCO (2003) de que meninas, embora tenham mais tempo de estudo, têm menor encorajamento para as ciências exatas e, muitas vezes, são vítimas de uma educação sexista (SUBRAHMANIAN, 2003). Traçando uma regressão linear simples (Tabela 13), podemos perceber que o efeito do gênero da criança é substancialmente maior em linguagens do que em matemática.

Tabela 13. Regressão linear simples da Pontuação em Leitura e Matemática com o gênero do estudante

Pontuação em leitura	<i>b</i>	<i>p</i>
Gênero masculino	-15.90	0.00
_const	734.36	0.00
R	0.06	
N	61,690	
Pontuação em matemática	<i>b</i>	<i>p</i>
Gênero masculino	-3.57	0.00
_const	722.39	0.00
R	0.03	
N	60,119	

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Células marcadas em cinza indicam que os coeficientes são estatisticamente significativos a 99%.

O trabalho infantil é amplamente tido pela literatura como um fator que afeta diretamente não apenas a permanência do estudante na escola, mas os resultados de aprendizagem. Entende-se que a criança que trabalha – em casa ou em outros locais – tem seu direito à infância violado, e é mais suscetível a outras violações de direitos que crianças que não trabalham. Segundo Trucco e Inostrosa (2017) são as crianças em situação de trabalho infantil as mais suscetíveis às violências internas e externas da escola, especialmente em cenários urbanos.

Na amostra do LLECE, 6.31% das crianças de 3º ano que responderam ao questionário foram classificadas pelo TERCE como crianças que trabalham. Porém, nas perguntas que caracterizam a variável sobre trabalho infantil, 48% das crianças responderam que, além de estudar trabalham, sendo que 46% explicam que trabalham dentro de casa e 10% fora, e 24% afirmam ser pagas pelo trabalho que desenvolvem.⁸⁵ Carrasco e Torrecilla (2013), que fizeram uso da base de dados do TERCE, indicam que as altas cifras correspondem à literatura sobre a região. Paralelamente, Duro (2007), Rodríguez e Vargas (2008),

⁸⁵ O número pode ser ainda maior. De acordo com a base de dados (UNESCO-OREALC, 2015), 80% não trabalham e 13.65% do total corresponde a dados perdidos ou não preenchidos. Ao mesmo tempo, o estudo indica limitações em identificar o que de fato é trabalho infantil doméstico ou fora de casa *versus* a percepção dos estudantes sobre apoiar as tarefas domésticas, ou executar pequenas ações em casa em troca de mesada, por exemplo. Por isso, utiliza-se a variável “trabalha”, que, em tese, mitiga essas variações interpretativas.

Torrecilla e Carrasco (2014) e UNESCO-OREALC (2015b)⁸⁶ identificam relação significativa e negativa do trabalho infantil com os resultados em avaliações externas.

Em relação à quantidade de horas na escola, percebe-se que mesmo em escolas com mais de 6 horas a presença do trabalho infantil é significativa (Tabela 14), reforçando a leitura de Rodríguez e Vargas (2008), que afirmam que o trabalho infantil é complexo de ser isolado e de fato respondido pelas políticas públicas, uma vez que, entre outras variáveis, crianças podem trabalhar aos finais de semana e à noite, depois dos turnos escolares.

Tabela 14. Percentual de estudantes do 3º ano que trabalham, de acordo com a quantidade de horas na escola

Horas na escola	Não	Sim
4 horas ou menos	92	8
5 horas	92	8
6 ou 7 horas	93	7
8 horas o mais	94	6
<i>Total</i>	93	7

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Excluíram-se dados perdidos/ indisponíveis tanto em relação à quantidade de horas na escola, quanto em relação à informação sobre trabalho do estudante.

Variáveis controle relacionadas aos Insumos

Em relação aos insumos, certamente a infraestrutura das escolas figura como uma das variáveis identificadas como centrais para a proficiência (MURILLO e ROMÁN, 2011; UNESCO 2016), uma vez que presume-se que uma escola equipada adequadamente, e com boas condições de infraestrutura favorece as relações entre estudantes e equipe, e o acesso das crianças a uma gama de oportunidades de desenvolvimento.

Novamente calculada como um índice, com zero e negativos significativos, a variável nível de infraestrutura foi elaborada a partir de um conjunto de perguntas direcionadas aos diretores sobre existência ou ausência de variados itens na escola – desde, por exemplo, a existência de quadras ou salas de professores ao acesso a serviços como luz elétrica e água potável.

O índice padronizado varia de -2.8428 a 2.7705, e a média das escolas foi de 0.49. Como ilustrado na Tabela 15, há uma a média das escolas privadas é bastante superior à das

⁸⁶ Duro (2007) e Rodríguez e Vargas (2008) utilizaram a base do PERCE; e Torrecilla e Carrasco (2014) utilizaram o TERCE.

públicas e rurais, sendo que estas têm um nível de infraestrutura, em média, relativamente baixo, embora sua máxima seja igual a das privadas, e maior que das públicas. É possível atestar que há menor variância entre públicas e privadas, e que as privadas se mantêm com média maior, menor desvio padrão, maiores mínimas e maiores máximas.

A média do nível entre os países varia significativamente, com melhores condições infraestruturais no Chile, Colômbia, Brasil e Uruguai, enquanto Honduras, Nicarágua, Guatemala e Paraguai têm as piores médias de condições infraestruturais⁸⁷. Muito provavelmente impulsionada pela forte presença da modalidade no Chile, Colômbia e Uruguai, é possível aferir que as condições infraestruturais são melhores nas escolas de 8h, considerando a máxima e mínima, embora exista importante variância entre as escolas da categoria. Também é interessante notar que as escolas de 6 e 7 horas também tem importante diferença na média e menor variância no nível de infraestrutura em relação às escolas de 4 horas ou menos e 5 horas.

Tabela 15. Estatística descritiva do índice de infraestrutura da escola de acordo com diretores escolares, por tipo de instituição

Tipo de instituição	Média	dp	Máxima	Mínima	Mediana
Rural	-0.20	0.79	2.77	-2.84	-0.27
Urbana-Privada	1.31	0.66	2.77	-1.30	1.26
Urbana-Pública	0.51	0.66	2.55	-2.68	0.45
<i>Total</i>	<i>0.50</i>	<i>0.84</i>	<i>2.77</i>	<i>-2.84</i>	<i>0.47</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima, p50 e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Estes dados confirmam a percepção da literatura de que para que as crianças fiquem mais tempo na escola é necessário que as instituições tenham melhores condições infraestruturais, tanto na perspectiva de diversificação das atividades, quanto para garantir, por exemplo, almoço de qualidade, com refeitórios e cozinhas equipadas (LECLERC e MOLL, 2012). Porém é preciso lembrar, como aponta Parente (2016), que descreveu uma tipologia de Políticas de Educação Integral no Brasil, que existem experiências que concatenam as escolas a outros equipamentos de diferente natureza a fim de, entre outros pontos, suprir as necessidades infraestruturais da escola.

⁸⁷ Ver tabelas XV e XVI em anexo.

Relacionada à infraestrutura, outra variável de controle utilizada neste estudo é a do acesso ao material didático relacionado à disciplina da prova, uma vez que ter acesso a livros na escola está relacionado ao aumento da aprendizagem em determinados casos⁸⁸ e poderia potencializar o acesso a livros em casa, aumentando a cultura leitura, e em alguma medida otimizar o tempo de atividades em sala de aula (PRITCHETT e FILMER, 1999 e BOISSIERE, 2004).

Na amostra estudada (Tabela 16), percebe-se que mais de 10% dos estudantes não têm acesso ao material didático correspondente às disciplinas avaliadas na prova de proficiência. Embora os valores percentuais sejam relativamente baixos, é necessário lembrar que este insumo é um dos de menor custo para as políticas educacionais (BOISSIERE, 2004). Em relação à distribuição, considerando apenas os dados disponíveis e não perdidos, não há diferença significativa entre o tipo de instituição e o percentual de estudantes sem livros de matemática ou de linguagens. Porém, é possível que estudantes que acessem materiais do tipo apostilado – bastante comum na rede privada e parte do sistema do público - não tenham respondido corretamente à pergunta do questionário sobre o assunto, entendendo que este não teria a mesma função que o livro didático da disciplina.

Tabela 16. Número total e percentual de estudantes com acesso a materiais didáticos de linguagens e matemática

	Livro de linguagens		Livro de matemática	
	N	%	N	%
Não	6,872	10.7	8,101	12.61
Sim	52,038	81.01	50,164	78.09
Dado perdido	5,325	8.29	5,970	9.29
<i>Total</i>	<i>64,235</i>	<i>100</i>	<i>64,235</i>	<i>100</i>

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Como indicam Tikly e Barrett (2007; 2011); Cavaliere (2002; 2007; 2009; 2014), Arroyo (1988; 2012); e Murray (2009) cabe à educação não apenas a oferta do currículo definido pelas demandas escolares, comunitárias e nacionais e garantia de aprendizagem dos estudantes, mas as condições para que o estudante possa se desenvolver. Dessa forma,

⁸⁸ “Quando se trata de fatores mais específicos relacionados aos resultados da educação, a mais notável área de concordância encontrada em estudos usando uma variedade de metodologias de pesquisa é que os livros e materiais didáticos mostram a maior incidência de impacto para melhorar os resultados da escola primária em muitos países em desenvolvimento” (BOISSIERE, 2004, p. 28).

cabe à escola o olhar integral para o estudante, especialmente em condições de maior vulnerabilidade econômica e social, bem como o papel dos professores e sua qualidade formativa como afirmam Alexander (2008) e Murray (2009).

Para compor a dimensão da atenção integral ao estudante, foram selecionadas variáveis que indicassem a existência de projetos ou programas realizados na escola para ou ampliar as interações educativas do estudante ou atender às suas necessidades de saúde e de condição social. Em relação ao rendimento ou proficiência escolar, evidências indicam que programas de saúde (CLARKE et al., 2008; SEAN et al., 2013; TANG et al., 2008) e alimentação têm relação direta com a permanência e aprendizagem dos estudantes, e que outros programas como esportivos e culturais produzem evidências mistas, uma vez que dependem muito da qualidade e são bastante difíceis de mensurar e interpretar (LEWIS, 2004). Entretanto, autores mantêm sua importância considerando as múltiplas funções e objetivos da educação e o fato de que apresentam resultados especialmente positivos no rendimento de estudantes mais desfavorecidos, atuando também como políticas pró-equidade (ARROYO, 2012).

O novo índice foi construído como um índice ordinal, tomando a ideia de que quanto mais programas ofertados, maior seria a diversidade do atendimento ou atenção ao desenvolvimento integral do estudante. Dessa forma, o índice é composto de 9 variáveis nominais binárias⁸⁹ sobre a existência de programas de: Alimentação escolar, Assistência médica, Prevenção à saúde dental, Prevenção de enfermidades, Prevenção ao consumo de drogas, Prevenção de violência escolar, Fomento esportivo, Fomento cultural ou artístico e Assistência social.

Do total da amostra, considerando que apenas 8% dos dados foram perdidos, menos de 1% não têm nenhum tipo de programa, porém 16% do total têm apenas um dos programas listados, e apenas 6% têm todos os nove (Tabela 17). Das que têm todos os programas, 54% são instituições públicas, reforçando a ideia de que o Estado, em alguma medida, alcança as crianças com políticas complementares à educação. Dada a alta concentração de escolas com 5 horas, esta é a categoria mais presente em todas as quantidades de programas, à exceção de zero programas (ou inexistência de qualquer dos programas), que é coincidentemente maior nas escolas com 4 ou menos horas.

⁸⁹ As categorias de resposta das nove variáveis são idênticas: existência e não existência do determinado programa.

Tabela 17. Total e percentual de estudantes por quantidade de programas implementado nas escolas

Quantidade de programas	N de estudantes	% de estudantes
0	481	0.81
1	9,853	16.64
2	6,334	10.69
3	6,981	11.79
4	7,123	12.03
5	7,648	12.91
6	6,978	11.78
7	5,376	9.08
8	4,475	7.56
9	3,980	6.72

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Ainda no campo dos insumos, especialmente focando na oferta de políticas públicas, foi incluída como variável controle a formação dos professores nas áreas de conhecimento avaliadas. Embora dependa da qualidade das iniciativas de formação continuada do docente, entende-se que esta tem uma relação com a aprendizagem das crianças, ainda que os resultados sejam de difícil comprovação. Segundo Villegas-Reimers (2003, p. 141), “o desenvolvimento profissional dos docentes deve ser pensado como um processo de longo prazo, que começa com a formação inicial e só termina quando o professor se aposenta. (...) O desenvolvimento profissional tem um impacto significativo no sucesso das reformas educacionais e na aprendizagem dos estudantes”.

Apenas 30% dos docentes receberam formação em linguagens, e 26% em matemática e não há quase diferença entre o tipo de instituição e o fato do docente ter recebido formações nas disciplinas, nem entre a quantidade de horas na escola.⁹⁰

Possivelmente compreendidas também como questões de contexto – uma vez que diz respeito à caracterização dos estudantes, foram utilizadas ainda duas outras variáveis controle no campo dos insumos: o acesso da criança à educação infantil e se ela já repetiu

⁹⁰ 25% dos professores das escolas rurais, 24% das privadas e 30% das urbanas públicas receberam formação em matemática e 28% dos professores das escolas rurais, 28% das privadas e 32% das urbanas públicas receberam formação em linguagens.

de ano. Ambos os casos, embora respondam ao perfil do estudante, dizem respeito à ação direta de políticas educacionais, oriundas do próprio sistema de educação dos Estados⁹¹.

Considerada uma das questões mais significativas para aferir a qualidade do sistema educacional, a repetição na América Latina é um problema grave, que avançou nas últimas décadas, mas persiste especialmente nas camadas mais vulneráveis da sociedade. Estudantes que repetem têm mais chance de evadir, e são normalmente vítimas de discriminação e violência dentro da escola, além de apresentarem menor rendimento do que seus pares (SCHIEFELBEIN e WOLFF, 1993; TREVIÑO et al., 2010). Na amostra estudada, quase 20% dos estudantes já repetiram de ano, e estes têm média nas pontuações de leitura e matemática significativamente menor, com menor variância do que os que não repetiram de ano (Tabela XVII, em anexo). Também chama atenção a possível associação entre a repetência e o nível socioeconômico do estudante, como apresentado na Tabela 18, especialmente observando a diferença nas médias e menor variância quando o estudante repete de ano.

Tabela 18. Nível socioeconômico, em relação ao estudante ter ou não repetido de ano

Repetição de ano	Média	Máxima	Mínima	dp	Mediana
Não	0.57	3.12	-2.48	1.02	0.55
Sim	-0.02	3.12	-2.48	0.89	-0.11
<i>Total</i>	<i>0.45</i>	<i>3.12</i>	<i>-2.48</i>	<i>1.02</i>	<i>0.41</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mediana Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Por fim, o acesso à educação infantil, compreendido, em geral, como fator positivo no rendimento acadêmico (BARNETT, 2011), especialmente em relação com o nível socioeconômico da família. Em extensa revisão de estudos não randomizados, Ramey e Ramey (2004) perceberam que, além do melhor rendimento na entrada na educação básica, são menores os índices de repetência e há redução de atribuição/colocação da criança na educação especial.

⁹¹ O LLECE também compreende as variáveis como variáveis do campo de insumos no modelo CIPP. (UNESCO-OREALC, 2016, p. 336).

Elaborada como pergunta aos familiares dos estudantes, apenas 30% dos estudantes acessaram a educação infantil dos quatro aos seis anos de idade⁹². Considerando apenas os dados válidos, nota-se uma importante diferença entre os estudantes das escolas urbanas privadas das públicas e rurais (Tabela 19). É possível inferir que, além de terem níveis socioeconômicos mais baixos, parte importante das crianças de escolas públicas urbanas e rurais que ficam à margem das políticas de educação infantil, não sendo beneficiadas pelos seus efeitos positivos na trajetória escolar.

Tabela 19. Percentual de acesso à educação infantil, por tipo de instituição

Educação infantil (4 a 6 anos de idade)	Rural	Urbana privada	Urbana pública	Total
Não acessou	78%	39%	64%	62%
Acessou	22%	61%	36%	38%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Os dados válidos correspondem a 51664 observações.

Variáveis controle relacionadas aos Processos

Por fim, seguindo o modelo CIPP, também foram utilizadas variáveis controle relacionadas ao campo de processos escolares. Os processos, como discutido anteriormente, sofrem influência dos insumos (políticas educacionais) e podem ser modelados por estes, porém dizem respeito também à lógica administrativa das escolas, ao papel exercido pela gestão na coordenação das relações e atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Difíceis de captar em levantamentos quantitativos, as variáveis são produto de perguntas realizadas a professores e estudantes sobre a qualidade das relações interpessoais na comunidade e sobre a atenção e participação da mesma no cotidiano escolar.

⁹² 50% dos estudantes acessaram à educação infantil dos quatro aos seis anos de idade, e 20% dos dados foram perdidos no processo de coleta dos questionários.

Como ponto central deste campo está a prática pedagógica dos docentes, que, na perspectiva do LLECE se dividem em três dimensões: o apoio emocional, o manejo da sala de aula e o apoio pedagógico do professor⁹³.

Necessariamente transversais e aplicadas a todas as disciplinas, estas dimensões estão diretamente relacionadas com a aprendizagem dos estudantes, e requerem à priori que o estudante esteja presente em sala de aula. Por isso, utiliza-se como uma das variáveis controle o nível de assiduidade e pontualidade docente, que é calculado com base na observação dos estudantes de 3º ano. Às crianças são realizadas três perguntas: se o professor chega no horário, se sai no horário e se falta às aulas, cada uma com três respostas possíveis: sim, não e às vezes. O índice varia de -3.7331 a 1.3997, e a média do índice na amostra é de 0,38.

Quando se observa o índice em relação ao tipo de instituição, fica evidente que as escolas rurais e urbanas têm menor assiduidade e pontualidade docente do que as privadas, segundo a percepção dos estudantes. Também é significativamente maior a diferença entre as escolas de 6 e 7 horas e 8 horas do que as demais e esta diferença é ainda mais pronunciada em relação às escolas de 4 horas ou menos (Tabela 20).

Tabela 20. Estatística descritiva do índice de assiduidade e pontualidade docente, em relação ao tipo de instituição e quantidade de horas do estudante na escola

Tipo de instituição	Média	Máxima	Mínima	dp	p50	Variância
Rural	-0.10	1.40	-3.73	1.06	0.15	1.11
Urbana Privada	0.15	1.40	-3.73	0.78	0.19	0.61
Urbana Pública	0.08	1.40	-3.73	0.94	0.22	0.89
<i>Total</i>	<i>0.04</i>	<i>1.40</i>	<i>-3.73</i>	<i>0.95</i>	<i>0.17</i>	<i>0.90</i>
Horas na escola						
4 horas ou menos	-0.21	1.40	-3.73	1.10	-0.10	1.21
5 horas	0.00	1.40	-3.73	1.00	0.17	1.01
6 ou 7 horas	0.20	1.40	-3.73	0.85	0.30	0.73
8 horas ou mais	0.07	1.40	-3.73	0.78	0.15	0.61
<i>Total</i>	<i>0.05</i>	<i>1.40</i>	<i>-3.73</i>	<i>0.95</i>	<i>0.17</i>	<i>0.90</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, p50, Variância, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

⁹³ O apoio emocional se traduz no clima da sala de aula, quando estudantes se sentem encorajados, são tratados com respeito, quando há participação estudantil na sala de aula, quando a perspectiva das crianças é considerada, etc. O manejo diz respeito aos mecanismos de organização da turma, das rotinas e das atividades, quando o tempo é bem utilizado para os diferentes objetivos da educação de forma fluída e o apoio pedagógico diz respeito à capacidade do docente de promover a investigação crítica, a resolução de problemas, a compreensão de novos conceitos, o trabalho das linguagens concreta e abstrata dos campos do conhecimento, entre outros conteúdos e objetivos curriculares.

Considerando as variáveis que compõem o índice de assistência, é interessante aferir que menos da metade dos estudantes classificam os professores como pontuais e assíduos. Segundo 46% dos estudantes, os professores nunca faltam às aulas, enquanto para 35% e 7% respectivamente, os professores às vezes o fazem e sempre o fazem. 25% dos alunos informam que os professores às vezes chegam tarde, e 7% dizem que isso sempre acontece. 11% dizem que os professores saem mais cedo e 10% que sair mais cedo é cotidiano⁹⁴.

Outra forma de mensurar a prática docente e a gestão escolar está no índice de monitoramento e retroalimentação das práticas pedagógicas. O monitoramento e a retroalimentação dizem respeito às ações desempenhadas pelos gestores e coordenação pedagógica em relação ao trabalho dos professores, tendo em vista as dificuldades e oportunidades da sala de aula. A variável é construída com base em cinco perguntas direcionada ao professor a respeito da frequência com que a equipe diretiva da escola assiste às aulas, comenta sobre a condução das atividades, comenta sobre formas de avaliação dos estudantes, discute os planos de aula e as estratégias de manejo das turmas. Para cada pergunta, o respondente tem quatro opções de resposta: nunca, uma vez por semestre, mais de uma vez por semestre e uma vez por mês.

Segundo TantaleánOdar et al.. (2016, p.1), o monitoramento pedagógico “constitui um complemento obrigatório e uma ferramenta necessária da supervisão que permite consolidar processos pedagógicos e melhorar o rendimento acadêmico dos estudantes”. Também segundo a literatura, boa parte dos professores têm pouco espaço interno de discussão e retroalimentação de suas práticas, ação considerada fundamental para a implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas e para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e consonantes com as características e necessidades tanto curriculares quanto da comunidade local (BARBER e MOURSHED, 2007, GATTI, 2008, AZEVEDO e ANDRADE, 2012).

O índice de monitoramento e retroalimentação das práticas docentes varia de -2.3171 a 1.0937 para os professores de linguagem e de -2.3338 a 1.1 para os de matemática. As médias são 0,01 e -0,01 respectivamente. Há uma diferença pequena, mas presente em

⁹⁴ Em relação à assiduidade e horários de saída e entrada, 10% dos dados foram perdidos. (UNESCO-OREALC, 2015).

ambos os casos, entre escolas públicas e as demais, porém também há maior variabilidade, o que indica que o tipo de instituição interfere pouco no nível de monitoramento e retroalimentação das práticas e é, como visto na média e mediana, baixo em todos os casos (Tabela 21).

Tabela 21. Estatística descritiva do índice de monitoramento e retroalimentação da prática docente segundo professores de linguagens e matemática, em relação ao tipo de instituição

	Professores de linguagens					
Tipo de instituição	Média	Máxima	Mínima	dp	p50	Variância
Rural	0.12	1.09	-2.30	0.92	0.20	0.85
Urbana Privada	0.02	1.09	-2.32	0.87	-0.02	0.75
Urbana Pública	-0.11	1.09	-2.32	1.01	-0.02	1.02
<i>Total</i>	<i>0.01</i>	<i>1.09</i>	<i>-2.32</i>	<i>0.95</i>	<i>0.02</i>	<i>0.90</i>
	Professores de matemática					
Tipo de instituição	Média	Máxima	Mínima	dp	p50	Variância
Rural	0.09	1.10	-2.31	0.92	0.14	0.84
Urbana Privada	0.01	1.10	-2.33	0.86	-0.02	0.74
Urbana Pública	-0.13	1.10	-2.33	1.00	-0.02	1.01
<i>Total</i>	<i>-0.01</i>	<i>1.10</i>	<i>-2.33</i>	<i>0.94</i>	<i>0.00</i>	<i>0.88</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, p50, Variância. Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Também como variável controle está a qualidade do ambiente laboral nas escolas, segundo a percepção dos professores, variável amplamente discutida como fundamental para assegurar a aprendizagem das crianças (UNICEF, 1990; FREDRIKSSON 2004; LEU, 2005, LEU e PRICE-ROM, 2006; UNICEF, 2007; ALEXANDER, 2008). Na tentativa de expansão da política educacional na América Latina, muitas das condições de trabalho dos docentes foram flexibilizadas em nome de atender mais estudantes com menor custo. Hoje, na região, o cenário é de professores com baixa remuneração, assumindo maiores jornadas individuais de trabalho, inclusive cumprindo aulas em mais de uma escola e com baixo vínculo com as instituições onde atuam (GENTILI, SUÁREZ, STUBRIN e GINDÍN, 2004; OLIVEIRA, 2007; GOUVEIA et al., 2011).

O índice de ambiente laboral é tido como uma leitura da percepção dos professores sobre a qualidade do relacionamento entre os membros da comunidade escolar. O valor que tem zero e negativos significantes é composto por quatro perguntas aos docentes sobre relações entre professores, dos professores com a direção, dos professores com os estudantes e entre os estudantes, cada uma com cinco possibilidades de respostas (muito ruins, ruins, médias, regulares e muito boas)⁹⁵.

O mesmo varia de -6.4554 a 1.2953 para professores de linguagem e de -6.3737 a 1.316 para os de matemática e as médias são -.094523 e -.0986121 respectivamente. Não há diferença significativa do índice em relação ao tipo de instituição, nem em relação à quantidade de horas nas escolas.

Como variável semelhante ao ambiente laboral dos professores, está a de clima da sala de aula, construída com base na percepção dos estudantes de 3º ano, a partir de três perguntas, com três respostas possíveis (sempre, nunca e às vezes): se há ruído ou desordem na sala de aula, se há brigadas entre os colegas e se os professores ficam chateados com a turma. Segundo o TERCE o clima da sala de aula figura como uma das variáveis mais significativas para a aprendizagem, partindo do entendimento que salas de aula muito barulhentas e com muitas intercorrências entre estudantes fragiliza o andamento das atividades, e diminui o conforto dos estudantes de estarem naquele espaço (FREIBERG, 2005; UNESCO-OREALC, 2015b).

O índice varia de -2.1312 a 2.5868 e tem média de -0.15, e existe pequena diferença do mesmo entre os tipos de instituição (Tabela 22). Percebe-se que as escolas públicas possivelmente apresentam índices mais baixos, uma vez que têm a menor média e menos variância. As rurais, embora apresentem maior média são também as com maior variância, indicando que há maior diversidade do nível nesta categoria.

⁹⁵ Originalmente o índice levava ainda uma quinta pergunta, sobre o relacionamento entre docentes e familiares, mas a mesma foi descartada por não ser estatisticamente válida na composição do mesmo (UNESCO-OREALC, 2016).

Tabela 22. Estatística descritiva do índice clima de sala de aula, em relação ao tipo de instituição

Tipo de instituição	Média	Máxima	Mínima	dp	p50	Variância
Rural	0.05	2.59	-2.13	0.99	0.05	0.97
Urbana Privada	-0.05	2.59	-2.13	0.77	0.05	0.59
Urbana Pública	-0.12	2.59	-2.13	0.83	-0.04	0.68
<i>Total</i>	-0.07	2.59	-2.13	0.86	0.01	0.74

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Por fim, destas 15 variáveis de controle, compreendidas como variáveis capazes de modelar a proficiência em linguagens e matemáticas e organizadas com base no modelo CIPP, oito foram escolhidas com base nas possíveis interações que apresentam com o tempo escolar, como indicado no Quadro 5.

Quadro 5. Hipóteses da interação do tempo com variáveis selecionadas

Variável	Hipótese em relação ao tempo
Pontuação estandardizada do estudante de 3º ano na prova de linguagens e matemática	Melhora conforme o aumento de horas na escola
Média do índice de status socioeconômico da família por escola, estandardizado à região	Aumento do índice socioeconômico aumenta efeito do tempo sobre a aprendizagem
Índice de infraestrutura da escola, estandardizado à região	Escolas com melhor infraestrutura potencializam o efeito do tempo na aprendizagem
Índice de assiduidade e pontualidade docente, estandardizado à região	Professores são mais assíduos nas escolas de tempo completo, e, portanto, o efeito do tempo é maior quando o índice de assiduidade é maior
Índice de monitoramento ou retroalimentação de práticas docentes, estandardizado à região	Há mais tempo para realizar ações de monitoramento pedagógico em escolas de tempo completo, e portanto, o monitoramento potencializa o efeito do tempo
Média do índice de violência no bairro do entorno da escola, estandardizado à região	Escolas de tempo completo diminuem os efeitos causados pela violência no entorno na aprendizagem. Portanto a violência não diminui o efeito do tempo.
Índice de clima de aula, segundo o aluno, estandardizado à região	Estudantes que passam mais tempo na escola têm mais oportunidades para se relacionar. Clima, então, deve potencializar o efeito do tempo.
Índice de ambiente laboral, estandardizado à região	Professores passam mais tempo na escola, e, portanto, têm mais oportunidades para se relacionar. Índice deve potencializar efeito do tempo.

Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, este estudo, ao objetivar uma comparação entre países, tem também como hipótese complementar que há variabilidade no efeito tempo e nas respectivas interações deste com as variáveis selecionadas de acordo com o País, indicando que a conformação ou estrutura das políticas públicas relacionadas à extensão da jornada escolar varia na região e possivelmente impacta nos resultados de proficiência dos estudantes do 3º ano em leitura e matemática.

2.3. Modelo econométrico

Seguindo o modelo teórico desenhado na seção 2.3 (Figura 8), este estudo tem como objetivo estimar uma relação entre a quantidade de horas na escola (tempo) e a proficiência (aprendizagem) nas provas de leitura e matemática dos estudantes do 3º ano

e, complementarmente analisar as interações do tempo com outras variáveis selecionadas em relação à proficiência, tanto em uma perspectiva regional, quanto em cada um dos países. Entre as técnicas apropriadas para responder a esta proposta, está a da projeção econométrica, que permite compreender estas relações, controlando o contexto e os fatores envolvidos no fenômeno e permitindo sua mensuração objetiva.

Dessa forma, foram estimados modelos de regressão linear, que permitem compreender o relacionamento de uma variável dependente com uma ou mais variáveis independentes, entendendo-as, no caso deste estudo, como variável de interesse e variáveis controle. Ou seja, a fim de compreender como o tempo afeta a aprendizagem das crianças, é necessário entender como este efeito se comporta quando outros efeitos que afetam a aprendizagem são nomeados e adicionados ao modelo.

Uma vez que para estimar a elasticidade dos coeficientes das variáveis independentes e, para mitigar os erros tipo 1, os resíduos da regressão têm que ser estáveis, foi utilizada uma série de testes pré e pós estimação respondendo às suposições necessárias à estratégia de adotada. Dessa forma, todas as variáveis foram testadas, inicialmente, para normalidade, linearidade e possibilidade de auto-correlação⁹⁶.

Todos os modelos⁹⁷ contaram com o peso analítico correspondente de estudante do tipo senado, uma vez que os bancos foram organizados a partir dos estudantes, e excluem os dados sobre o estado de Novo León e de sobreamostragem. Ou seja, a regressão observa cada estudante, repetindo as informações sobre escolas e professores – que afetam mais de um estudante -, mas contrabalanceando o peso que estes têm na equação.

Paralelamente, como confirmou-se heterocedasticidade dos resíduos, todos os modelos foram estimados em versão robusta⁹⁸, que ajusta os *outliers* ou pontos fora da curva em referência à mediana e forçam os resíduos como homocedásticos. A solução matemática

⁹⁶ Comprovações dos testes estão disponíveis e podem ser solicitados à autora.

⁹⁷ Como a regressão múltipla é um modelo amplamente conhecido, não foram apresentadas as equações neste estudo, mas estas podem ser solicitadas à autora. Doravante, utilizaremos a letra *b*, correspondente ao beta, que na equação, diz respeito ao coeficiente estimado; e *p* como referência ao valor-*p*, que diz respeito à probabilidade de significância do dado estimado.

⁹⁸ A fim de confirmação da validade do modelo, estimamos também modelo com correção das variáveis utilizando a raiz cúbica das mesmas. O procedimento é indicado para casos de heteroscedasticidade e quando índices apresentam zero e negativos significantes, caso de muitas das variáveis utilizadas no modelo.

é amplamente utilizada, especialmente em casos de amostras grandes, em que se pressupõe maior variabilidade das observações⁹⁹.

Parte II. Estimções e análises

3.4 O efeito tempo na proficiência

Em diálogo com a hipótese central deste estudo, sem controle de outras variáveis, o tempo produz um efeito positivo na proficiência de linguagens e matemática para estudantes do 3º ano. Também confirmando a literatura, nota-se tanto a partir dos coeficientes, quanto a partir do R^2 que as horas na escola produzem efeito maior e explicam melhor a proficiência do que a quantidade de horas em sala de aula, indicando que possivelmente as atividades para além da sala de aula, como recreio, alimentação, espaços de convivência, assembleias e atividades esportivas e culturais complementares são importantes para a aprendizagem (Tabela 23).

Pelos resultados é possível perceber, porém, que o tempo na escola explica pouco do fenômeno da proficiência (em torno de 4% para leitura e 3% para matemática), e que o efeito do aumento de horas na escala existente acrescenta em torno de 22 pontos na prova de leitura e 18 de matemática, informando que o efeito do tempo no primeiro caso é mais significativo. É digno de nota que tanto em relação às horas na escola, quanto em relação às horas em aula os coeficientes são estatisticamente significativos a 99%.

⁹⁹ Ainda é importante recuperar que regressão estima apenas as observações em que se encontram valores completos, ou seja, quando todas as variáveis têm algum valor preenchido. Como exemplo apresentado na Tabela XVIII em anexo, utilizando o banco trabalhado neste estudo, em uma regressão linear simples da pontuação escolar e tipo de jornada são contabilizados apenas os dados existentes do tipo de jornada, excluindo-se os dados indisponíveis (perdidos) do questionário, utilizando apenas as notas dos estudantes que realizaram a prova de linguagens e os que não são sobreamostragem, e, portanto, preencheram os questionários, totalizando 51921 indivíduos na regressão com a proficiência de linguagens e 53198 indivíduos na regressão com a proficiência em matemática no lugar dos 67459 indivíduos do banco.

Tabela 23. Regressões lineares simples em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática por Horas na Escola e Horas em aula¹⁰⁰

Pontuação estandardizada	Leitura		Matemática	
	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Horas na escola	22.36	0.00	18.50	0.00
_Const.	649.77	0.00	657.26	0.00
	R ²	0.04	0.03	
	N	51,585	53,000	
Pontuação estandardizada	Leitura		Matemática	
	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Horas em aula	21.44	0.00	16.77	0.00
_Const.	661.32	0.00	668.79	0.00
	R ²	0.03	0.02	
	N	50,562	51,897	

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Células marcadas em cinza indicam que os coeficientes são significativos estatisticamente a, no mínimo, 90%.

Quando no lugar de assumirmos a variável horas na escola como um efeito único, utilizamos *dummies* correspondentes a cada uma das quatro categorias possíveis para melhor compreensão do fenômeno, observamos que o efeito das horas na escola é cumulativo; ou seja, o efeito na pontuação de leitura e matemática aumenta ao passo que a quantidade de horas aumenta. (Tabela 24). Porém, dois dados chamam bastante atenção: as escolas de 8 horas produzem efeito quase idêntico ao das escolas de 6 e 7 horas em ambas as provas. O efeito das escolas de 6 e 7 horas é de 48 pontos a mais na prova de leitura e de 38 pontos a mais na prova de matemática do que as escolas de 4 horas.

¹⁰⁰ Como visto pelo número de observações (N) é importante ressaltar que leitura e matemática são modelos distintos, uma vez que os bancos são diferentes. Assim, elaborei dois modelos estimando o efeito das horas na escola e outros dois modelos estimando o efeito das horas em sala de aula.

Tabela 24. Regressões lineares múltiplas em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática pelos indicadores de Horas na Escola

Pontuação estandardizada <i>Horas na escola</i>	Leitura		Matemática	
	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
5 horas	6.22	0.00	1.27	0.37
6 ou 7 horas	48.03	0.00	38.09	0.00
8 horas ou mais	49.89	0.00	39.29	0.00
_Constante	687.26	0.00	690.26	0.00
R2		0.04	0.0279	
N		50,562	51,897	

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Células marcadas em cinza indicam que os coeficientes são estatisticamente significativos a 99%. Coeficientes são estimados em relação às variáveis de 4 horas ou menos.

Na prova de matemática, o coeficiente das escolas de 5 horas não têm significância estatística, mas em relação à prova de leitura, é possível inferir que o efeito quase não altera a pontuação do estudante em relação às escolas de 4 horas, indicando que a adição de uma hora apenas no dia letivo do estudante pode não produzir os desejáveis efeitos na aprendizagem das crianças. Novamente, é possível inferir que as horas na escola produzem efeito positivo na aprendizagem, mas este é significativamente menor em matemática do que em leitura.

Ao adicionarmos as variáveis controle (Tabela 25), o teor explicativo dos modelos cresce substancialmente. Tomando o R^2 , as variáveis utilizadas explicam cerca de 30% da pontuação nas provas de matemática e leitura, impulsionada especialmente pelo Nível Socioeconômico das Famílias¹⁰¹.

¹⁰¹ Traçando uma regressão linear simples da pontuação em leitura e matemática com a variável de Nível socioeconômico das famílias, percebe-se que esta - sozinho - explica cerca de 20% do fenômeno. (Tabela XIX, em anexo).

Tabela 25. Regressões lineares múltiplas em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática pelas indicadores de Horas na Escola e com adição de variáveis controle

Pontuação estandardizada	Leitura		Matemática	
	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Horas na escola				
5 horas	17.88	0.00	13.32	0.00
6 ou 7 horas	22.88	0.00	15.21	0.00
8 horas ou mais	32.50	0.00	22.99	0.00
País	0.00	0.08	0.00	0.01
Nível socioeconômico das famílias	33.02	0.00	37.78	0.00
Violência no entorno da escola	-1.15	0.00	-1.50	0.00
Estudante trabalha	-16.58	0.00	-13.14	0.00
Mãe é indígena	-37.70	0.00	-28.64	0.00
Estudante é menina	6.80	0.00	-6.22	0.00
Nível de infraestrutura	5.44	0.00	-1.94	0.02
Programas de atenção integral	-0.89	0.00	-0.99	0.00
Estudante possui livro de leitura	9.92	0.00	-	-
Estudante possui livro de matemática	-	-	11.55	0.00
Estudante repetiu de ano	-32.97	0.00	-33.18	0.00
Estudante acesso à educação infantil de 4 a 6 anos	16.71	0.00	16.56	0.00
Professor realizou aperfeiçoamento em leitura	2.19	0.10	-	-
Professor realizou aperfeiçoamento em matemática	-	-	-0.25	0.88
Nível de assistência e pontualidade docente	15.56	0.00	14.02	0.00
Nível de monitoramento e retroalimentação das práticas pedagógicas	-2.51	0.00	-2.70	0.00
Nível de Clima escolar	-1.19	0.10	-0.06	0.93
Nível de Ambiente Laboral na escola	-0.03	0.95	-0.61	0.39
_Constante	678.93	0.00	691.40	0.00
R2	0.29		0.27	
N	30,989		31,226	

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Células marcadas em cinza indicam que os coeficientes são significativos estatisticamente a, no mínimo, 90%.

O efeito do tempo perde um pouco sua expressão nos indicadores de 6 e 7 horas e de 8 horas ou mais, mas aumenta-se a distância entre as escolas de 8 horas das de 6 e 7 horas e aumenta o impacto do indicador de 5h. Assim, adicionando mais informações aos modelos, segue-se com o tempo impactando de a proficiência dos estudantes de 3º ano em leitura e matemática com coeficientes expressivos e significantes a 99%. O efeito das escolas de 5h na prova de matemática, em relação aos modelos sem variáveis controle, passa a ser estatisticamente significativa a 99%.

As escolas de 8 horas, com a adição de variáveis controle, produzem, então, 33 pontos a mais na prova de leitura, e 23 pontos na prova de matemática, e as escolas de 6 e 7 horas produzem 23 e 15 pontos respectivamente nas proficiências de leitura e matemática. Estes efeitos são menos substanciais do que o nível socioeconômico das famílias, e do fato da criança ser indígena e ter repetido de ano, e são semelhantes ao acesso à educação infantil, fato da criança trabalhar e do professor apresentar assiduidade e pontualidade na escola. Nessa perspectiva, podemos inferir com base no modelo CIPP que as variáveis de contexto são bastante significativas na aprendizagem, confirmando a leitura original do TERCE e a discussão de equidade cada vez mais presente na Academia e no campo das políticas públicas, tanto nas perspectivas economicista/ capital humano, quanto humanista.

Ainda em relação às variáveis de controle, podemos observar que as variáveis de insumos aparentam ser mais significativas do que as de processo, reforçando a importância da ação estatal na promoção das políticas. Destaca-se o peso que o acesso à educação infantil e a reprovação escolar tem nos modelos estimados, e o fato de que estes são mais substantivos do que a infraestrutura escolar, entendida pela literatura como uma das variáveis centrais para o desempenho dos estudantes. Chama atenção também que a presença dos livros das disciplinas é fundamental em ambos os casos, com efeitos substanciais, reforçando a leitura de que a política de provisão de livros-texto e materiais didáticos, considerada uma ação de menor custo entre as várias do sistema educacional, é uma escolha importante para os gestores públicos (BOISSIERE, 2004).

Dois dados chamam atenção, convocando novos futuros estudos e melhor avaliação dos fenômenos: os efeitos negativos que produzem a existência de programas de atenção integral aos estudantes e monitoramento e retroalimentação das práticas docentes em

ambas as provas. No caso do monitoramento, uma explicação possível é a de Treviño et. al para UNESCO-OREALC (2016b p.14) ao argumentarem que:

(...) por um lado, é factível que em alguns dos casos a coordenação visite as salas de aula onde se vêem mais problemas, e por outro, é possível que falte uma cultura e organização laboral em que o aperfeiçoamento das práticas docentes por meio do monitoramento e retroalimentação mútua sirva para melhorar o trabalho docente e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Em relação à dimensão de atenção integral ao estudante, variável bastante cara à perspectiva humanista, é possível supor que o resultado negativo aconteça porque há uma grande diversidade na oferta e na natureza dos programas. É possível também que os coeficientes negativos tenham relação com o próprio questionário apresentado aos diretores, uma vez que cada diretor pode compreender a pergunta de uma forma distinta. Por exemplo, na questão sobre existência de assistência médica ao estudante, o diretor pode afirmar que existe assistência quando há um enfermeiro na escola ou quando há uma parceria com um posto de saúde, ou ainda quando há programas de vacinação na escola, todas respostas que produziram efeitos distintos na pontuação escolar. E, por fim, também não é possível afirmar se os estudantes de fato acessam os programas. Quando isolamos a variável, este passa a ser positivo. E, quando observamos seus indicadores, observa-se que os efeitos são mistos, indicando que mais do que a quantidade de programas, provavelmente, a natureza destes é o que mais impacta a aprendizagem (Tabela XX, em anexo).

Por fim, é possível inferir ainda em relação aos modelos de regressão múltipla com controle de fatores, que estes aparentam ser estáveis, tanto pelo R^2 , quanto pela probabilidade de F, que é de 0.00. A grande maioria das variáveis controle são significantes a 99%. Exceções foram o nível de infraestrutura estatisticamente significativa a 95% para a prova de matemática e o aperfeiçoamento em leitura do professor e o nível de clima escolar para a prova de leitura, estatisticamente significantes a 90%. As variáveis clima escolar para a prova de matemática, aperfeiçoamento em matemática e o índice do ambiente laboral na escola para ambas as disciplinas avaliadas foram insignificantes estatisticamente.

Após a leitura da regressão, foram empreendidos testes para verificação das suposições *ad hoc* do modelo e conseqüentemente verificação da estabilidade e forma funcional do

mesmo. O fator de inflação de variância (VIF)¹⁰² foi inferior a 3¹⁰³ para todas as variáveis de ambos modelos, indicando que não existe multicolinearidade entre as variáveis, e os resíduos das regressões são normais¹⁰⁴.

Assim, em relação à hipótese central deste trabalho, conclui-se que o tempo produz, de fato, um efeito positivo na proficiência de crianças de 3º ano em matemática e leitura, mesmo quando adicionadas variáveis controle relacionadas ao contexto, insumos e processos do fazer educativo.

Foi possível compreender que este efeito é menor em relação à proficiência de matemática do que de leitura, indicando que, provavelmente, o ensino de matemática depende mais da forma como o tempo escolar é utilizado e/ou é mais afetado por outros fatores do modelo teórico CIPP, ou ainda por fatores não apresentados neste estudo. Entre os fatores elencados neste estudo, destaca-se que o nível socioeconômico das famílias têm mais peso em relação à proficiência de matemática e o fato do estudante ser menina gera um efeito negativo em relação à disciplina. É possível, embora certamente esta discussão exija maior aprofundamento, que estereótipos sociais, preconceitos e violências social e de gênero, manifestados em práticas cotidianas das escolas, afastem os estudantes mais pobres e mulheres das chamadas ciências “duras”, que, supostamente, estariam associadas a determinados grupos sociais. Em alguma medida, com base nestas suposições, seria possível inferir que o tempo, por si só, não seria capaz de mitigar ou diminuir tais comportamentos ou práticas dentro da escola, que, por sua vez exigiriam políticas de outra natureza, não necessariamente relacionadas ao tamanho ou à ampliação da jornada escolar.

¹⁰² Os valores estão disponíveis na tabela XXI, em anexo.

¹⁰³ O limiar entendido pela literatura para o VIF é de valores inferiores a 10 para teste de multicolinearidade, como indicado em O'brien (2007).

¹⁰⁴ Foram gerados histograma dos resíduos e foi realizado teste de curtose e assimetria para os resíduos, disponíveis respectivamente na figura II e tabela XXII, em anexo.

3.5 A interação do tempo com fatores selecionados na proficiência

Para responder ao segundo dos objetivos específicos deste estudo – sobre a interação do tempo com fatores selecionados na proficiência em leitura e matemática -, foram geradas novas *dummies*, agrupando a variável categórica fatorial “horas na escola” em uma variável categórica binária. As escolas com 4 e 5 horas foram agrupadas como escolas de “Período Menor” e escolas de 6 ou 7 horas e de 8 horas como escolas de “Período Maior” (Tabela XXIII, em anexo).

Em seguida, foram estimados dezesseis¹⁰⁵ novos modelos de regressão múltipla em versões robusta, oito para a prova de leitura e oito para a de matemática, considerando a interação dos períodos com as variáveis selecionadas a partir das hipóteses apresentadas anteriormente e descritas no Quadro 5¹⁰⁶ e controlando o “efeito País”.

Como é possível observar na Tabela 26, algumas das interações propostas para análise não têm significância estatística, como a interação entre ambos períodos e em ambas as provas com a infraestrutura e o monitoramento docente, impossibilitando que seus coeficientes sejam compreendidos como válidos e, então, discutidos.

¹⁰⁵ Foram realizados modelos para regressão linear simples, considerando período e prova e quatro modelos para regressões com interações, considerando período e prova.

¹⁰⁶ Foram mantidos os pesos estatísticos, e novamente, excluído o estado de Novo León e a sobreamostragem.

Tabela 26. Regressões simples em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática por Extensão do Período e Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações dos Períodos maior com variáveis selecionadas

Pontuação estandardizada	Leitura				Matemática			
	<i>b</i>	<i>p</i>	N	R2	<i>b</i>	<i>p</i>	N	R2
Período maior	36.47	0.00			31.24	0.00		
País	-0.01	0.00	51585	0.04	-0.01	0.00	53000	0.03
_Constante	694.23	0.00			687.52	0.00		
<i>Período maior</i>	18.13	0.00			13.82	0.00		
Nível socioeconômico	41.20	0.00			42.97	0.00		
Interação com nível socioeconômico	9.42	0.00	51370	0.23	6.22	0.00	52775	0.22
País	0.00	0.09			0.00	0.07		
_Constante	682.09	0.00			681.35	0.00		
<i>Período maior</i>	38.71	0.00			32.38	0.00		
Índice de violência	3.23	0.00			1.72	0.06		
Interação com índice de violência	-1.90	0.13	40651	0.04	-1.04	0.41	40813	0.03
País	-0.01	0.02			0.00	0.00		
_Constante	698.91	0.00			697.24	0.00		
<i>Período maior</i>	30.95	0.00			25.41	0.00		
Nível de assiduidade docente	20.33	0.00			19.07	0.00		
Interação com assiduidade	0.14	0.90	48270	0.08	0.99	0.43	50771	0.06
País	-0.01	0.00			-0.00	0.70		
_Constante	692.40	0.00			694.06	0.00		
<i>Período Maior</i>	35.69	0.00			30.08	0.00		
Clima de sala de aula	0.76	0.35			0.86	0.22		
Interação com clima	-2.93	0.02	48653	0.04	-0.26	0.84	51197	0.02
País	-0.02	0.00			-0.01	0.00		
_Constante	690.19	0.00			695.33	0.00		
<i>Período Maior</i>	36.24	0.00			30.35	0.00		
Nível de monitoramento	-7.58	0.00			-8.60	0.00		
Interação com monitoramento	-0.79	0.54	49337	0.04	1.32	0.30	50674	0.03
País	-0.02	0.00			-0.01	0.00		
_Constante	695.10	0.00			692.57	0.00		
<i>Período Maior</i>	37.68	0.00			31.84	0.00		
Nível do Ambiente Laboral	-5.08	0.00			-5.57	0.00		
Interação com ambiente laboral	2.39	0.07	49879	0.04	3.02	0.03	51247	0.03
País	-0.02	0.00			-0.11	0.00		
_Constante	686.20	0.00			687.45	0.00		
<i>Período Maior</i>	13.58	0.00			11.35	0.00		
Nível de Infraestrutura	36.16	0.00			33.75	0.00		
Interação com infraestrutura	7.15	0.00	51580	0.17	5.20	0.00	52995	0.14
País	0.02	0.00			0.02	0.00		
_Constante	676.14	0.00			675.20	0.00		

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Células marcadas em cinza indicam que os coeficientes são significativos estatisticamente a, no mínimo, 90%. Coeficientes estimados em relação ao Período Menor.

Inicialmente, é necessário destacar que, na regressão simples, que não contabiliza as interações, o Período Maior produz 36 pontos a mais na prova de leitura e 31 pontos a mais na de matemática em relação ao Período Menor, reiterando que jornadas mais amplas, de fato, têm impacto na aprendizagem, embora o valor explicativo das variáveis relacionadas ao período seja bastante baixo, em torno de 4% e 3% para leitura e matemática respectivamente. Quando adicionamos as interações, o efeito do período na prova diminui em dois dos casos (interação com violência e interação com infraestrutura), mas ainda se mantém a diferença positiva no Período Maior em ambos os casos. O R^2 , ou percentual explicativo do modelo, mantém-se praticamente o mesmo em quase todos os casos, à exceção dos modelos que consideraram a interação com nível socioeconômico e infraestrutura. O nível socioeconômico, por exemplo, amplia o teor explicativo do modelo para 23% em leitura e 22% em matemática.

Em relação às interações válidas, segundo Brambor, Clarke e Golder (2006, p.74, tradução da autora) como foram utilizadas interações com variáveis controle, p-valores superiores a 0.1 podem ser analisados, pois problemas associados com multicolinearidade em modelos de interação multiplicativa são comumente superestimados. Para os autores, “(...) é perfeitamente possível que o efeito marginal de X em Y seja significativo para valores substancialmente relevantes da variável modificadora Z, mesmo que o coeficiente do termo de interação seja insignificante”. Como se observa na Tabela 27, na análise das margens das equações estimadas, percebe-se que os coeficientes todos são estatisticamente significantes a 99%¹⁰⁷. Paralelamente, a observação das margens também permite uma melhor interpretação dos coeficientes de interação.

¹⁰⁷ Ao demonstrar que as margens das equações são significativas, inferimos que os resultados da regressão também o são, mesmo que o p-valor das mesmas seja superior a 0.1.

Tabela 27. Margens das Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações dos Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continua)

Variável		Pontuação estandardizada em Leitura					Variável		Pontuação estandardizada em Matemática				
Nível socioeconômico	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ	Nível socioeconômico	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ
-2.6	Menor	575.11	0.00	570.07	579.64		-2.6	Menor	571.55	0.00	566.96	576.70	
	Maior	568.75	0.00	563.81	573.46	-6.36		Maior	569.20	0.00	564.24	574.48	-2.35
-1.6	Menor	616.32	0.00	612.92	619.28		-1.6	Menor	614.51	0.00	611.54	617.97	
	Maior	619.38	0.00	615.84	622.90	3.06		Maior	618.39	0.00	614.66	622.18	3.87
-0.6	Menor	657.53	0.00	655.53	659.16		-0.6	Menor	657.48	0.00	655.87	659.49	
	Maior	670.01	0.00	667.77	672.44	12.48		Maior	667.57	0.00	664.99	669.95	10.09
-0.4	Menor	698.73	0.00	697.04	700.14		-0.4	Menor	700.45	0.00	699.04	702.17	
	Maior	720.63	0.00	719.37	722.32	21.90		Maior	716.76	0.00	715.02	718.04	16.31
1.4	Menor	739.94	0.00	737.10	742.57		1.4	Menor	743.42	0.00	740.72	746.34	
	Maior	771.26	0.00	769.96	773.20	31.32		Maior	765.95	0.00	764.00	767.17	22.53
2.4	Menor	781.15	0.00	776.78	785.38		2.4	Menor	786.39	0.00	782.03	790.89	
	Maior	821.89	0.00	819.70	824.93	40.74		Maior	815.14	0.00	812.02	817.26	28.75
3.4	Menor	822.36	0.00	816.37	828.28		3.4	Menor	829.36	0.00	823.25	835.52	
	Maior	872.52	0.00	869.20	876.90	50.16		Maior	864.33	0.00	859.79	867.61	34.97

Tabela 27. Margens das Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações dos Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continuação)

Variável Nível de violência	Pontuação estandardizada em leitura						Variável Nível de violência	Pontuação estandardizada em matemática					
	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ		Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ
-1.5	Menor	690.33	0.00	686.03	692.74	41.56	-1.5	Menor	694.73	0.00	691.28	698.22	33.95
	Maior	731.89	0.00	728.91	735.20			Maior	728.68	0.00	725.48	731.88	
-0.5	Menor	693.56	0.00	690.87	695.07	39.66	-0.5	Menor	696.45	0.00	694.29	698.63	32.91
	Maior	733.22	0.00	731.69	735.59			Maior	729.36	0.00	727.32	731.38	
0.5	Menor	696.78	0.00	694.71	698.39	35.86	0.5	Menor	698.17	0.00	696.28	700.07	31.84
	Maior	734.55	0.00	733.17	737.29			Maior	730.03	0.00	727.99	732.05	
1.5	Menor	700.01	0.00	697.27	702.99	33.96	1.5	Menor	699.89	0.00	696.93	702.84	30.82
	Maior	735.87	0.00	733.47	740.16			Maior	730.71	0.00	727.49	733.89	
2.5	Menor	703.24	0.00	699.37	708.05	30.35	2.5	Menor	701.61	0.00	697.12	706.09	29.77
	Maior	737.20	0.00	733.43	743.37			Maior	731.38	0.00	726.62	736.10	
Nível de assiduidade	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ	Nível de assiduidade	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ
-4	Menor	611.42	0.00	604.23	616.10	30.50	-4	Menor	617.32	0.00	611.69	622.65	21.45
	Maior	641.77	0.00	631.89	649.91			Maior	638.77	0.00	629.93	647.38	
-3	Menor	631.74	0.00	626.16	635.29	30.65	-3	Menor	636.39	0.00	632.04	640.49	22.44
	Maior	662.25	0.00	654.73	668.67			Maior	658.83	0.00	652.03	665.49	
-2	Menor	652.07	0.00	648.03	654.54	30.80	-2	Menor	655.46	0.00	652.34	658.39	23.43
	Maior	682.72	0.00	677.52	687.46			Maior	678.89	0.00	674.08	683.65	
-1	Menor	672.39	0.00	669.74	673.95	30.95	-1	Menor	674.53	0.00	672.46	676.47	24.42
	Maior	703.19	0.00	700.20	706.36			Maior	698.96	0.00	696.01	701.92	
0	Menor	692.72	0.00	690.87	693.93	31.10	0	Menor	693.60	0.00	692.02	695.10	25.42
	Maior	723.67	0.00	722.36	725.79			Maior	719.02	0.00	717.37	720.77	
1	Menor	713.05	0.00	710.88	715.05	26.41	1	Menor	712.67	0.00	710.60	714.71	26.41
	Maior	744.14	0.00	742.60	747.13			Maior	739.08	0.00	736.86	741.48	

Tabela 27. Margens das Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações dos Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continuação)

Clima escolar	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ	Clima escolar	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ
-2.5	Menor	688.97	0.00	683.43	692.44	43.03	-2.5	Menor	689.36	0.00	684.67	692.98	30.75
	Maior	732.00	0.00	727.75	738.20			Maior	720.11	0.00	715.40	725.85	
-1.5	Menor	689.72	0.00	685.76	691.91	40.09	-1.5	Menor	690.22	0.00	686.94	692.58	30.48
	Maior	729.82	0.00	727.32	734.21			Maior	720.70	0.00	717.80	724.61	
-0.5	Menor	690.48	0.00	687.85	691.62	37.16	-0.5	Menor	691.08	0.00	688.93	692.47	30.21
	Maior	727.63	0.00	726.58	730.54			Maior	721.30	0.00	719.84	723.74	
0.5	Menor	691.23	0.00	689.01	692.27	34.22	0.5	Menor	691.95	0.00	689.95	693.33	29.95
	Maior	725.45	0.00	724.48	728.23			Maior	721.89	0.00	720.39	724.35	
1.5	Menor	691.99	0.00	688.93	694.14	31.28	1.5	Menor	692.81	0.00	689.91	695.25	29.68
	Maior	723.27	0.00	720.88	727.40			Maior	722.49	0.00	719.50	726.42	
2.5	Menor	692.74	0.00	688.45	696.43	28.34	2.5	Menor	693.67	0.00	689.53	697.51	29.42
	Maior	721.08	0.00	716.91	726.96			Maior	723.09	0.00	718.25	728.83	
Monitoramento	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ	Monitoramento	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ
-3	Menor	710.51	0.00	703.53	714.12	38.60	-3	Menor	714.54	0.00	708.66	718.81	26.38
	Maior	749.11	0.00	745.36	757.06			Maior	740.92	0.00	735.98	748.15	
-2	Menor	702.93	0.00	697.82	705.34	37.81	-2	Menor	705.94	0.00	701.66	708.92	27.70
	Maior	740.75	0.00	738.37	746.53			Maior	733.64	0.00	730.32	738.80	
-1	Menor	695.35	0.00	691.95	696.70	37.03	-1	Menor	697.34	0.00	694.52	699.17	29.03
	Maior	732.38	0.00	731.21	736.17			Maior	726.36	0.00	724.48	729.62	
0	Menor	687.77	0.00	685.50	688.65	36.24	0	Menor	688.73	0.00	686.82	689.98	30.35
	Maior	724.01	0.00	723.26	726.61			Maior	719.08	0.00	717.83	721.26	
1	Menor	680.18	0.00	677.67	681.99	35.46	1	Menor	680.13	0.00	677.87	682.05	31.67
	Maior	715.64	0.00	713.61	718.74			Maior	711.80	0.00	709.39	714.68	
2	Menor	672.60	0.00	669.08	676.07	34.67	2	Menor	671.53	0.00	668.19	674.84	32.99
	Maior	707.27	0.00	703.23	711.60			Maior	704.52	0.00	700.20	708.86	

Tabela 27. Margens das Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações dos Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continuação)

Ambiente Laboral	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ	Ambiente Laboral	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ
-7	Menor	722.47	0.00	707.53	733.50	20.94	-7	Menor	726.73	0.00	711.70	739.15	10.69
	Maior	743.41	0.00	732.53	757.84			Maior	737.42	0.00	725.14	751.79	
-6	Menor	717.38	0.00	704.49	726.74	23.33	-6	Menor	721.17	0.00	708.24	731.77	13.71
	Maior	740.71	0.00	731.50	753.24			Maior	734.88	0.00	724.42	747.28	
-5	Menor	712.29	0.00	701.44	719.98	25.72	-5	Menor	715.60	0.00	704.77	724.38	16.74
	Maior	738.01	0.00	730.47	748.64			Maior	732.34	0.00	723.70	742.77	
-4	Menor	707.20	0.00	698.39	713.23	28.11	-4	Menor	710.04	0.00	701.29	717.01	19.76
	Maior	735.32	0.00	729.43	744.05			Maior	729.80	0.00	722.96	738.28	
-3	Menor	702.11	0.00	695.31	706.51	30.51	-3	Menor	704.48	0.00	697.79	709.66	22.78
	Maior	732.62	0.00	728.35	739.48			Maior	727.26	0.00	722.20	733.81	
-2	Menor	697.02	0.00	692.17	699.84	32.90	-2	Menor	698.91	0.00	694.24	702.36	25.80
	Maior	729.92	0.00	727.23	734.98			Maior	724.72	0.00	721.37	729.40	
-1	Menor	691.93	0.00	688.86	693.35	35.29	-1	Menor	693.35	0.00	690.51	695.23	28.83
	Maior	727.22	0.00	725.91	730.66			Maior	722.18	0.00	720.35	725.19	
0	Menor	686.84	0.00	684.63	687.78	37.68	0	Menor	687.79	0.00	685.87	689.02	31.85
	Maior	724.53	0.00	723.79	727.14			Maior	719.64	0.00	718.43	721.89	
1	Menor	681.75	0.00	678.66	683.94	40.08	1	Menor	682.22	0.00	679.33	684.71	34.87
	Maior	721.83	0.00	720.10	725.21			Maior	717.10	0.00	714.81	720.27	
2	Menor	676.66	0.00	672.09	680.70	42.47	2	Menor	676.66	0.00	672.15	681.04	37.89
	Maior	719.13	0.00	715.74	723.93			Maior	714.55	0.00	710.53	719.32	

Tabela 27. Margens das Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações dos Períodos maior com variáveis selecionadas

(Conclusão)

Infraestrutura	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de	δ	Infraestrutura	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de	δ
-3	Menor	573.89	0.00	571.37	583.47	-3	Menor	582.45	0.00	580.96	593.20
	Maior	565.99	0.00	562.26	574.34		Maior	578.18	0.00	575.04	587.68
-2	Menor	610.05	0.00	608.34	616.91	-2	Menor	616.20	0.00	615.26	623.88
	Maior	609.31	0.00	606.18	615.38		Maior	617.13	0.00	614.33	623.98
-1	Menor	646.21	0.00	645.20	650.46	-1	Menor	649.94	0.00	649.44	654.68
	Maior	652.63	0.00	650.03	656.48		Maior	656.09	0.00	653.56	660.33
0	Menor	682.37	0.00	681.53	684.55	0	Menor	683.69	0.00	683.03	686.07
	Maior	695.95	0.00	693.71	697.75		Maior	695.04	0.00	692.61	696.86
1	Menor	718.53	0.00	716.14	720.35	1	Menor	717.44	0.00	714.84	719.24
	Maior	739.27	0.00	736.71	739.70		Maior	734.00	0.00	730.97	734.09
2	Menor	754.69	0.00	749.79	757.10	2	Menor	751.19	0.00	745.71	753.35
	Maior	782.59	0.00	778.47	782.90		Maior	772.96	0.00	768.04	772.60
3	Menor	790.86	0.00	783.26	794.05	3	Menor	784.94	0.00	776.41	787.63
	Maior	825.91	0.00	819.68	826.63		Maior	811.91	0.00	804.53	811.69

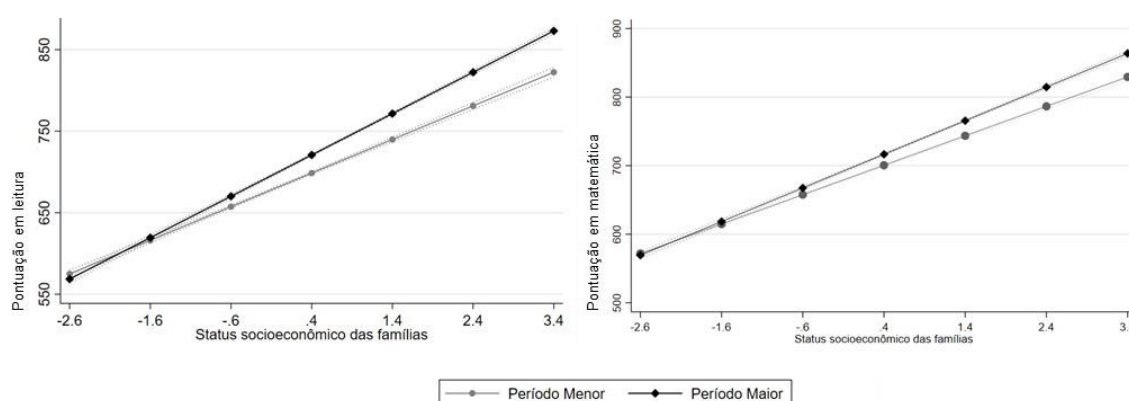
Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Margens medidas na diferença de 1 dp em todas as interações. O $\hat{y}$ corresponde ao valor previsto para a variável dependente; δ é a diferença entre o Período Maior e Menor. Células marcadas em cinza indicam que os valores são estatisticamente significativos.

Primeiramente, é interessante notar que em todos os modelos com interações, o tempo apresenta efeito positivo, e na maior parte dos casos, superior a 20 pontos na prova, mesmo em interação com variáveis que, sozinhas, apresentam pouco efeito nas notas.

Em relação à interação do tempo com o índice socioeconômico, é possível aferir que o tempo é potencializado pelo efeito. O tempo em interação com o nível socioeconômico produz efeito de 9,5 pontos a mais na prova de leitura e 6 na de matemática.

Quanto maior o nível, maior o efeito do tempo ampliado. Embora o nível potencialize a aprendizagem das crianças tanto no período menor, quanto no maior, percebemos que a diferença entre os períodos (representada como δ na Tabela 27) aumenta progressivamente conforme o nível. Quando o nível é de 3.4 (máximo), o Período Maior produz 50 pontos a mais na prova de leitura e 30 pontos a mais na de matemática em relação ao Período Menor. Porém, quando o nível é de -2.6 e -1.6 (baixo), os valores são estatisticamente insignificantes, uma vez que as margens da estimação se cruzam, indicando que o tempo, nesses casos, não faz efeito. Ou seja, em tese, a maior parte das crianças seria beneficiada pela ampliação da jornada, mas quanto maior seu nível socioeconômico, maior será o benefício (Figura 11).

Figura 11. Interação do efeito socioeconômico com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura e Matemática dos estudantes de 3º ano



Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice. Interessante notar que as predições de pontuação se cruzam nos eixos -1.6 e -2.6.

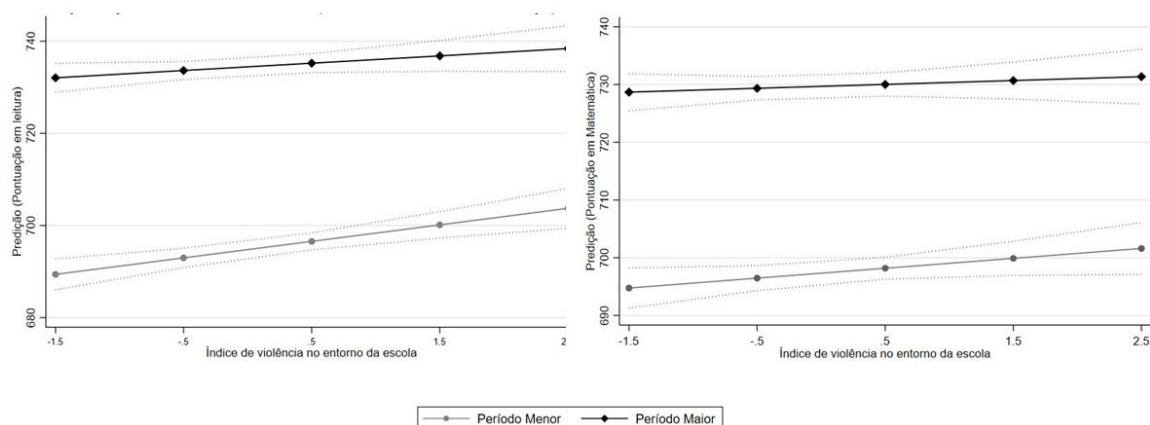
Do ponto de vista das políticas públicas, os resultados indicam que é fundamental a análise do perfil dos estudantes, uma vez que escolas com jornada ampliada podem acabar por gerar ainda mais iniquidade nas redes. Corroborando com a literatura sobre o

tema (CARO, 1999), uma alternativa seria investir na ampliação da jornada para crianças em maior vulnerabilidade, inclusive como forma de equiparação.

Também é curioso que a diferença produzida na adição de 1 desvio padrão seja substancialmente maior em leitura do que em matemática. Embora esta discussão necessite de maior aprofundamento e coleta de dados complementares, possivelmente isso acontece porque na ampliação da jornada, atividades que ampliam repertório cultural e estão mais associadas ao pensamento da literatura, estejam mais presentes e possivelmente estimulem mais as crianças com acesso a maiores oportunidades culturais, que normalmente estão nos níveis mais altos socioeconômicos.

A violência contextual que afeta a escola, segundo a percepção dos familiares, gera um efeito negativo na aprendizagem¹⁰⁸, e como visto na estimação com interações, A cada 1 desvio padrão no nível de violência, o Período Maior gera -2 pontos na prova de leitura e -1 ponto em matemática. Embora o efeito seja pequeno, é possível perceber que o tempo faz mais diferença em contextos de menor violência (Figura 12).

Figura 12. Interação do nível de violência com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura e Matemática dos estudantes de 3º ano



Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

Embora esta observação necessite de mais aprofundamento, é possível inferir que os efeitos da violência aparentam não ser mitigados por mais tempo na instituição. Isso pode ser explicado por duas leituras, que necessariamente, requerem maior investigação. Como

¹⁰⁸ Como apresentado na Tabela 25, com a violência como efeito controle.

uma possível primeira explicação é que governos escolham implementar escolas com mais tempo de jornada em áreas de maior violência, inclusive, como forma de enfrentá-la, e um reflexo dessa escolha seria a dos familiares de lerem o entorno como menos violento, ao entenderem que as crianças estariam mais protegidas nestas instituições¹⁰⁹. Outra explicação possível é que o indicador se constrói com base na percepção dos familiares; ou seja, dependem da criticidade das famílias em relação ao tema. Como visto por Trucco e Inostrosa (2017), a percepção dos familiares dos estudantes varia muito de escola para escola, e entre os países e é diretamente afetada pelas características sociais e demográficas da população. A percepção de ambientes violentos, inclusive, faz com que as escolas trabalhem em maior isolamento, e interajam menos com o tecido social do território (BAKER, 1998), o que também poderia colaborar com menores índices de proficiência. Quanto mais isolada, menos interações¹¹⁰, e consequentemente, menor influência destas interações na aprendizagem.

Em relação às interações com variáveis de processo, é interessante perceber que a assiduidade docente em interação com o tempo também afeta a aprendizagem. A extensão da jornada, nesta combinação, produz cerca de 30 pontos a mais do que o Período Menor em leitura e em torno de 20 pontos a mais em matemática.

Muitos programas de ampliação da jornada ou escolas com maior carga horária comumente dificultam que o professor trabalhe em mais de uma escola ou rede, especialmente na etapa do 3º ano da educação básica, quando é comum que um único professor fique com a turma a maior parte do dia e também é comum que essa dedicação venha acompanhada de bonificações ou adicionais salariais. Estas políticas complementares têm como um dos focos fortalecer a participação do docente em uma escola, e melhorar suas condições de trabalho, o que aparenta acontecer nas escolas com maior período¹¹¹. É possível pensar ainda que escolas com mais tempo têm mais

¹⁰⁹ Como discutido na apresentação das variáveis na seção 2.3.3 deste capítulo, as escolas de 6 e 7h e de 8h ou mais aparentam apresentar menor percepção de violência do entorno pelos familiares do que as demais.

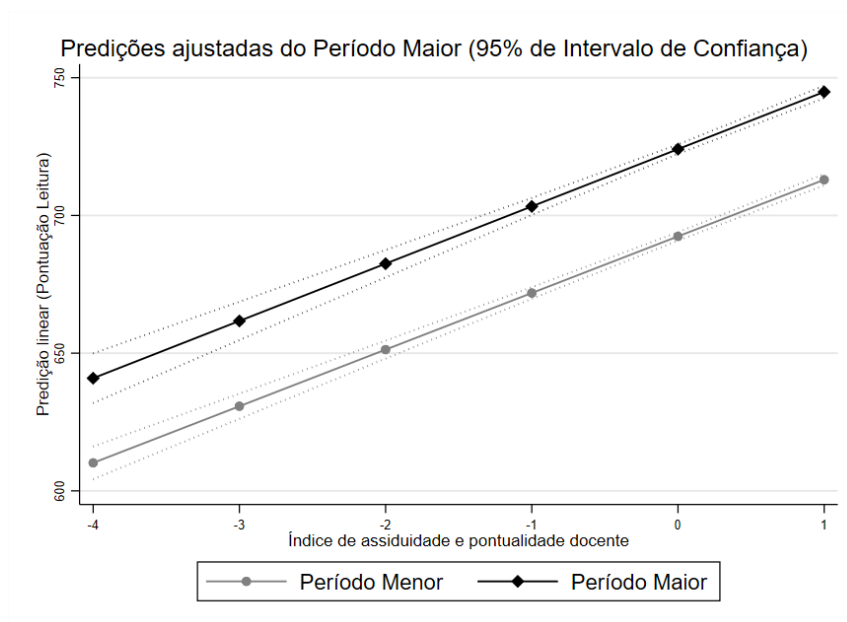
¹¹⁰ Como brevemente apresentado anteriormente, entendo como interações as relações que a escola estabelece com seu tecido social, entre elas, parecerias com educadores e organizações locais, maiores oportunidades de contextualização do conteúdo com expedições e visitas a campo, participação da comunidade do entorno nas atividades escolares e consequentemente *accountability* da mesma sobre os processos da unidade de ensino, etc.

¹¹¹ Como identificado na tabela 20, apresentada anteriormente, o nível de assistência e pontualidade docente é maior nas escolas com 6 e 7 horas e 8 horas ou mais do que nas demais.

atividades complementares e mais infraestrutura, que impactam diretamente a aprendizagem.

O ambiente laboral – que é consequência tanto de políticas indutoras, como processos formativos e participação da supervisão escolar, quanto de procedimentos internos das escolas e características da gestão da unidade, gera um efeito positivo e cumulativo na aprendizagem dos estudantes em leitura e matemática, à exceção do nível mais baixo (-7) em leitura e entre os níveis -7 e -5 em matemática. Nestes casos os valores são insignificantes, indicando que o tempo não produz efeito. Os resultados indicam que muito provavelmente a hipótese de que mais tempo na escola também qualifica as relações existentes na comunidade escolar e fortalece a participação do docente, impactando diretamente a aprendizagem dos estudantes, está correta. Da mesma forma como a teoria justifica a importância do clima escolar para os alunos, o bem-estar dos profissionais da educação apresenta-se como variável de atenção para as políticas educacionais e uma possível vantagem das escolas com mais tempo. Mais tempo para processos formativos internos, para reuniões de trabalho, planejamento coletivo e mesmo para a socialização da equipe aparenta ter um efeito positivo e desejado (Figura 13).

Figura 13. Interação do efeito da assiduidade docente com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano

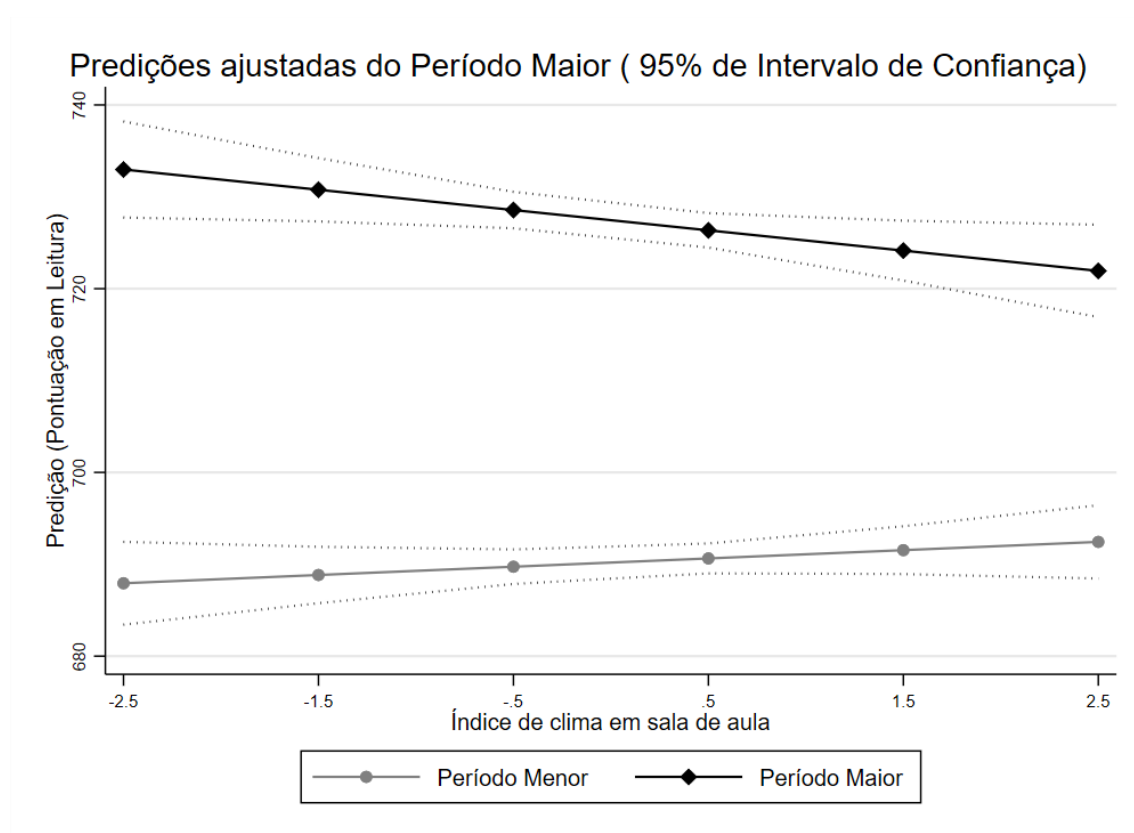


Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

É interessante ver que o intervalo de confiança é bem mais estreito quando o índice está entre -1 e 1, o que provavelmente indica que a maior parte das observações se encontra próximo a zero na escala. Novamente, o efeito parece ser mais forte na prova de leitura.

O clima escolar em interação com o Período Maior (Figura 14) também produz efeito positivo na aprendizagem. Contudo, ao passo que o clima aumenta, este efeito diminui: a cada 1 desvio padrão, produz-se menos 3 pontos na prova de leitura. Em matemática, porém, o efeito é quase o mesmo ao longo da escala.

Figura 14. Interação do efeito do clima de sala de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano



Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

É possível pensar em alguns cenários hipotéticos. O primeiro é que escolas com mais tempo variem a gama de oportunidades de desenvolvimento da criança, e possam investir em metodologias de sala de aula que proponham maior interação entre as crianças com mais facilidade do que as demais. Mais tempo pode permitir que o professor participe de mais oportunidades formativas e possa se sentir menos pressionado pelo calendário para cumprir todos os conteúdos curriculares, dando mais espaço e protagonismo para as crianças, com atividades de pesquisa, trabalhos em grupo entre os estudantes, elaboração

de projetos, etc. Porém, a partir de um determinado ponto do clima, estas ações podem não mais estar sendo suficientes ou eficientes, ou outros fatores não captados podem estar interferindo na interação, como a formação docente, nível de violência dentro da escola, ações de enfrentamento à violência escolar e *bullying*, etc.

É preciso lembrar que estas ações de favorecimento do clima escolar podem ainda estar agregando às crianças outras aprendizagens, que não estão sendo captadas pelas provas. É também possível que outros fatores estejam condicionando esta interação, como a formação dos professores, nível de violência no entorno da escola, entre outros.

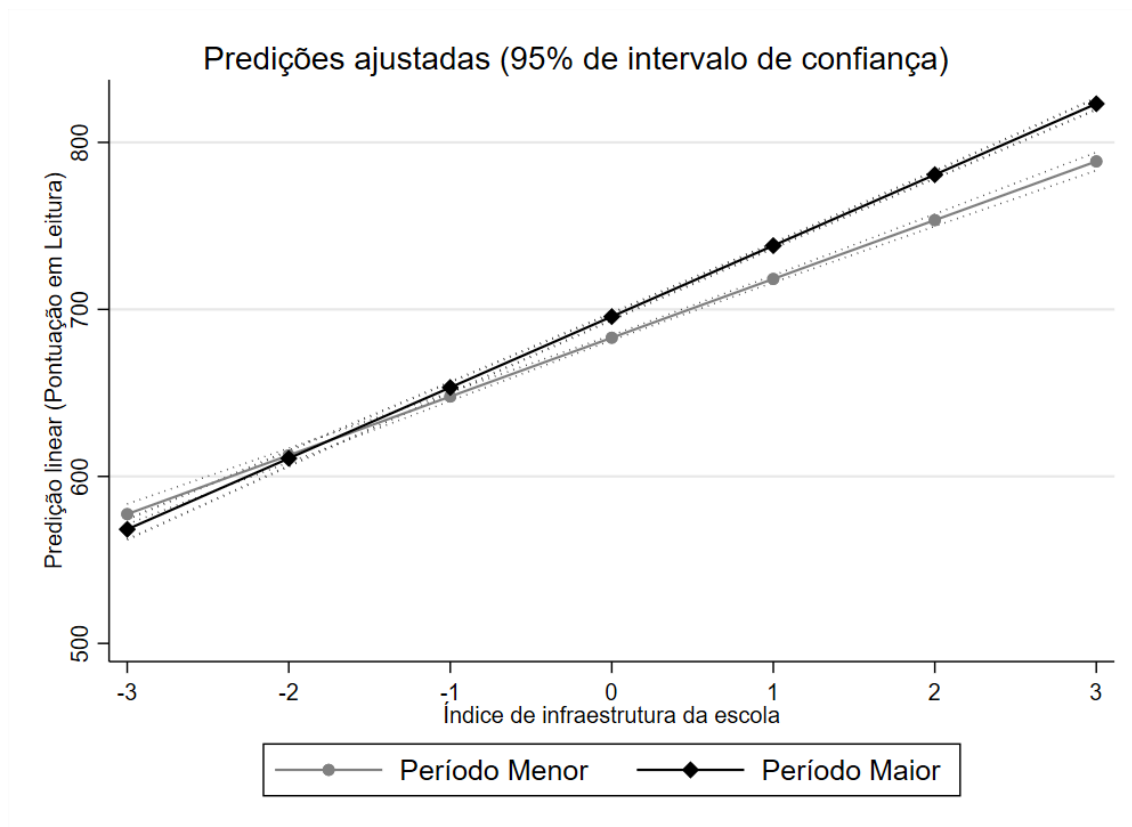
Diferentemente dos modelos anteriores, as práticas de monitoramento em interação com o Período Maior, parecem produzir efeitos bastante positivos. Estes tendem a diminuir quando o efeito do monitoramento é maior, o que pode indicar que – a partir de um determinado momento – há uma espécie de saturação da própria variável ou que outros fatores omitidos estejam modelando a própria interação.

Em tese, mais tempo na escola favorece tanto o exercício do monitoramento, quanto a utilização da formação recebida nestas atividades pelos professores com seus estudantes. Se entendermos que o monitoramento sozinho produz um surpreendente efeito negativo na aprendizagem, em alguma medida, podemos ver que o tempo maior estaria mitigando este efeito negativo, e tornando-o positivo. Isso confirmaria a hipótese que mais tempo na escola permite aos professores melhor planejamento. E o efeito desse planejamento acompanhado pela supervisão de fato pode ser muito potente, visto os deltas superiores a 30 pontos em leitura e matemática.

Por fim, é possível observar que a infraestrutura produz um efeito positivo e crescente quando em interação com o período maior. Com base na Figura 15 é possível observar que a diferença aumenta conforme o índice de infraestrutura aumenta. Ou seja, escolas com nível 3 de infraestrutura em interação com o Período Maior produzem 35 pontos a mais na prova de leitura do que o mesmo nível em Período Menor, enquanto no nível zero a diferença é de 14 pontos. Porém, quando o nível de infraestrutura é negativo, o tempo não mais faz efeito, uma vez que os resultados não são estatisticamente significantes.

Ou seja, quando as crianças ficam mais tempo em uma escola sem infraestrutura, isso, em tese, poderia até ser prejudicial para aprendizagem, corroborando com a literatura e com uma percepção esperada do fenômeno.

Figura 15. Interação do efeito da infraestrutura de sala de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano



Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

3.6. Comparação do efeito tempo na proficiência entre os países do estudo

A fim de responder o último objetivo específico desta dissertação, foram estimados os modelos do tempo e pontuação para leitura e matemática com variáveis controle e com interações do tempo e variáveis selecionadas para todos os 15 países da amostra. Para tanto, foram utilizados os pesos do tipo senado para estudantes, que permitem a comparação entre os países e o balanceamento da sobreamostragem.

Com base na Tabela 28, que apresenta a regressão múltipla da pontuação em leitura e matemática pelos indicadores de horas na escola sem adição de variáveis controle, chama atenção que o tempo tem pouco valor explicativo para a aprendizagem: em torno de 3% em uma média geral entre os países, tendo maior percentual explicativo em leitura no Paraguai (6%) e na Guatemala (5%), enquanto no Chile, Equador, México, Panamá e

República Dominicana, o tempo explica em torno de 1% do fenômeno da aprendizagem. Em matemática, o percentual explicativo mantém-se praticamente o mesmo, à exceção do Paraguai que passa a ter o tempo explicando em torno de 3% no caso desta disciplina.

No modelo, alguns coeficientes não têm valor estatístico em relação à prova de leitura, caso das escolas de 6 ou 7 horas e de 8 horas ou mais no Brasil, escolas de 6 ou 7h na Colômbia, escolas de 5h, de 6 ou 7 horas e de 8 horas ou mais em Honduras e nas escolas de 5 horas no Panamá, indicando que o tempo não é significativo nestes casos.

Tabela 28. Regressões múltiplas da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática por quantidade de horas do estudante na escola (*dummies*), por países da amostra

Horas na escola																				
País	5h				6 ou 7 h				8 h ou mais				_Const.				N		R2	
	Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leit.	Mat.	Leit.	Mat.
	b	p	b	p	b	p	b	p	b	p	b	p	b	p	b	p				
Argentina	39.33	0.00	40.74	0.00	43.60	0.00	34.68	0.00	24.73	0.00	26.01	0.00	680.53	0.00	691.34	0.00	2418	2,495	0.04	0.04
Brasil	28.95	0.00	37.99	0.00	-1.48	0.81	9.53	0.15	3.15	0.69	1.08	0.91	703.99	0.00	712.56	0.00	3008	3,088	0.02	0.03
Chile	-	-	-	-	-28.81	0.00	-20.58	0.01	-15.22	0.03	-17.25	0.02	807.25	0.00	795.29	0.00	4364	4,322	0.01	0.00
Colômbia	-	-	-	-	5.87	0.42	10.75	0.14	41.81	0.00	45.94	0.00	708.41	0.00	686.98	0.00	3806	3,770	0.02	0.02
Costa Rica	43.44	0.00	40.60	0.00	60.47	0.00	62.13	0.00	79.64	0.00	65.12	0.00	699.13	0.00	697.55	0.00	3277	3,280	0.03	0.04
Equador	-44.21	0.00	-35.09	0.00	-30.34	0.00	-19.74	0.02	-43.26	0.00	-11.93	0.22	731.89	0.00	720.19	0.00	3893	3,903	0.01	0.01
Guatemala	17.19	0.17	-15.00	0.27	76.46	0.00	44.06	0.00	119.10	0.00	106.78	0.00	655.24	0.00	682.06	0.00	3886	4,101	0.05	0.06
Honduras	-46.24	0.13	-60.25	0.02	-34.36	0.26	-52.20	0.04	0.71	0.98	-2.15	0.94	724.13	0.00	738.17	0.00	3445	3,559	0.01	0.02
México	0.23	0.97	1.72	0.76	37.35	0.00	30.57	0.00	16.58	0.06	12.30	0.14	710.50	0.00	730.41	0.00	3420	3,498	0.02	0.01
Nicarágua	-27.58	0.03	-48.69	0.04	-15.87	0.22	-42.78	0.07	61.72	0.00	38.39	0.12	685.18	0.00	703.10	0.00	3275	3,561	0.03	0.03
Panamá	37.04	0.15	33.36	0.12	58.68	0.02	43.91	0.04	50.60	0.06	52.93	0.03	627.34	0.00	628.97	0.00	3111	3,203	0.01	0.01
Paraguai	26.48	0.00	14.05	0.00	106.65	0.00	75.33	0.00	-26.63	0.00	-18.30	0.01	649.97	0.00	651.47	0.00	3021	3,169	0.06	0.03
Peru	93.34	0.00	109.70	0.00	101.14	0.00	117.31	0.00	159.89	0.00	175.68	0.00	617.41	0.00	597.96	0.00	4827	4,921	0.04	0.03
República Dominicana	8.15	0.05	0.56	0.88	41.26	0.00	21.46	0.01	0.66	0.91	-7.53	0.17	619.29	0.00	614.20	0.00	3295	3,527	0.01	0.02
Uruguai	26.42	0.00	37.39	0.00	18.28	0.01	28.28	0.00	39.22	0.00	50.19	0.00	716.11	0.00	725.31	0.00	2539	2,603	0.03	0.04

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Os coeficientes foram estimados em relação às escolas de 4 horas ou menos, à exceção do Chile e Colômbia cuja estimação se relaciona com escolas de 5 horas, uma vez que estes países não têm escolas com 4 horas ou menos na amostra. Células marcadas em cinza indicam que os coeficientes são significativos estatisticamente a, no mínimo, 90%.

Em uma análise comparativa inicial, observa-se que, na Colômbia, estudantes que ficam 8 horas ou mais na escola têm ganho significativo na aprendizagem: em torno de 42 pontos na prova em comparação aos que estão nas escolas de 5 horas, uma vez que, na amostra, não existem escolas de 4 horas ou menos. Na Costa Rica, Peru e Uruguai todos os casos chamam atenção por apresentarem ganhos substantivos em relação aos dos estudantes das escolas de 4 horas. Na Argentina, México, Panamá, Paraguai e República Dominicana, destacam-se os ganhos em pontuação nas escolas de 6 e 7 horas. No Brasil, nota-se aumento de 29 pontos na prova nas escolas com 5 horas. O Chile e Equador são os únicos países que apresentam piora nas pontuações em relação às escolas com menor turno, sendo que no caso chileno, estas são escolas com 5 horas, uma vez que não existem escolas de 4 horas ou menos na amostra. O Chile também apresenta o maior valor da prova no intercepto (807 pontos), bastante superior aos demais países da amostra.

Em relação à pontuação estandardizada em matemática, Chile e o Equador apresentam efeito negativo das escolas com mais tempo em relação às escolas com menor tempo. A Nicarágua novamente apresenta valores mistos, em que escolas de 5 horas e de 6 e 7h produzem efeito negativo na prova em comparação às de 4 horas, enquanto escolas de 8 horas apresentam efeito positivo. A Colômbia, que na amostra relacionada a estudantes que realizaram a prova de matemática não tem nenhuma escola de 5 horas, novamente apresenta efeito substancialmente positivo (46 pontos na prova) nas escolas com 8 horas ou mais.

Honduras, que no modelo de leitura tem coeficientes insignificantes, apresenta, na prova de matemática, uma relação negativa das escolas de 5 e de 6h e 7 horas em relação às de 4 horas. O coeficiente das escolas de 8h tem *p-valor* de 0,94 e pode ser interpretado como insignificante. O México apresenta apenas um coeficiente válido – em relação às escolas de 6 e 7 horas e este indica efeito positivo em relação às escolas de 4 horas. O Peru novamente chama atenção pelo impacto que o efeito tempo aparenta ter na aprendizagem, com 109, 117 e 175 pontos a mais na prova a cada mudança de grupo horário.

Dos 15 países da amostra, nove apresentam que as escolas de 5 horas produzem efeito positivo na aprendizagem em leitura em relação às escolas de 4 horas e seis em matemática; oito e nove, respectivamente, indicam que escolas de 6 e 7 horas impactam positivamente a aprendizagem em leitura e matemática; e nove países o fazem para

escolas de 8 horas em relação à leitura, e seis para a carga horária em relação à matemática.

Entre os países em que o impacto é comprovadamente negativo¹¹², Honduras e Nicarágua figuram entre os mais pobres da amostra. Conforme apresentado no Quadro 3 do Capítulo 2 desta dissertação, os dois países e o Equador são também aqueles para os quais não foram identificados programas ou políticas de tempo ampliado na educação, o que parece indicar que, de fato, a extensão da jornada não aparece como uma ação ou preocupação concreta destes respectivos governos. É de se supor que sem o investimento adequado, com políticas voltadas a mais tempo na escola com foco em organização curricular, infraestrutura, alimentação, etc., a variável possa atuar negativamente para a aprendizagem.

Considerando os efeitos isolados da quantidade de horas na escola, percebe-se que, em geral, o tamanho da jornada tem impacto positivo em ambas as provas. Contudo, quando adicionadas as variáveis de controle, o comportamento do tempo muda em alguns dos casos (Tabela 29).

¹¹² Negativo e com nível descritivo superior a 90%.

Tabela 29. Regressões múltiplas da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática por quantidade de horas do estudante na escola (*dummies*) com adição de variáveis controle¹¹³, por países da amostra

País	Horas na escola																N				R2			
	5h				6 ou 7 h				8 h ou mais				_Const.				Leit.		Mat.		Leit.		Mat.	
	Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leit.		Mat.		Leit.		Mat.	
	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>								
Argentina	23.52	0.00	31.31	0.00	16.91	0.18	19.03	0.19	26.96	0.03	11.69	0.17	661.69	0.00	707.85	0.00	1,055	1,092	0.25	0.20				
Brasil	9.90	0.05	13.36	0.01	-6.38	0.39	3.75	0.60	-14.54	0.08	-30.08	0.01	688.33	0.00	713.63	0.00	1,760	1,780	0.26	0.28				
Chile	-	-	-	-	-16.91	0.03	-3.39	0.70	-17.67	0.02	-17.36	0.04	720.07	0.00	737.20	0.00	3,203	3,199	0.16	0.17				
Colômbia	-	-	-	-	-0.21	0.98	3.77	0.57	13.36	0.07	9.29	0.17	701.01	0.00	677.72	0.00	2,627	2,694	0.30	0.32				
Costa Rica	17.69	0.08	1.02	0.91	24.18	0.02	8.45	0.35	31.11	0.01	3.59	0.75	709.75	0.00	736.39	0.00	2,538	2,568	0.18	0.19				
Equador	-	-	-	-	3.08	0.61	3.26	0.54	-3.66	0.61	9.15	0.23	657.73	0.00	691.49	0.00	2,508	2,456	0.25	0.16				
Guatemala	-	-	-	-	1.61	0.81	0.71	0.91	-24.22	0.27	-8.43	0.54	702.86	0.00	708.82	0.00	2,177	2,155	0.33	0.32				
Honduras	-	-	-	-	5.87	0.24	9.16	0.10	24.40	0.13	55.95	0.00	688.35	0.00	705.49	0.00	1,797	1,882	0.19	0.11				
México	-0.68	0.91	-8.32	0.16	9.71	0.20	-2.14	0.77	8.53	0.35	-9.87	0.28	700.92	0.00	743.35	0.00	2,521	2,512	0.23	0.22				
Nicarágua	13.82	0.72	-52.70	0.15	23.38	0.55	-40.96	0.26	21.48	0.60	-9.50	0.80	688.87	0.00	762.12	0.00	1,618	1,607	0.19	0.16				
Panamá	23.63	0.36	51.60	0.02	35.81	0.17	56.25	0.01	43.18	0.11	60.05	0.01	649.46	0.00	623.91	0.00	1,743	1,734	0.29	0.29				
Paraguai	-2.13	0.74	-0.54	0.93	64.91	0.00	52.89	0.00	-21.00	0.12	-21.19	0.11	682.43	0.00	677.01	0.00	1,188	1,196	0.24	0.17				
Peru	62.66	0.00	83.25	0.00	54.88	0.00	77.56	0.00	61.29	0.00	84.40	0.00	673.29	0.00	672.48	0.00	3,280	3,287	0.29	0.28				
República	-3.48	0.55	-9.07	0.10	-6.03	0.64	-10.06	0.42	-0.28	0.97	-15.70	0.06	656.50	0.00	661.36	0.00	1,427	1,438	0.16	0.15				
Uruguai	-1.72	0.86	5.33	0.61	-	0.31	-1.48	0.87	4.34	0.66	4.79	0.66	687.93	0.00	696.92	0.00	1,547	1,626	0.24	0.29				

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Os coeficientes foram estimados em relação às escolas de 4 horas ou menos, à exceção do Chile e Colômbia cuja estimação se relaciona com escolas de 5 horas, uma vez que estes países não têm escolas com 4 horas ou menos na amostra e Honduras, Equador e Guatemala que não têm observações suficientes quando combinadas as variáveis de período e variáveis controle. Células marcadas em cinza indicam que os coeficientes são significativos estatisticamente a, no mínimo, 90%.

¹¹³ Os cálculos foram realizados com as mesmas variáveis controle utilizadas anteriormente, mas foram suprimidas para facilitar a compreensão da tabela. Os resultados completos podem ser acessados com a autora.

Muitos dos resultados das estimações não foram significantes, possivelmente por dois motivos, não necessariamente excludentes e que requerem maior atenção, para além do que este estudo se propõe. Por um lado, é possível que os resultados sejam decorrentes das limitações dos próprios modelos de Regressão Múltipla, como discutido na Introdução deste trabalho, ou da ausência de fatores complementares, que estão sendo omitidos nas equações, e que poderiam controlar melhor a aprendizagem, tornando o tempo significativo. Por outro, é também possível supor que o tempo, de fato, não tenha relevância ou efeito na aprendizagem – caso mais provável, uma vez que todos os modelos tiveram estatística F^{114} indicando confiabilidade, de no mínimo 90%, e apresentam constantes ou interceptos com significância a 99%.

Com a adição das variáveis controle e considerando os coeficientes válidos, é possível perceber que o total de países que apresentam efeito positivo do tempo diminui. Apenas três e quatro países apresentam efeito positivo para escolas de 5 horas em leitura e matemática respectivamente e quatro o fazem para escolas de 6 ou 7 horas tanto em leitura quanto em matemática. Da amostra, apenas três países apresentam efeito positivo em leitura e matemática para as escolas de 8 horas ou mais. Em relação ao impacto negativo, o dado também é diferente. Apenas a República Dominicana apresenta um decréscimo na nota de português com escolas de 5 horas como variável independente. Porém, o Chile apresenta decréscimo importante na nota tanto com as variáveis de 6 ou 7 horas, quanto com as de 8 horas. O Brasil apresenta decréscimo nas escolas de 8 horas, tanto para leitura, quanto para matemática.

Dummies de períodos e interações

Quando a variável “Horas na Escola” é operacionalizada em *dummies* relacionadas ao Período Menor (escolas com 4 horas ou menos e 5 horas) e Período Maior (6 e 7 horas e 8 horas ou mais), os resultados mudam em alguns dos casos (Tabela 30).

¹¹⁴ O valor F é a estatística de teste usada para decidir se o modelo como um todo tem capacidade preditiva estatisticamente significativa, ou seja, se a regressão é grande o suficiente, considerando o número de variáveis necessárias para alcançá-lo. F é a razão entre o quadrado da média do modelo e quadrado da média do erro.

Tabela 30. Regressões simples em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática com Períodos

País	Período Maior									
	Leitura					Matemática				
	<i>b</i>	<i>p</i>	N	R2	F	<i>b</i>	<i>p</i>	N	R2	F
Argentina	18.20	0.00	2418	0.00	0.00	15.42	0.01	2495	0.00	0.00
Brasil	-14.15	0.01	3008	0.00	0.00	-9.79	0.07	3088	0.00	0.00
Chile	-19.06	0.01	4364	0.00	0.00	-18.19	0.01	4322	0.00	0.00
Colômbia	10.76	0.14	3806	0.00	0.14	15.57	0.03	3770	0.00	0.00
Costa Rica	23.33	0.00	3277	0.02	0.00	25.18	0.00	3280	0.03	0.00
Equador	4.16	0.32	3893	0.00	0.00	10.64	0.01	3903	0.00	0.00
Guatemala	61.64	0.00	3886	0.05	0.00	61.81	0.00	4101	0.06	0.00
Honduras	13.83	0.00	3445	0.01	0.00	11.00	0.01	3559	0.00	0.00
México	31.30	0.00	3420	0.02	0.00	23.91	0.00	3498	0.01	0.00
Nicarágua	19.76	0.00	3275	0.01	0.00	13.70	0.00	3561	0.00	0.00
Panamá	20.97	0.00	3111	0.01	0.00	11.68	0.00	3203	0.00	0.00
Paraguai	15.45	0.05	3021	0.00	0.00	6.97	0.31	3169	0.01	0.00
Peru	16.28	0.00	4827	0.01	0.00	-16.25	0.00	4921	0.01	0.00
República Dominicana	6.62	0.17	3295	0.00	0.17	-0.59	0.90	3527	0.00	0.90
Uruguai	27.93	0.00	2539	0.02	0.00	-37.38	0.00	2603	0.03	0.00

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Os coeficientes foram estimados em relação às escolas de Período Menor. Células marcadas em cinza indicam que os coeficientes são significativos estatisticamente a, no mínimo, 90%. F diz respeito ao teste F, que verifica a viabilidade estatística do modelo; quando este é superior a 0.1, o modelo não é estável¹¹⁵.

Brasil e Chile, novamente, têm o Período Maior, que compreende estudantes em escolas de 6 ou 7 horas e de 8 horas ou mais, como variável de impacto negativo tanto em leitura, quanto em matemática. Contudo, Honduras e Nicarágua, que apresentam coeficientes negativos para as variáveis correspondentes ao Período, passam a ter o Período Maior produzindo efeito positivo. No primeiro, o Período Maior produz cerca de 14 pontos na prova de leitura, e 11 pontos na de matemática, e no caso nicaraguense, 19 pontos em leitura e 13 em matemática. O Panamá mantém valor positivo e significativo em ambas as provas, e Equador apresenta relação positiva do Período Maior na prova de Matemática.

Paralelamente, percebe-se que o efeito do tempo diminui tanto em relação ao modelo que considera os países e as *dummies* para horas na escola, quanto o modelo análogo utilizado

¹¹⁵ Em todos os demais modelos estimados nesta dissertação o teste F foi de 0.00. Este só foi apresentado nestes casos, em que se obteve modelos instáveis.

para todos os países, possivelmente, porque o tempo é mais homogêneo e há menor variabilidade do mesmo dentro de cada unidade.

Interações do tempo

Por fim, foram estimados modelos individuais considerando interações com variáveis selecionadas para cada um dos países do estudo (Tabela 31). Novamente, como as variáveis são contínuas, os dados com p-valor superior a 0.1 foram considerados para análise como significativos¹¹⁶.

Primeiramente, observa-se que, de todas as interações, a que se dá com o nível socioeconômico produz os resultados mais expressivos, com os maiores potenciais explicativos, reforçando que, em todos os países, esta é a interação mais significativa entre as estudadas. Em segundo lugar, figura a interação com o nível de infraestrutura. Todas as demais apresentam baixo potencial explicativo sobre o fenômeno da aprendizagem tanto em leitura quanto em matemática (inferior a 5%).

¹¹⁶ Foram também estimadas as margens para cada um dos modelos e estes resultados podem ser solicitados à pesquisadora.

Tabela 31. Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações do Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continua)

	Argentina				Brasil				Chile			
	Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática	
Pontuação estandardizada	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Período maior	9.67	0.27	0.16	0.99	-25.28	0.00	-24.25	0.00	-94.97	0.31	-77.32	0.45
Nível socioeconômico	51.54	0.00	47.80	0.00	60.58	0.00	69.58	0.00	-11.75	0.86	2.23	0.98
Int. com n. socioeconômico	-1.11	0.86	6.54	0.29	9.83	0.04	12.21	0.03	59.88	0.38	47.49	0.54
_Const.	649.95	0.00	663.71	0.00	677.88	0.00	685.53	0.00	823.13	0.00	792.28	0.00
N	2370		2443		2978		3058		4351		4309	
R2	0.1368		0.1199		0.2096		0.2227		0.1109		0.1291	
Período maior	24.87	0.00	22.74	0.00	-9.63	0.09	-8.59	0.19	-17.15	0.02	-18.23	0.01
Nível de violência	-2.03	0.46	-5.84	0.05	-1.39	0.53	-5.01	0.05	-3.38	0.66	0.30	0.97
Int. com n. de violência	-5.11	0.49	-0.90	0.90	-5.02	0.36	3.42	0.58	-1.90	0.81	-7.54	0.36
_Const.	699.27	0.00	713.84	0.00	723.73	0.00	739.36	0.00	809.43	0.00	799.40	0.00
N	1655		1670		2378		2365		3827		3798	
R2	0.01		0.01		0.00		0.00		0.01		0.01	
Período maior	37.87	0.00	35.72	0.00	-15.76	0.00	-11.50	0.02	-20.38	0.00	-19.95	0.01
Nível de assiduidade docente	27.69	0.00	27.44	0.00	21.44	0.00	31.48	0.00	25.81	0.06	3.28	0.82
Int. com assiduidade	18.39	0.05	15.68	0.06	17.01	0.01	13.32	0.04	2.92	0.84	21.13	0.16
_Const.	715.96	0.00	726.71	0.00	718.01	0.00	728.15	0.00	807.31	0.00	795.62	0.00
N	2096		2261		2778		2981		4146		4234	
R2	0.06		0.06		0.05		0.07		0.02		0.02	
Período maior	18.67	0.01	19.96	0.00	-15.61	0.00	-11.27	0.04	-17.51	0.03	-14.32	0.08
Nível de clima de sala de	6.86	0.06	2.23	0.58	3.52	0.14	3.03	0.26	18.03	0.10	15.68	0.18
Int. com clima	-15.67	0.12	-1.07	0.91	0.89	0.89	5.06	0.42	1.78	0.88	5.27	0.66
_Const.	698.70	0.00	708.12	0.00	720.64	0.00	732.02	0.00	814.78	0.00	800.16	0.00
N	2134		2305		2791		2996		4186		4275	
R2	0.01		0.01		0.01		0.00		0.02		0.02	
Período maior	20.73	0.00	19.56	0.00	-9.06	0.08	-4.11	0.45	-24.51	0.00	-27.68	0.00
Nível de monitoramento	-3.05	0.30	-1.02	0.77	12.40	0.00	14.46	0.00	6.37	0.51	15.04	0.13
Int. com monitoramento	11.49	0.12	23.62	0.00	-22.83	0.00	-30.57	0.00	-16.35	0.10	-31.18	0.00
_Const.	694.03	0.00	704.58	0.00	714.50	0.00	726.84	0.00	808.85	0.00	798.40	0.00
N	2307		2393		2921		3003		4217		4204	
R2	0.01		0.01		0.02		0.02		0.01		0.02	
Período maior	19.79	0.00	15.81	0.02	-15.38	0.00	-12.44	0.03	-16.02	0.05	-15.72	0.04
Nível de ambiente laboral	7.06	0.01	6.84	0.02	3.29	0.16	4.86	0.06	1.36	0.87	1.55	0.84
Int. com ambiente laboral	16.96	0.02	-5.88	0.49	-5.72	0.33	-9.28	0.14	5.61	0.52	3.55	0.66
_Const.	696.17	0.00	705.24	0.00	718.19	0.00	731.61	0.00	807.85	0.00	795.83	0.00
N	2349		2420		2928		3010		4212		4148	
R2	0.01		0.01		0.00		0.00		0.01		0.00	
Período maior	11.37	0.23	14.53	0.09	-46.36	0.00	-46.32	0.00	-96.17	0.00	-	0.00
Nível de infraestrutura	39.78	0.00	38.19	0.00	41.32	0.00	46.94	0.00	-19.25	0.33	-39.18	0.05
Int. com infraestrutura	-4.22	0.56	-10.09	0.13	27.85	0.00	30.95	0.00	54.73	0.01	71.67	0.00
_Const.	670.56	0.00	682.25	0.00	683.76	0.00	692.32	0.00	827.16	0.00	835.69	0.00
N	2418		2495		3008		3088		4364		4322	
R2	0.09		0.07		0.12		0.13		0.06		0.05	

Tabela 31. Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações do Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continua)

	Colômbia				Costa Rica				Equador			
	Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática	
Pontuação estandardizada	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Período maior	-4.79	0.45	-2.43	0.69	-5.01	0.42	-1.93	0.73	4.60	0.28	11.70	0.01
Nível socioeconômico	61.51	0.00	55.14	0.00	33.28	0.00	33.29	0.00	42.36	0.00	33.79	0.00
Int. com n. socioeconômico	-7.21	0.31	-0.06	0.99	12.50	0.02	11.15	0.02	7.89	0.17	-9.43	0.10
_Const.	698.36	0.00	678.39	0.00	716.66	0.00	712.40	0.00	689.90	0.00	687.02	0.00
N	3797		3760		3277		3280		3893		3902	
R2	0.29		0.30		0.11		0.12		0.16		0.05	
Período maior	10.14	0.19	14.71	0.04	24.23	0.00	25.99	0.00	5.40	0.26	10.34	0.03
Nível de violência	24.66	0.00	22.30	0.00	-2.17	0.35	-2.08	0.32	-0.14	0.98	2.32	0.60
Int. com nível de violência	-24.29	0.00	-21.86	0.00	-0.04	0.99	-2.06	0.49	-1.38	0.78	-4.67	0.35
_Const.	716.35	0.00	694.96	0.00	740.29	0.00	736.62	0.00	699.15	0.00	695.33	0.00
N	3267		3221		3076		3073		3162		3148	
R2	0.01		0.01		0.02		0.03		0.00		0.00	
Período maior	13.38	0.07	14.27	0.04	18.55	0.01	26.04	0.00	1.22	0.78	8.64	0.05
Nível de assiduidade docente	16.60	0.02	9.20	0.20	17.97	0.00	12.97	0.01	20.87	0.00	24.10	0.00
Int. com assiduidade	0.18	0.98	4.82	0.55	5.38	0.42	-1.78	0.77	-0.20	0.97	0.11	0.98
_Const.	704.25	0.00	685.90	0.00	722.70	0.00	724.00	0.00	690.53	0.00	682.76	0.00
N	3616		3674		3194		3245		3720		3775	
R2	0.03		0.02		0.04		0.03		0.04		0.05	
Período maior	10.01	0.16	14.06	0.05	23.65	0.00	24.86	0.00	1.26	0.77	9.04	0.04
Nível de clima de sala de	-2.37	0.76	-3.43	0.71	-1.78	0.62	1.50	0.67	4.78	0.27	9.03	0.01
Int. com clima	14.08	0.11	9.73	0.34	8.22	0.10	0.78	0.87	3.58	0.44	4.27	0.30
_Const.	713.18	0.00	690.49	0.00	739.68	0.00	735.58	0.00	696.88	0.00	688.74	0.00
N	3624		3681		3204		3256		3754		3808	
R2	0.01		0.01		0.02		0.03		0.01		0.02	
Período maior	42.62	0.00	39.84	0.00	24.13	0.00	25.89	0.00	15.17	0.00	15.91	0.00
Nível de monitoramento	-24.39	0.00	-22.65	0.00	-5.37	0.00	-6.14	0.00	-12.48	0.00	-7.57	0.05
Int. com monitoramento	37.57	0.00	32.25	0.00	2.69	0.31	3.33	0.19	15.69	0.00	9.80	0.03
_Const.	682.72	0.00	665.66	0.00	737.98	0.00	733.25	0.00	688.04	0.00	688.13	0.00
N	3754		3699		3273		3276		3250		3193	
R2	0.03		0.02		0.02		0.03		0.01		0.01	
Período maior	-21.34	0.00	-6.32	0.34	23.37	0.00	25.71	0.00	13.65	0.02	9.11	0.08
Nível de ambiente laboral	31.03	0.00	22.19	0.00	2.24	0.35	2.06	0.36	2.16	0.79	-4.01	0.51
Int. com ambiente laboral	-17.42	0.01	-8.16	0.24	-0.22	0.95	0.76	0.80	5.45	0.50	19.08	0.00
_Const.	743.91	0.00	714.23	0.00	739.68	0.00	735.37	0.00	687.37	0.00	688.89	0.00
N	3730		3722		3233		3250		3233		3244	
R2	0.05		0.04		0.02		0.03		0.01		0.02	
Período maior	27.62	0.03	39.07	0.00	5.74	0.34	12.18	0.02	8.61	0.11	13.10	0.02
Nível de infraestrutura	64.28	0.00	68.80	0.00	19.62	0.00	22.74	0.00	43.79	0.00	20.17	0.00
Int. com infraestrutura	-24.40	0.02	-31.32	0.00	11.84	0.03	5.86	0.23	-6.98	0.19	-3.72	0.51
_Const.	647.84	0.00	622.21	0.00	726.68	0.00	720.38	0.00	673.65	0.00	681.17	0.00
N	3806		3770		3277		3280		3893		3903	
R2	0.12		0.12		0.06		0.07		0.15		0.03	

Tabela 31. Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações do Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continua)

	Guatemala				Honduras				México			
	Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática	
Pontuação estandardizada	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Período maior	-10.28	0.06	-6.34	0.15	16.94	0.00	21.42	0.00	1.62	0.73	-0.13	0.98
Nível socioeconômico	61.89	0.00	56.09	0.00	34.51	0.00	18.93	0.00	35.88	0.00	33.60	0.00
Int. com n. socioeconômico	-4.27	0.35	2.26	0.53	-0.46	0.92	12.11	0.04	19.07	0.00	13.93	0.00
_Const.	709.05	0.00	700.83	0.00	698.86	0.00	690.01	0.00	701.38	0.00	722.61	0.00
N	3886		4101		3445		3559		3420		3498	
R2	0.27		0.29		0.12		0.08		0.16		0.13	
Período maior	62.44	0.00	62.31	0.00	9.31	0.05	7.02	-2.58	39.15	0.00	30.99	0.00
Nível de violência	11.48	0.00	6.77	0.00	8.31	0.03	-0.31	-8.17	7.70	0.00	4.99	0.02
Int. com nível de violência	0.76	0.94	9.42	0.23	-13.86	0.01	-2.93	-13.88	4.35	0.35	8.92	0.04
_Const.	686.58	0.00	679.23	0.00	688.09	0.00	689.47	683.17	715.08	0.00	736.14	0.00
N	2717		2732		2615		2650		2848		2836	
R2	0.07		0.07		0.01		0.00		0.04		0.02	
Período maior	57.80	0.00	59.72	0.00	5.27	0.20	1.95	0.65	29.88	0.00	22.65	0.00
Nível de assiduidade docente	21.67	0.00	15.21	0.00	19.80	0.00	15.89	0.00	29.37	0.00	31.78	0.00
Int. com assiduidade	8.68	0.22	10.11	0.03	-5.94	0.09	0.60	0.89	10.81	0.09	-1.30	0.83
_Const.	675.66	0.00	669.58	0.00	686.37	0.00	687.05	0.00	715.76	0.00	736.62	0.00
N	3716		3986		3244		3380		3240		3419	
R2	0.13		0.11		0.06		0.05		0.07		0.07	
Período maior	62.26	0.00	63.45	0.00	10.40	0.02	5.76	0.20	31.37	0.00	23.97	0.00
Nível de clima de sala de	6.87	0.01	3.88	0.01	1.29	0.58	7.35	0.00	3.31	0.29	0.23	0.94
Int. com clima	-8.06	0.28	-5.74	0.37	0.50	0.88	-2.07	0.57	0.38	0.96	-2.60	0.71
_Const.	672.70	0.00	667.96	0.00	682.29	0.00	682.59	0.00	713.17	0.00	733.34	0.00
N	3717		3987		3286		3425		3263		3437	
R2	0.05		0.07		0.01		0.01		0.02		0.01	
Período maior	63.38	0.00	62.32	0.00	24.90	0.00	17.07	0.00	33.66	0.00	25.75	0.00
Nível de monitoramento	1.84	0.47	0.30	0.85	18.53	0.00	10.70	0.00	-4.53	0.05	-3.17	0.13
Int. com monitoramento	10.34	0.32	17.90	0.02	-19.26	0.00	0.16	0.98	2.11	0.64	3.96	0.36
_Const.	671.77	0.00	666.73	0.00	670.15	0.00	674.85	0.00	709.97	0.00	731.82	0.00
N	3787		3993		3243		3392		3379		3455	
R2	0.05		0.07		0.02		0.02		0.02		0.01	
Período maior	58.47	0.00	60.32	0.00	13.42	0.05	28.39	0.00	33.55	0.00	22.07	0.00
Nível de ambiente laboral	-6.17	0.01	-0.92	0.59	2.19	0.68	10.14	0.02	-2.89	0.35	-1.61	0.61
Int. com ambiente laboral	38.10	0.00	20.54	0.00	-0.70	0.92	-21.84	0.00	4.06	0.40	-2.42	0.63
_Const.	672.33	0.00	667.55	0.00	677.54	0.00	672.05	0.00	709.12	0.00	731.22	0.00
N	3850		4040		3326		3444		3401		3485	
R2	0.07		0.07		0.01		0.01		0.02		0.01	
Período maior	39.31	0.00	43.24	0.00	14.82	0.00	10.94	0.01	8.31	0.05	4.19	0.35
Nível de infraestrutura	45.79	0.00	36.75	0.00	31.48	0.00	29.95	0.00	27.65	0.00	23.43	0.00
Int. com infraestrutura	3.79	0.42	12.77	0.00	-7.48	0.07	-8.39	0.05	28.37	0.00	25.08	0.00
_Const.	692.50	0.00	683.47	0.00	693.44	0.00	693.21	0.00	710.32	0.00	731.47	0.00
N	3886		4101		3445		3559		3420		3498	
R2	0.20		0.20		0.07		0.06		0.12		0.09	

Tabela 31. Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações do Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continua)

	Nicarágua				Panamá				Paraguai			
	Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática	
Pontuação estandardizada	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Período maior	12.97	0.00	18.85	0.00	3.62	0.34	-1.47	0.67	-11.08	0.17	-7.72	0.28
Nível socioeconômico	37.10	0.00	20.63	0.00	49.81	0.00	40.28	0.00	42.61	0.00	26.81	0.00
Int. com n. socioeconômico	14.83	0.00	23.51	0.00	5.46	0.25	11.42	0.01	30.61	0.00	25.29	0.00
_Const.	686.20	0.00	670.62	0.00	669.81	0.00	665.72	0.00	651.44	0.00	652.46	0.00
N	3275		3561		3044		3136		2996		3142	
R2	0.15		0.08		0.25		0.25		0.14		0.06	
Período maior	24.97	0.00	17.61	0.00	33.23	0.00	26.57	0.00	27.17	0.01	9.62	0.28
Nível de violência	-5.21	0.03	-6.95	0.01	-2.41	0.41	-0.48	0.86	5.41	0.14	3.56	0.29
Int. com nível de violência	1.78	0.75	1.57	0.76	11.51	0.01	8.68	0.05	-5.53	0.63	-13.71	0.11
_Const.	662.45	0.00	661.43	0.00	672.78	0.00	665.58	0.00	667.59	0.00	666.14	0.00
N	2346		2344		2191		2228		2201		2241	
R2	0.02		0.01		0.03		0.02		0.01		0.00	
Período maior	21.60	0.00	15.02	0.00	30.09	0.00	20.09	0.00	11.92	0.17	5.44	0.44
Nível de assiduidade docente	10.73	0.00	11.25	0.00	13.36	0.00	7.38	0.00	18.65	0.00	20.88	0.00
Int. com assiduidade	6.36	0.13	4.10	0.23	16.55	0.00	16.94	0.00	-16.55	0.04	-8.74	0.21
_Const.	664.13	0.00	659.51	0.00	673.75	0.00	668.56	0.00	660.68	0.00	659.64	0.00
N	3007		3354		2833		3075		2693		2944	
R2	0.04		0.04		0.06		0.04		0.04		0.05	
Período maior	23.03	0.00	16.87	0.00	29.56	0.00	21.66	0.00	11.84	0.16	4.73	0.49
Nível de clima de sala de	2.51	0.14	3.74	0.04	0.22	0.95	-1.23	0.66	6.43	0.00	8.05	0.00
Int. com clima	-4.08	0.33	-4.31	0.26	6.53	0.19	12.93	0.00	2.44	0.74	6.93	0.25
_Const.	660.57	0.00	655.15	0.00	666.07	0.00	663.20	0.00	657.93	0.00	656.25	0.00
N	3036		3391		2846		3088		2744		3006	
R2	0.01		0.01		0.02		0.01		0.01		0.01	
Período maior	17.90	0.00	10.52	0.01	17.06	0.00	5.73	0.16	19.98	0.02	8.30	0.33
Nível de monitoramento	-0.44	0.84	-5.12	0.03	6.94	0.04	6.44	0.02	-1.27	0.62	0.35	0.89
Int. com monitoramento	6.90	0.14	15.08	0.00	-21.86	0.00	-17.49	0.00	2.77	0.78	1.38	0.88
_Const.	657.95	0.00	655.58	0.00	664.91	0.00	664.74	0.00	656.70	0.00	654.84	0.00
N	3155		3421		2811		2906		2869		2990	
R2	0.01		0.01		0.02		0.01		0.00		0.00	
Período maior	28.04	0.00	21.98	0.00	22.12	0.00	8.87	0.04	14.05	0.04	8.63	0.17
Nível de ambiente laboral	3.47	0.11	4.59	0.04	-10.43	0.05	-5.46	0.21	-4.50	0.09	-11.42	0.00
Int. com ambiente laboral	-3.17	0.49	-6.58	0.11	-2.54	0.71	-9.83	0.11	52.34	0.00	40.62	0.00
_Const.	656.75	0.00	653.78	0.00	659.58	0.00	661.14	0.00	658.10	0.00	656.80	0.00
N	3169		3441		2943		3026		3001		3138	
R2	0.02		0.01		0.02		0.01		0.03		0.02	
Período maior	21.34	0.00	25.79	0.00	-0.64	0.89	-5.81	0.15	4.80	0.51	3.19	0.63
Nível de infraestrutura	21.02	0.00	5.88	0.01	35.03	0.00	27.08	0.00	28.20	0.00	16.60	0.00
Int. com infraestrutura	17.10	0.00	28.65	0.00	16.81	0.00	20.46	0.00	35.73	0.00	21.30	0.00
_Const.	671.32	0.00	658.43	0.00	658.73	0.00	657.00	0.00	662.56	0.00	658.73	0.00
N	3275		3561		3111		3203		3021		3169	
R2	0.12		0.07		0.18		0.17		0.10		0.03	

Tabela 31. Regressões múltiplas em versão robusta para Pontuação em Leitura e Matemática, considerando interações do Períodos maior com variáveis selecionadas

(Continua)

	Peru				República Dominicana				Uruguai			
	Leitura		Matemática		Leitura		Matemática		Leitura		Matemática	
Pontuação estandardizada	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Período maior	-3.89	0.27	-6.32	0.08	-1.27	0.79	-7.91	0.07	-13.14	0.25	-4.63	0.70
Nível socioeconômico	54.03	0.00	60.95	0.00	45.46	0.00	39.55	0.00	51.68	0.00	71.93	0.00
Int. com n. socioeconômico	0.56	0.90	-5.55	0.25	9.78	0.23	7.27	0.29	9.19	0.24	3.12	0.70
_Const.	731.91	0.00	731.58	0.00	628.43	0.00	619.13	0.00	661.01	0.00	649.89	0.00
N	4804		4896		3295		3527		2539		2603	
R2	0.23		0.23		0.07		0.05		0.15		0.24	
Período maior	19.18	0.00	18.10	0.00	8.50	0.11	1.39	0.79	37.96	0.00	45.25	0.00
Nível de violência	4.88	0.11	9.69	0.00	1.62	0.51	0.82	0.71	-6.37	0.14	-12.67	0.01
Int. com nível de violência	-2.44	0.59	-10.94	0.02	-12.56	0.03	-5.70	0.26	12.71	0.04	17.30	0.01
_Const.	717.54	0.00	717.32	0.00	625.66	0.00	618.96	0.00	721.97	0.00	734.51	0.00
N	3577		3589		2633		2721		2158		2197	
R2	0.01		0.01		0.00		0.00		0.03		0.05	
Período maior	11.06	0.00	8.61	0.04	9.08	0.08	4.01	0.43	15.67	0.05	22.68	0.01
Nível de assiduidade docente	15.81	0.00	10.51	0.02	13.30	0.00	13.73	0.00	32.24	0.00	40.45	0.00
Int. com assiduidade	8.61	0.11	15.98	0.01	1.75	0.57	-2.00	0.48	-19.74	0.06	-20.02	0.09
_Const.	705.35	0.00	703.62	0.00	636.86	0.00	628.11	0.00	739.30	0.00	754.77	0.00
N	4712		4848		2869		3046		2406		2549	
R2	0.03		0.03		0.06		0.07		0.05		0.07	
Período maior	16.79	0.00	16.44	0.00	6.87	0.19	1.84	0.70	24.96	0.00	28.70	0.00
Nível de clima de sala de	-2.31	0.46	0.17	0.96	7.36	0.00	7.32	0.00	12.26	0.09	25.56	0.00
Int. com clima	4.44	0.30	1.91	0.66	-4.04	0.23	-0.62	0.86	0.37	0.97	-9.92	0.35
_Const.	710.55	0.00	707.55	0.00	629.24	0.00	620.61	0.00	725.70	0.00	740.80	0.00
N	4728		4862		2925		3120		2415		2560	
R2	0.01		0.01		0.01		0.02		0.02		0.05	
Período maior	16.54	0.00	17.67	0.00	-4.54	0.55	-5.23	0.42	19.73	0.00	27.70	0.00
Nível de monitoramento	-2.57	0.23	-3.58	0.08	-0.86	0.74	-2.09	0.39	13.32	0.00	13.53	0.00
Int. com monitoramento	10.83	0.00	13.08	0.00	14.48	0.14	5.79	0.50	-15.15	0.02	-19.98	0.00
_Const.	710.96	0.00	707.60	0.00	623.34	0.00	614.11	0.00	724.12	0.00	734.05	0.00
N	4727		4822		3169		3389		2475		2538	
R2	0.01		0.01		0.00		0.00		0.03		0.03	
Período maior	17.63	0.00	19.42	0.00	0.61	0.91	-9.98	0.03	21.02	0.00	28.03	0.00
Nível de ambiente laboral	5.07	0.09	7.10	0.02	8.96	0.00	10.93	0.00	10.50	0.01	15.04	0.00
Int. com ambiente laboral	3.94	0.41	7.71	0.16	9.52	0.33	26.17	0.00	-3.48	0.51	-8.93	0.14
_Const.	712.85	0.00	710.09	0.00	623.58	0.00	615.54	0.00	723.09	0.00	734.96	0.00
N	4797		4890		3235		3453		2472		2596	
R2	0.01		0.02		0.01		0.01		0.03		0.05	
Período maior	6.92	0.16	7.04	0.19	0.87	0.87	-2.84	0.58	-17.06	0.03	-13.71	0.11
Nível de infraestrutura	29.67	0.00	34.90	0.00	17.01	0.00	6.24	0.07	25.27	0.00	32.02	0.00
Int. com infraestrutura	18.64	0.06	17.75	0.10	8.33	0.21	5.16	0.46	26.89	0.00	28.60	0.00
_Const.	704.18	0.00	700.01	0.00	622.66	0.00	614.17	0.00	708.15	0.00	715.68	0.00
N	4827		4921		3290		3522		2539		2603	
R2	0.13		0.15		0.02		0.00		0.07		0.10	

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Os coeficientes foram estimados em relação às escolas de Período Maior.

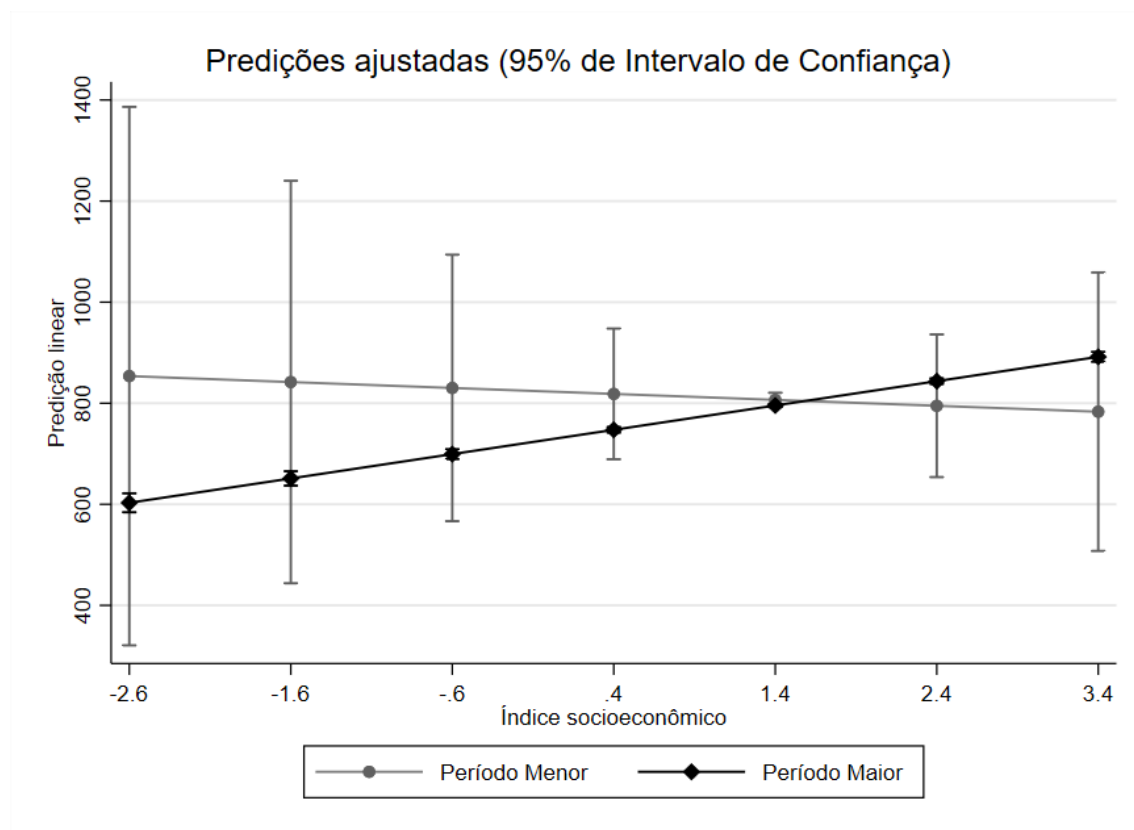
Em relação às variáveis individuais, entendendo-as como controle em cada modelo, é necessário destacar que, mais uma vez, o nível socioeconômico e infraestrutura impactam positivamente o rendimento nas provas de ambas disciplinas em todos os casos, à exceção do Chile.

A assiduidade docente também aumenta a nota em ambas as provas em todos os casos estudados. O nível de monitoramento¹¹⁷, por sua vez, assim como na regressão que contabilizava todos os países em um único modelo, produz efeitos mistos. O monitoramento é positivo no Brasil, Chile, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguai (apenas em matemática) e Uruguai, e negativo nos outros oito países da amostra. Uma possível explicação para a heterogeneidade da variável é porque essa talvez dependa muito da compreensão pedagógica que cada política estabelece para suas escolas, como priorização ou não de determinados grupos, qualidade da formação da coordenação escolar para exercício da função, existência de coordenação pedagógica dentro da escola, entre outros fatores.

As interações das variáveis com o Período Maior também apresentaram coeficientes heterogêneos. Em geral, o nível socioeconômico potencializa o Período Maior na maior parte dos países. O efeito do tempo no Chile, porém, não é significativo em ambas as provas, e em nenhum dos pontos observados no nível de infraestrutura, como pode ser observado na Figura 16. Nota-se, na figura, como os intervalos de confiança do período menor e maior se cruzam ao longo de todo o eixo x.

¹¹⁷ O nível de violência também produz efeitos mistos: na Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Nicarágua, Panamá e Uruguai há uma relação negativa do índice com a aprendizagem.

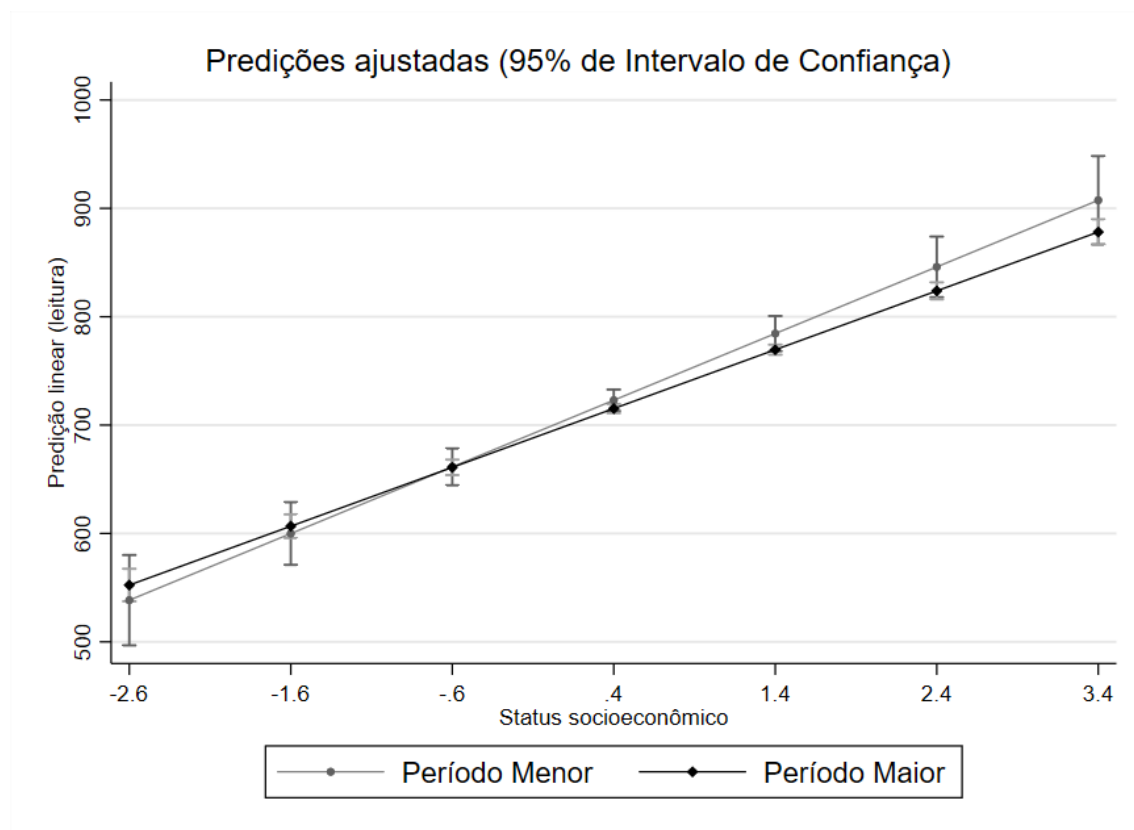
Figura 16. Interação do efeito do status socioeconômico de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano no Chile



Na Colômbia, o caso é o mesmo (Figura 17). O efeito do tempo não é significativo em nenhum dos pontos observáveis do nível de infraestrutura, uma vez que os intervalos de confiança do Período Menor “atravessam” os intervalos do Período Maior¹¹⁸.

¹¹⁸ Todas as margens foram estimadas, e podem ser solicitadas à autora.

Figura 17. Interação do efeito do status socioeconômico de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano na Colômbia



Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

O caso brasileiro é bastante interessante entre aqueles que apresentam efeito negativo. Quando se investiga as projeções dos resultados de leitura, por exemplo, é possível notar resultado negativo do Período Maior nos níveis socioeconômicos mais baixos (Tabela 32). Nos mais altos, o efeito do tempo é insignificante.

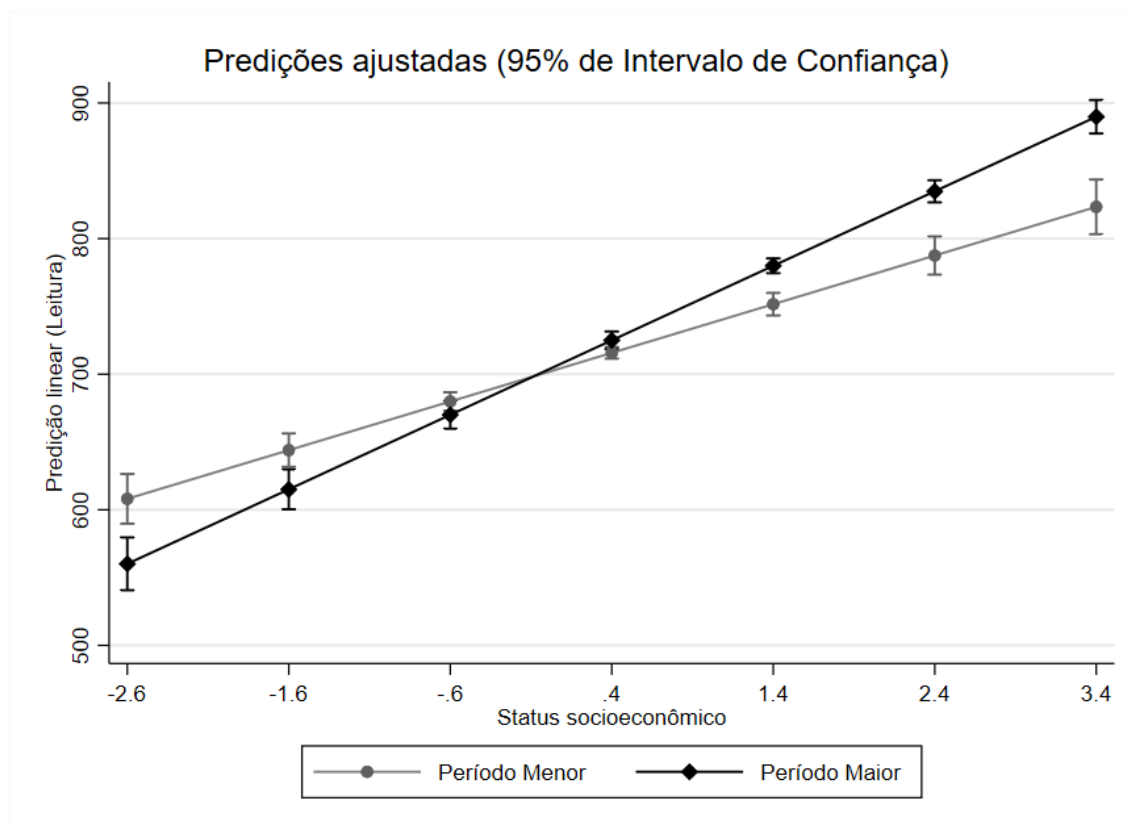
Tabela 32. Valores previstos do tempo em interação com nível de infraestrutura para a prova de leitura de estudantes do 3º ano no Brasil

Nível socioeconômico	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ
-2.6	Menor	520.36	0.00	498.44	542.29	-50.84
	Maior	469.52	0.00	443.84	495.20	
-1.6	Menor	580.95	0.00	565.30	596.60	-41.01
	Maior	539.94	0.00	520.81	559.06	
-0.6	Menor	641.53	0.00	631.97	651.09	-31.18
	Maior	610.35	0.00	597.36	623.34	
-0.4	Menor	702.11	0.00	697.64	706.59	-21.35
	Maior	680.77	0.00	672.51	689.02	
1.4	Menor	762.70	0.00	757.13	768.27	-11.51
	Maior	751.18	0.00	743.17	759.19	
2.4	Menor	823.28	0.00	812.13	834.43	-1.68
	Maior	821.60	0.00	809.08	834.12	
3.4	Menor	883.86	0.00	866.55	901.18	8.15
	Maior	892.01	0.00	873.41	910.61	

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Margens medidas na diferença de 1 dp em todas as interações. O $\hat{y}$ corresponde ao valor previsto para a variável dependente; δ é a diferença entre o Período Maior e Menor. Células marcadas em cinza indicam que os valores são estatisticamente significativos.

O caso mexicano também é interessante para se observar. Como pode ser observado na Figura 18, o tempo não é significativo nos intervalos -.6 e .4. Nos índices mais baixos o Período Maior produz um efeito inferior ao do Período Menor. Ao passo que se avança no nível socioeconômico, o Período Maior passa a produzir efeito positivo na aprendizagem em leitura maior do que o Período Menor. Vê-se uma ascensão do efeito de ambos os Períodos, mas esta é mais acentuada no Período Maior. No México, nota-se que ambos os períodos são fortalecidos pelo nível socioeconômico, mas essa influência é mais forte nas escolas de Período Maior, quando o nível é mais alto.

Figura 18. Interação do efeito do status socioeconômico de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano no México



Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

Em relação ao nível de infraestrutura – que se mostra positivo como variável controle em quase todos os casos – quando em interação ao Período Maior tem efeito negativo em quatro dos países da amostra em pelo menos uma das avaliações: Honduras, Argentina, Colômbia e Equador. O caso colombiano para a pontuação em leitura é ilustrativo, pois, novamente, o efeito tempo é insignificante em todos os pontos da escala de infraestrutura. O mesmo acontece na Argentina e Equador. Porém, no caso hondurenho (Tabela 33) o comportamento do tempo é significativo e positivo nos níveis inferiores de infraestrutura. Quando os níveis se tornam positivos (acima de 1), o tempo deixa de ser significativo. Neste caso específico é possível pensar que o tempo completo mitiga os efeitos da baixa infraestrutura. É possível que nas escolas hondurenhas de maior período e com baixa infraestrutura, os estudantes tenham acesso a outras oportunidades que favorecem a aprendizagem. É possível, inclusive, que a ampliação da jornada se dê em articulação com outros equipamentos ou que outros fatores não relacionados com a infraestrutura e não capturados no modelo estejam modelando a interação.

Tabela 33. Valores previstos do tempo em interação com nível de infraestrutura para a prova de leitura de estudantes do 3º ano em Honduras

Infraestrutura	Período	$\hat{y}$	p	Intervalo de confiança (95%)		δ
-3	Menor	598.99	0.00	579.23	618.76	37.25
	Maior	636.25	0.00	622.77	649.73	
-2	Menor	630.48	0.00	617.36	643.59	29.78
	Maior	660.25	0.00	650.40	670.11	
-1	Menor	661.96	0.00	654.71	669.20	22.30
	Maior	684.25	0.00	677.44	691.06	
0	Menor	693.44	0.00	687.82	699.06	14.82
	Maior	708.26	0.00	702.83	713.69	
1	Menor	724.92	0.00	714.45	735.38	7.34
	Maior	732.26	0.00	725.45	739.07	
2	Menor	756.40	0.00	739.48	773.32	-0.13
	Maior	756.27	0.00	746.41	766.12	
3	Menor	787.88	0.00	764.18	811.58	-7.61
	Maior	780.27	0.00	766.79	793.75	

Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Margens medidas na diferença de 1 dp em todas as interações. O $\hat{y}$ corresponde ao valor previsto para a variável dependente; δ é a diferença entre o Período Maior e Menor. Células marcadas em cinza indicam que os valores são estatisticamente significativos.

Porém, quando o nível de infraestrutura aumenta, o efeito do Período Maior diminui e, eventualmente, deixa de ser significativo. O fenômeno é curioso e, novamente, contraria a expectativa de que escolas com mais tempo se beneficiariam de melhor infraestrutura. Aparentemente, o Período Maior não é afetado pelo efeito negativo da infraestrutura, mas tampouco é fortalecido pelo seu efeito positivo. O TERCE que também não encontrou efeito significativo da infraestrutura quando indicadores socioeconômicos foram adicionados como controle na maior parte dos países, indica que a variabilidade do indicador pode ser explicada por dois aspectos, que também podem ser considerados na relação com o tamanho da jornada escolar:

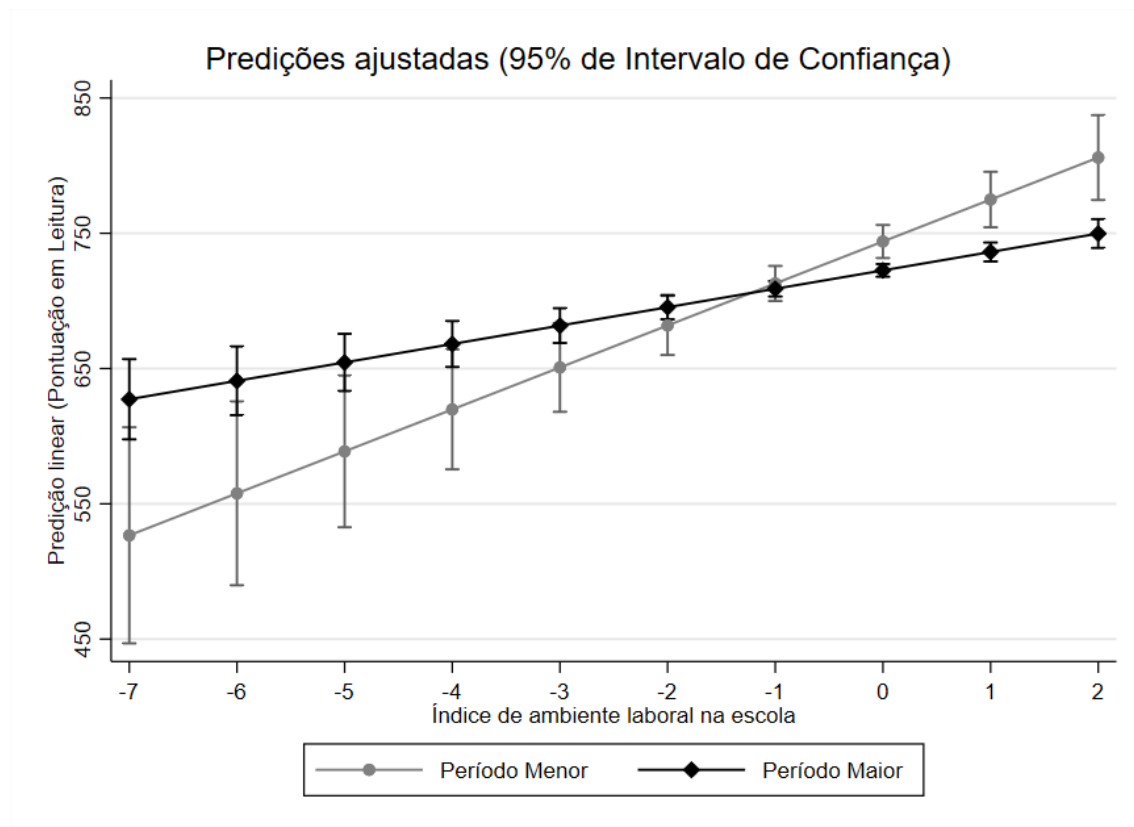
Em primeiro lugar, a situação pode variar entre os países, já que alguns têm maior dotação de infraestrutura escolar de maneira generalizada, enquanto outros ainda estão melhorando as capacidades das escolas neste quesito. Em segundo lugar, nos contextos em que a infraestrutura é mais homogênea, independente de alta ou baixa dotação, é pouco provável que se encontrem diferenças significativas na aprendizagem associada ao índice de infraestrutura escolar. (UNESCO-OREALC, 2015b, p. 140).

A interação com o monitoramento, em geral, mostrou-se positiva, possivelmente confirmando a hipótese que jornadas escolares mais longas são melhor aproveitadas quando há mais qualidade na prática pedagógica. O monitoramento das práticas, sem dúvidas, é um dos caminhos da política educacional para qualificar a ação docente, apoiando os professores a desenvolverem estratégias pertinentes às necessidades de suas turmas. Em casos em que o efeito é negativo em interação com o Período Maior, novamente retoma-se a hipótese que este é possivelmente afetado por muitos fatores da política educacional, como perfil das turmas beneficiadas pelas ações de monitoramento, existência de coordenação pedagógica nas escolas, etc.

A interação do ambiente laboral com o Período Maior produz efeitos mistos nos diferentes países. Mais tempo não é necessariamente e maior qualidade laboral juntos não produzem necessariamente maiores efeitos na aprendizagem, o que provavelmente indica que outros fatores da política educacional e processos escolares condicionam e interferem na aprendizagem dependendo do País.

Tomando o caso mais expressivo deles para análise, o Colombiano. Na pontuação em leitura, a interação do Período Maior com o índice de ambiente laboral produz um efeito negativo substancial: -17 pontos na aprendizagem. Como pode ser observado na Figura 19, quando o nível de ambiente laboral é baixo (-7), o efeito do tempo não é significativo. Do nível zero em diante, o tempo passa a ser significativo, mas é o Período Menor que passa a produzir maior efeito na pontuação. No nível mais alto (2), o Período Maior produz 56 pontos a menos do que o Menor na prova de leitura. No caso colombiano é possível pensar que o monitoramento é mais significativo para as escolas de período menor, e que, possivelmente, outros fatores contribuem para a aprendizagem no Período Maior, diminuindo o efeito da interação entre o mesmo e o nível de ambiente laboral.

Figura 19. Interação do nível de ambiente laboral com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano na Colômbia

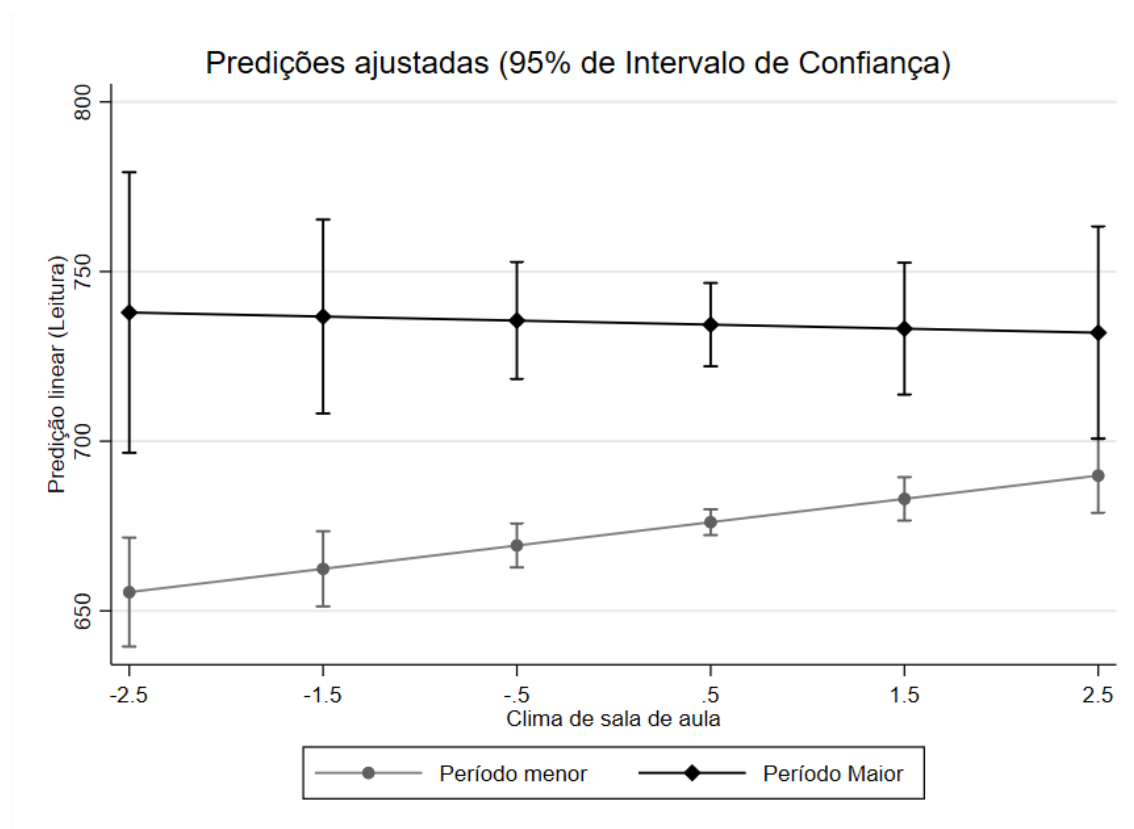


Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

A interação com o clima de sala de aula também tem um comportamento diferente do esperado. Argentina, Colômbia, Guatemala, México, Nicarágua, República Dominicana e Uruguai têm a interação do Período Maior com o clima de sala de aula gerando efeitos negativos na aprendizagem em pelo menos uma das provas. Os valores, embora não sejam altos, requerem maior investigação. Tomando como exemplo o caso guatemalteco, uma vez que apresenta os efeitos mais expressivos em ambas as provas, observamos que, na prova de leitura (Figura 20), há um ligeiro decréscimo do efeito do Período Maior conforme o clima em sala de aula avança. O efeito do Período Menor, contrariamente, avança ao passo que o clima aumenta. Contudo, nota-se que o Período Maior sempre produz pontuações mais altas, ao longo de todo o eixo x. Paralelamente, os intervalos de confiança do Período Maior nos mostram um alto grau de variabilidade nas estimações, provavelmente influenciado pelo tamanho menor da amostra. É no nível .5 de clima escolar que temos a melhor observação tanto do Período Maior, quanto do Período Menor.

Neste ponto exato da escala, o Período Maior produz 56 pontos a mais na prova de leitura do que o Período Menor, e a pontuação varia de 676.60 a 689.40 pontos no Período Maior.

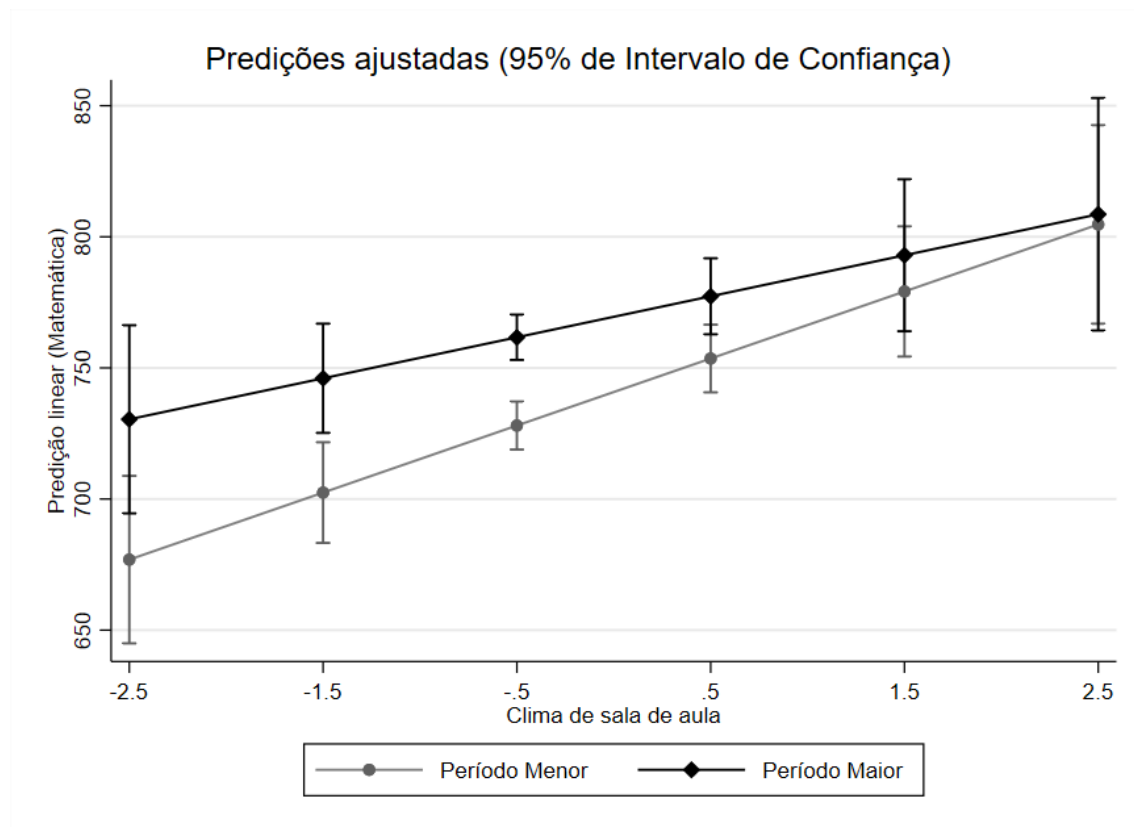
Figura 20. Interação do nível de clima de sala de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Leitura dos estudantes de 3º ano na Guatemala



Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

Quando o clima em sala de aula é muito alto (2.5), o efeito não é significativo. Considerando o ponto 1.5 na escala, a variação na nota estimada é 2,5 vezes maior no do que no nível de 0.5. Este comportamento foi encontrado nos demais casos em que a interação foi negativa, à exceção do Uruguai, cujo tamanho da amostra de escolas em Período Maior é expressivo. No caso uruguaio (Figura 21), é possível ver que o clima potencializa o efeito do Período Maior, mas menos do que potencializa o efeito do Período Menor. Ao mesmo tempo, as projeções só são significantes em parte da escala (de -1.5 a .5), possivelmente por conta do tamanho da amostra nos níveis mais altos e mais baixos.

Figura 21. Interação do nível de clima de sala de aula com Períodos Menor e Maior na proficiência em Matemática dos estudantes de 3º ano no Uruguai



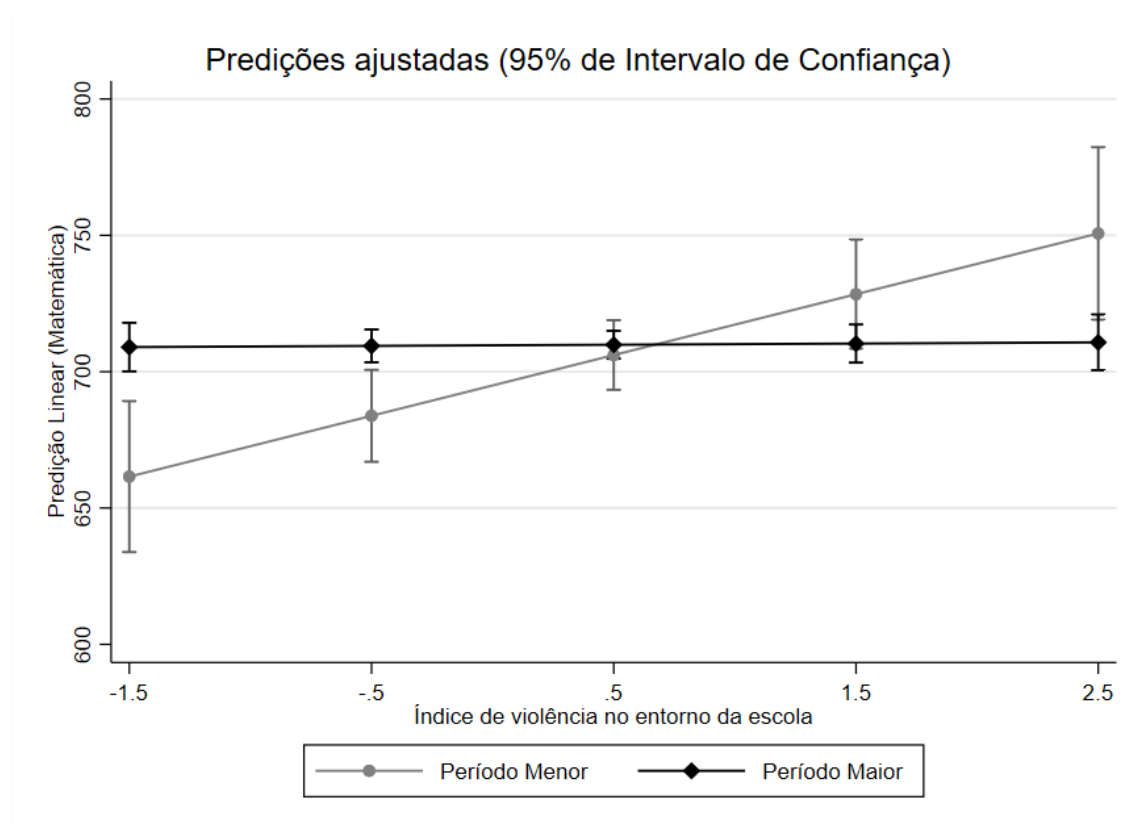
Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

Por fim, em relação à interação com o nível de violência, percebe-se que o efeito do Período Maior com maiores índices de violência impacta negativamente a aprendizagem na maior parte dos países, o que coincide com a análise da literatura de que as escolas com jornadas mais extensas tendem a criar ilhas nas comunidades. Ao mesmo tempo há que se levar em conta que a percepção do nível de violência do entorno pelos familiares é maior entre as famílias mais ricas na maior parte dos países do estudo (TRUCCO e INOSTROSA, 2017), o que também pode afetar a interpretação da interação, uma vez que as escolas de maior jornada tendem a atender famílias com níveis socioeconômicos mais altos.

Como exemplo dos muitos países que tem um efeito negativo da interação entre Período Maior e violência, é interessante observar o caso colombiano. No País, a interação gera -24.29 e -21.86 pontos nas provas de leitura e matemática respectivamente – efeito mais expressivamente negativo entre os países da amostra. Observando a Figura 22, é possível

identificar que a percepção de violência das famílias, quase não altera o efeito do Período Maior, mas contrariamente, com maiores níveis de percepção de violência, maior o efeito do Período Menor nos pontos mais baixos da escala, uma vez que, a partir de .5 no eixo x, o efeito do tempo deixa de ser significativo.

Figura 22. Interação do nível de violência com Períodos Menor e Maior na proficiência em Matemática dos estudantes de 3º ano na Colômbia



Fonte: Elaborada pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015). Diferenças de 1 dp no índice.

De forma geral, considerando os resultados das diferentes estimações para cada País, percebe-se que o tempo tem efeito positivo, mas este, possivelmente, é afetado não apenas pela existência ou não de políticas complementares ou de naturezas diversas relacionadas ao contexto, insumos e processos, mas pela qualidade ou características das mesmas. Ou seja, a quantidade de horas na escola – para de fato ser efetiva como política para qualificar a aprendizagem dos estudantes –, depende da implementação de outras políticas educacionais, que permitam às escolas a melhor utilização do tempo escolar, não apenas diretamente com os estudantes, mas para a formação e integração da comunidade escolar em geral. Ao mesmo tempo é interessante observar que muitos dos resultados obtidos

foram insignificantes, uma vez que diminuem os tamanhos das amostras nas análises individuais dos países e têm-se menor variabilidade das observações.

Por fim, entendendo que determinados casos fogem ao esperado na literatura e revisão documental empreendida no Capítulo 1 – seja pelo impacto positivo, seja pelo impacto negativo do tempo, optou-se por discutir separadamente, ainda que de forma concisa, o caso chileno, o brasileiro, o costa-riquenho e o peruano¹¹⁹.

Chile

De todos os países latino-americanos, o Chile é o que tem maior tradição em programas de jornada ampliada, e é o país com sem dúvidas maior tamanho médio da jornada escolar, inclusive com aporte curricular e infraestrutural específico para as modalidades de 6 e 7 horas, e 8 horas ou mais. Na amostra do TERCE, 65% dos estudantes permanecem oito horas ou mais na escola, e apenas 3% deles em escolas de 5 horas, sendo que estas são instituições urbanas privadas¹²⁰. A fim de melhor compreender o porquê deste pequeno conjunto de escolas ter tão grande influência, levantou-se a média do nível socioeconômico das instituições privadas.

O nível socioeconômico das famílias dos estudantes deste conjunto de escolas de 5 horas é quase duas vezes maior do que o das urbanas públicas e três vezes maior do que o das rurais. A média nível de violência do entorno das escolas destes estudantes (0.53) é muito inferior ao das demais escolas, mesmo considerando apenas as privadas (0.98). Estas duas variáveis de contexto possivelmente explicam o porquê dos dados negativos para o tempo nas regressões estimadas para o País. Muito provavelmente, estas escolas – com maiores índices socioeconômicos e menores índices de violência¹²¹ – atendem uma clientela mais privilegiada, que provavelmente acessa outros recursos educativos complementares à própria escola, e que elevam sua proficiência.

Bellei (2009), em estudo focado sobre a Jornada Escolar Completa do Chile, modelo prioritário para ampliação da jornada escolar no sistema público, aferiu que o programa tem um efeito médio de 3,5 pontos a mais no rendimento em matemática e 2,5 pontos a

¹¹⁹ Dadas as limitações deste estudo e o próprio escopo de uma dissertação de mestrado, não foram discutidos casos que confirmam a expectativa da literatura como o da Colômbia e do México, que investiram bastante em programas de extensão da jornada escolar e, como aferido nas estimações, apresentam índices altos de impacto do tempo na aprendizagem.

¹²⁰ Ver tabela XXIV, em anexo.

¹²¹ Ver tabela XXV, em anexo.

mais em linguagens; 7,5 pontos a mais para ambas as disciplinas em colégios rurais em comparação aos urbanos, 5 pontos a mais em matemática para os municipais em relação aos particulares; e avançou na diminuição da variabilidade e dispersão das pontuações no interior das escolas, atuando, especialmente, com os estudantes de pior desempenho.

Porém, o TERCE, quando observou o tipo de jornada escolar, aferiu que a jornada completa – que normalmente equivale ao período de 8 horas ou mais no caso chileno, não tem efeito positivo significativamente estatístico quando da adição de variáveis controle relacionadas à renda e nível socioeconômico do País.

Brasil

O caso brasileiro é complexo de interpretar, uma vez que é bastante pequena a quantidade de escolas com Período Maior. Na amostra, apenas 5% dos estudantes estudam 8 horas ou mais na escola, e 15% em escolas de 6 e 7 horas, o que fica aquém da expectativa do País em seu Plano Nacional de Educação, que prevê que, até 2024, 25% dos estudantes estejam matriculados em escolas de tempo integral.

Nos modelos de regressão estimados afere-se que, em geral, o tempo produz efeito ligeiramente positivo nas escolas de 6 e 7 horas e 8 horas para leitura e matemática. Quando se adicionam as variáveis controle, porém, o tempo passa a produzir efeito bastante negativo na pontuação de estudantes que estudam em escolas de 8 horas. Este aparentemente não é forte, uma vez que na agremiação das horas em períodos, o Período Maior segue gerando efeito negativo na aprendizagem.

No País, o nível socioeconômico – sozinho – explica mais de 20% da pontuação em leitura e matemática, e seu impacto é substancialmente maior que o das outras variáveis utilizadas neste estudo¹²². Paralelamente, no País, as escolas de 8 horas são em sua grande maioria escolas rurais, cuja média do nível socioeconômico das famílias que atendem é de 0.48, bastante inferior às escolas privadas. Essa poderia ser uma possível explicação para o efeito negativo do tempo, uma vez que a aprendizagem é diretamente afetada pelos índices socioeconômicos.

Porém, outras explicações são também plausíveis. A primeira diz respeito à estruturação das políticas de ampliação na jornada. No Brasil, a média da jornada escolar é de 4 horas, e tentativas de ampliação da mesma foram empreendidas nos últimos dez anos,

¹²² Ver tabelas XVI e XVII em anexo.

majoritariamente, em programas de contraturno escolar¹²³, cujo principal objetivo era a ampliação de repertório e possibilidades de desenvolvimento para as crianças. Estes não focavam necessariamente em maior rendimento de leitura e matemática, e tinham, no lugar, uma perspectiva ampliada e de foco humanista sobre os objetivos da educação. Possivelmente, as amplas iniquidades existentes no País, em especial a socioeconômica, contribui para que estas iniciativas não sejam de fato suficientes, exigindo maior integração das políticas socioassistenciais e investimentos para qualificar a estrutura escolar.

Uma outra explicação, não necessariamente excludente das demais, diz respeito à iniquidade racial no País. Notadamente, a diferença entre brancos e negros persiste fortemente no acesso, conclusão e trajetória escolar. Segundo Kelsey (2018, s/p), as diferenças persistem independente da classe social do estudante: “Mesmo entre os 25% mais ricos (quartil de renda 4), a população negra permanece atrás na proporção de matrículas na etapa adequada”. Nos questionários do TERCE não há perguntas relacionadas à etnia e raça para além da indígena, o que impede que tal fator seja observado no País.

Assim, é possível que estudantes de escolas rurais – os principais a acessarem jornadas mais longas¹²⁴ –, sejam também estudantes com nível socioeconômico mais baixo, e com menos acesso a oportunidades de desenvolvimento que favoreçam a aprendizagem em leitura e matemática. Também é possível dizer que as políticas educacionais para jornada ampliada ainda são periféricas, e não viabilizaram de fato a integração de ações capazes de mitigar o déficit gerado pelo perfil de renda e baixo acesso a oportunidades educativas. E, claro, como dito anteriormente, o quesito étnico-racial precisa ser melhor explorado não apenas no Brasil, mas em outros países da América Latina que ainda sofrem os reflexos dos séculos de escravidão e exclusão da população africana e afrodescendente.

¹²³ Considerando a faixa etária, uma vez que o Programa Mais Educação chegou, em 2015, a alcançar mais de 50 mil escolas em quase todos os municípios brasileiros. Programas específicos também foram desenvolvidos por municípios para a faixa etária. Ver www.educacaointegral.org.br/marcos. Acesso em 12/3/2019.

¹²⁴ É importante frisar, como apresentaremos no caso Peruano, que escolas rurais não necessariamente dizem de 8 horas diárias. Escolas de alternância, por exemplo, têm mais de 8 horas diárias do estudante na escola, mas por menos dias letivos que os estudantes de escolas regulares.

Costa Rica

A Costa Rica, ao contrário do Brasil e Chile, surpreende pelo alto impacto das escolas de jornada mais extensa. No sistema público do País existem diferentes modalidades de ensino, que variam em sua carga horária. Nas escolas de jornada dupla, o estudante passa cerca de 7h40 na escola, com recesso de 55 minutos para almoço. Na chamada jornada completa, o estudante participa de 45 aulas por semana, das 7 às 14h, com 60 minutos de recesso no dia. Existem ainda as escolas unidocentes, predominantemente rurais, as de tripla jornada com seis dias letivos por semana e as escolas indígenas, que também operam em lógicas e jornadas específicas. Para cada tipo, há um conjunto de decisões pedagógicas (currículo, infraestrutura, insumos) específico e que modelam diretamente o uso do tempo escolar. Segundo os resultados das regressões com variáveis controle, a Costa Rica apresenta ganho progressivo na prova de Leitura de acordo com a quantidade de horas na escola: em relação às escolas de 4 horas, as de 5 horas produzem 18 pontos a mais na prova, as de 6 ou 7 horas geram 24 pontos a mais, e as de 8 horas geram 31 pontos a mais.

Na amostra do TERCE, 61% das escolas de 6 ou 7 horas e 49% das de 8 horas ou mais são públicas, refletindo a heterogeneidade de modalidades da oferta governamental. Embora a Costa Rica tenha de fato uma das médias mais altas no nível socioeconômicos entre os países do estudo, é possível notar que as escolas relacionadas ao Período Maior atendem aos mais abastados, mesmo no sistema público. Embora a variável tenha menos potencial explicativo que em outros países (cerca de 10%), o nível socioeconômico das famílias afeta bastante a pontuação do estudante, o que, junto à predominância do público com mais renda nas escolas de maior jornada, poderia explicar o efeito do tempo neste caso. Vale ressaltar que no modelo para o Período Maior, o mesmo em interação com o nível socioeconômico, produz efeito positivo tanto para leitura quanto para matemática em relação ao Período Menor.

Porém, também é necessário identificar que a diversidade de modelos costa-riquenhos, bem como o fato de que o País vem progressivamente extinguindo as escolas de turnos mais curtos, certamente vem exigindo do Estado políticas mais estruturadas para o tempo ampliado, seja na atenção à infraestrutura, seja no desenvolvimento curricular.

Peru

Por fim, o Peru foi um dos países que consistentemente apresentou relação significativa e bastante positiva entre as pontuações de leitura e matemática e a quantidade de horas na escola, em quase todos os modelos estimados, à exceção do modelo que estimou as dummies de Período na prova de matemática e em apenas um dos modelos de interação. Estes dados chamam atenção uma vez que o Peru não apresenta programas de ampliação da jornada, e é um dos países com maior quantidade de escolas do campo, modalidade comumente associada a menos horas letivas.

Da amostra, 90% dos estudantes que estudam em escolas de 8 horas ou mais são de instituições privadas, e 10% de escolas rurais. Entre os estudantes das escolas de 6 e 7 horas, 34% estudam em escolas rurais, 39% em urbanas privadas e 27% em urbanas públicas. O maior contingente de estudantes de escolas públicas urbanas, assiste 5 horas diárias, e todos os estudantes das escolas de 4 horas ou menos são de escolas do campo¹²⁵.

Duas possíveis explicações para o peso que o tamanho da jornada escolar apresenta no País podem, então, ser inferidas. Em primeiro lugar, dada a importância das escolas privadas nos grupos relacionados ao período maior, pensa-se no papel que o perfil socioeconômico desempenha na relação. A diferença entre as médias das escolas de 8 horas, em sua maioria privadas, das escolas de 4 horas, em sua totalidade, escolas rurais, é de mais de 2 pontos, lembrando que o índice vai de -2.5 a 3.12. Enquanto as privadas têm índice médio de quase 1 ponto positivo, as de 4 horas têm índice médio de -1.13. Considerando que no modelo com utilização das variáveis controles e interações, o Nível Socioeconômico produz 47 pontos a mais na prova de leitura e 51 pontos na prova de matemática, novamente é possível que a variável esteja influenciando fortemente a relação com o tempo, embora esta não tenha sido estatisticamente significativa no modelo estimado¹²⁶.

Outra possível explicação é que a dinâmica das escolas privadas esteja influenciando a relação das escolas de 8 horas ou que a estrutura das escolas de 8 horas ou mais do campo também estejam modelando esta relação. O País é um dos mais conhecidos na região pelo seu amplo programa de escolas de alternância para o campo, quando a criança fica na

¹²⁵ Ver tabela XVIII, em anexo.

¹²⁶ Novamente é possível que o modelo tenha “falhado” em capturar a relação, ou outras variáveis podem estar modelando a relação. Também é possível que, contrariamente ao que indicam as médias, e outros modelos, o tempo possa não ter relação quando em interação com o nível.

escola dias em sequência, e retorna para sua casa por período semelhante. Nestas escolas, a aprendizagem é focada nas demandas do campo e das famílias dos estudantes, com foco no fortalecimento das relações da criança com seu território e práticas econômicas e sociais próprias do contexto.

É também possível imaginar que as escolas de 6 e 7 horas apresentem ações estruturadas para qualificar o desenvolvimento pedagógico, especialmente quando se identificam relações positivas e significantes do Período Maior em interação com o Ambiente Laboral, Monitoramento e Assiduidade docente. Vale apontar que, recentemente, em 2016¹²⁷, com foco no enfrentamento das iniquidades aferidas na rede pública peruana (CUETO, JACOBY E POLLITT, 1997; MIRANDA, 2008) e a grande heterogeneidade de qualidade entre as escolas privadas (BALARIN, 2016), o Peru, assim como outros países da América Latina, sistematizou seu currículo nacional. Na contramão de alguns países do globo, que vêm recuperando uma lógica behaviorista/ economicista do currículo, o Peru aparenta focar em uma perspectiva humanista, dando mais peso às artes e educação física, o uso das novas tecnologias e discussões sobre violências e iniquidades de gênero e de caráter étnico-racial.

¹²⁷ Com base na Resolución Ministerial N.º 649-2016-MINEDU.

4. Considerações finais

Esta pesquisa foi fruto de um processo intenso de reflexões conceituais acerca do grande tema da qualidade da educação. Em que pesem as limitações inerentes ao próprio fazer acadêmico, foi possível responder à hipótese e objetivos centrais propostos, tecendo o que se espera ser novas contribuições para o campo e discussões que proponham o avanço do mesmo.

Parti do pressuposto que o tempo objetivo e mensurável desempenha uma função nos processos educativos e que mais tempo na escola significaria maiores oportunidades de interação dos estudantes com os diferentes conhecimentos e com a comunidade escolar. Acreditando fortemente que os saberes escolares não se constroem apenas no processo instrucional, busquei aferir como tempo opera para ampliar as relações dos estudantes em seus meios, e para oportunizar o acesso a diferentes suportes de aprendizagem, sejam eles os livros, as atividades em sala de aula e fora dela, os momentos de fruição e lazer no espaço escolar ou mediados pela escola, entre tantos outros.

Defendendo uma perspectiva humanista da qualidade da educação, encontrei nos dados do TERCE um conjunto de informações quantitativas capaz de viabilizar uma investigação sobre os diferentes fatores escolares que afetam a aprendizagem, inclusive os de caráter subjetivo e experiencial da comunidade escolar. Com os dados em mãos, pude confirmar a hipótese de que o tempo afeta positivamente a aprendizagem, mas que este requer outras ações, políticas e programas da escola e dos Estados investigados para maiores resultados.

Como contribuição inédita à Academia, investiguei, no lugar da modalidade de ensino ou do tempo em sala de aula, o impacto da quantidade de horas na escola na educação na região. A variável, que dialoga com a perspectiva humanista por reconhecer que o processo educativo é maior e mais amplo que o processo instrucional se mostrou a melhor escolha. Além da justificativa teórica, apresentada no desenvolvimento metodológico desta dissertação, as horas na escola mostraram-se mais eficientes como instrumento mensurador, refletindo em maior teor explicativo dos modelos utilizados e sua utilização permitiu a comparação entre todos os países da amostra. No TERCE que estudou, entre outros fatores, o tempo escolar o fez pelo tipo de jornada, o que inviabilizou, no modelo utilizado para aquela análise, a mensuração do mesmo em muitos países. O Brasil, por exemplo, no estudo original não foi analisado por ter um percentual de escolas muito

pequeno na chamada jornada completa. Porém, ao avaliar a quantidade de horas na escola, percebemos que a marcação de jornada no questionário pelo diretor não coincidia necessariamente com o tempo do estudante na escola.

Com base nas regressões estimadas, também foi possível comprovar que a quantidade de horas na escola é mais significativa e tem mais potencial explicativo para a aprendizagem do que a quantidade de horas em sala de aula. Embora o potencial explicativo de ambas seja inferior ao de variáveis como a condição socioeconômica das escolas ou o clima na sala de aula, percebemos que o tempo do estudante nas mais diversas interações escolares é importante e deve ser levado em conta pelos tomadores de decisão das políticas e educadores nas escolas.

Considerando todos os países como uma amostra única, foi possível aferir que a adição de apenas uma hora ao dia letivo dos estudantes, sem considerar variáveis controle, produz pouca diferença na proficiência em leitura, e não é significativa estatisticamente para a proficiência em matemática. Quando se adicionam as variáveis controle, o efeito positivo do tempo permanece, e indica que há uma progressão – quanto mais horas, maior o efeito.

Nos modelos em que foram adicionadas variáveis controle, foi possível aferir que a maior parte das variáveis selecionadas como controle apresentaram-se como escolhas corretas, uma vez que o nível de significância foi bastante alto (99%) para a maior parte delas, e o modelo chegou a R^2 que quase 0,30, considerado um bom resultado para pesquisa de fenômenos sociais, que normalmente são bastante complexos e são afetados por muitas condições e fatores.

Para melhor compreender a variável de interesse, foi realizado novo procedimento, agrupando as escolas em dois grupos horários: Período Menor e Período Maior. Novamente, foi possível aferir que o efeito das escolas de período maior gera 38 pontos a mais na prova de leitura e 32 pontos a mais na prova de matemática. Quando adicionadas variáveis controle e interações entre os períodos e variáveis selecionadas, este efeito cai para 11 pontos em leitura e 8,5 pontos em matemática.

As interações da quantidade de horas na escola também mostraram resultados interessantes. Percebeu-se que o período em interação com o nível socioeconômico produz efeitos positivos, o que indica que o efeito tempo possivelmente seja potencializado pelo nível socioeconômico. Porém, o modelo também indicou que a

expansão da jornada beneficia estudantes de níveis mais baixos, corroborando com a literatura sobre o tema. É possível inferir que as escolas com mais tempo provavelmente ofertam oportunidades de desenvolvimento que potencialmente suprem o baixo acesso das crianças a outras oportunidades educativas, como prática de esportes e vivências artísticas e culturais. Mais tempo também favorece a relação entre os estudantes, e dos estudantes com seus professores, possivelmente, em uma perspectiva humanista, concretizando outros objetivos do trabalho educativo.

Porém, também foi possível aferir que a ampliação da jornada não mitiga os efeitos nocivos da violência do entorno, provavelmente criando o que se imaginam como escolas isoladas de suas comunidades. Programas que investem na ampliação do tempo, como o antigo Mais Educação, que existiu de 2007 a 2015 no Brasil, poderiam ser alternativas interessantes, uma vez que, entre suas várias estratégias, figurava a do fortalecimento do vínculo dos estudantes com o território. Ações como visitas de campo e práticas pedagógicas na comunidade permitem ao estudante a melhor compreensão do saber científico, tornando-o contextualizado, e fortalecem o direito dos mesmos à cidade, à convivência no território e, como visto em experiências ao redor do globo, potencialmente podem até vir a coibir a violência territorial. Dessa forma, é interessante que estudos aprofundem a compreensão dessa interação, e do levantamento e investigação empírica de práticas e políticas que tenham no território um elemento positivo tanto para a aprendizagem quanto para a consecução dos demais objetivos da educação.

Em relação à comparação entre os países, reafirma-se o que muito dos autores sobre política e educação comparada defendem: os contextos são muitos e diversos¹²⁸. Com base no levantamento, percebemos que o tempo parece influenciar a aprendizagem em mais da metade dos países da amostra, mas esta influência aparenta ser condicionada pela forma como se organizam as políticas e sistemas educacionais de cada localidade. Com base no levantamento de políticas e programas da região, é possível identificar que o tamanho da jornada escolar é reflexo não apenas dos desejos e projeções dos governos, mas da própria herança histórica de cada País. Enquanto parte dos países ainda tentam enfrentar a universalização do ensino fundamental, outros já conseguem investir na construção e reforma de escolas, a fim de ampliar o tempo de atendimento da criança. Percebe-se também que junto à ampliação são necessárias políticas complementares –

¹²⁸ Entre os autores, destaco as discussões de Winkler e Gershberg (2000), Correa (2011) e Amaral (2015).

desde a alimentação da criança no período estendido à complementação curricular, com apresentação de novas atividades que enriqueçam a jornada diária e, conseqüentemente, a aprendizagem e o percurso de desenvolvimento dos estudantes.

Paralelamente é inegável que a região tem um compartilhamento de ideário para a educação. Em todos os países a educação é um direito da pessoa e um dever do Estado, materializado em praticamente todos os casos pelo acesso gratuito da mesma. Ainda, a grande maioria dos textos constitucionais e leis orgânicas de educação na região evocam a perspectiva do desenvolvimento integral dos sujeitos, discurso necessariamente associado à perspectiva humanista de qualidade da educação, e estruturante da perspectiva de educação integral.

Dessa forma, com base nos dados disponíveis e nos programas, é possível inferir que muito ainda há para ser feito para que a perspectiva humanista se concretize. Além dos desafios infraestruturais e orçamentários, também é possível identificar que há um desafio político, que diz respeito não apenas às conjunturas locais, mas à disputa global comandada pelos principais órgãos de incidência. Cada vez mais o discurso do que se espera para os países em desenvolvimento torna-se hegemônico nestes órgãos, condicionando leituras e mesmo a elaboração das políticas locais. Embora os objetivos locais enunciados digam de uma perspectiva de pleno desenvolvimento dos sujeitos como um direito, as políticas se mostram cada vez mais concatenadas com a premissa do capital humano, gerador de riquezas, mas que não tem o sujeito emancipado como ideário.

Ao mesmo tempo, em diálogo com a literatura e levantamento documental, os dados indicam que existem muitos fenômenos que acontecem no cotidiano das escolas, e nas comunidades onde estas estão inseridas que impactam a forma como esse tempo é usado. Difíceis de mensurar, estas variáveis provavelmente incidem na forma como o tempo é aproveitado na escola, impactando diretamente a qualidade da educação, e mesmo sua construção semântica, ou seja, do que se constrói como qualidade da educação. Necessariamente a melhor compreensão do fenômeno tempo na aprendizagem depende de mais estudos, aprofundando, em especial, o processo de ensino e aprendizagem. É fundamental, como apresentado na discussão sobre políticas comparadas deste trabalho, que a pesquisa científica possa compreender as realidades locais a partir de lúps coerentes com a história e herança educacional de cada lugar. Pesquisas comparativas, como os levantamentos do LLECE, e mesmo este estudo, devem ser complementadas por investigações do cotidiano, inovando e compartilhando métodos, bem como enunciando

com maior clareza a perspectiva ou compreensão educacional que defendem ou buscam sustentar.

É ainda necessário ressaltar que os resultados enfraquecem significativamente quando olhamos estatisticamente para os países isoladamente, uma vez que as unidades tendem a ser mais homogêneas nos sistemas nacionais de cada um. Isso dialoga com uma das vantagens da pesquisa comparada, que permitiu estimar melhor o efeito do tempo, combinando as amostras nacionais e fazendo uso da variabilidade que apresentam. Pesquisas dessa natureza são potencialmente interessantes para compreender fenômenos gerais, mais generalistas e não necessariamente interessados em responder as condições contextuais dos mesmos.

Certamente sem a pretensão de que estes resultados sejam observados como normativas, é possível indicar que tomadores de decisão – tanto nos governos, quanto na gestão cotidiana das escolas atentem para:

- O fato de que a quantidade de horas na escola impacta a educação, especialmente quando associado a políticas curriculares e pedagógicas que fortaleçam a relação entre alunos e professores, que melhor se apropriem dos territórios e que atentem mais e de forma mais integrada para as necessidades de desenvolvimento das crianças, em especial daquelas em maior vulnerabilidade social;
- O nível socioeconômico impacta fortemente a aprendizagem, e escolas com mais tempo podem ampliar as iniquidades nas redes locais ou ajudar a mitigá-las, a depender das políticas complementares que são escolhidas e principalmente da priorização dos públicos atendidos e/ou capacidade de escala da política de jornada ampliada. O mesmo acontece com o nível de violência do território que pode levar as escolas a se tornarem isoladas, perdendo a oportunidade que estas têm de intervir positivamente nas comunidades onde estão inseridas;
- Equiparar os efeitos do nível socioeconômico é também uma prática curricular, uma vez que a oferta de oportunidades complementares à escola, bem como o conhecido efeito-família é diferente de acordo com a renda das crianças. Isso exige às escolas e ao sistema educacional viabilizar oportunidades semelhantes, e fortalecer o vínculo da criança com a comunidade escolar;

- Pesquisar e identificar experiências bem-sucedidas bem como investir em intercâmbios de aprendizagem nos países da região que têm histórico e características semelhantes pode ser interessante para a América Latina, em especial para compreensão de fenômenos gerais, mas cada realidade educacional deve ser compreendida em suas características únicas, tentando não responder às fórmulas prontas ou corroborar com *rankeamentos* possivelmente artificiais.

5. Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS

ADAMS, Don. Defining educational quality, Improving Educational Quality, Project Publication 1: Biennial Report. Arlington, VA: Institute for International Research, 1993.

ADAMS, Don; ACEDO, Clementina; POPA, Simona. **Quality and qualities: Tensions in education reforms**. Berlim: Springer Science & Business Media, 2012, v. 16.

AGÜERO, J. M.; BELECHE, T. Test-Mex: Estimating the effects of school year length on student performance in Mexico. **Journal of Development Economics**, Amsterdam, v. 103, p. 353–361, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387813000424>>. Acesso em: 05 set. 2018.

AGÜERO, Jorge M. **Evaluación de impacto de la jornada escolar completa**. Documento Técnico. Universidad de Connecticut, 2016.

ALEXANDER, Robin J. **Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy**. Brighton: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, 2008.

ALEXANDER, Robin J. Teaching and learning for all? The quality imperative revisited. **International Journal of Educational Development** 40, pp. 250-258, 2015.

ALFARO, Pablo; EVANS, David K.; HOLLAND, Peter. Extending the School Day in Latin America and the Caribbean. **Policy Research Working Paper 7309**. Education Global Practice Group, jun. 2015.

AMARAL, Marcelo Parreira do. Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], vol.96, n.243, pp.259-281, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367213422>.

ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina** (1853). Disponível em: <https://www.constituteproject.org/constitution/Argentina_1994?lang=en>. Acesso em 21 de abril de 2018.

ARGENTINA. Senado Federal. **Ley Nº 24.195. Ley Federal de Educación.** Buenos Aires. 1993.

ARONSON, Julie; ZIMMERMAN, Joy; CARLOS, Lisa. Improving Student Achievement by Extending School: Is It Just a Matter of Time? **Information Analyses 070.** WestEd, San Francisco, CA, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa:** Revista da Fundação Carlos Chagas, n. 65, p. 3-20, mai.1988.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos; Andrade, Maria de Fátima Ramos. Projeto político-pedagógico e o papel da equipe gestora: dilemas e possibilidades. **Interacções**, v. 8, n.21, p. 204-218, dez. 2012.

BAKER, Jean A. Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. **Journal of School Psychology**, v. 36, n.1, p. 29-44. Primavera, 1998.

BALARIN, María. La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú – ¿Cuáles son sus consecuencias? **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, Vol. 9, Nº. 2, pp.181-196, 2016.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.:** New policy networks and the neoliberal imaginary. Londres: Routledge, 2012.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. **How the world's best school systems come out on top.** London: McKinsey Company, 2007.

BARNETT, W. Steven. Effectiveness of early educational intervention. **Science**, Vol. 333, Nº. 6045, pp. 975-978, 2011. Disponível em: <<https://science.sciencemag.org/content/333/6045/975>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BARRET, Angeline Elisabeth Mbogo et al. **The concept of quality in education:** A review of the “international” literature on the concept Of quality in education. EdQual, Bristol, 2006.

BARRET, Angeline Elisabeth Mbogo. **The education millenium development goal beyond 2015: Prospects for quality and learners.** EdQual RPC, 2009.

BARRO, Robert J. Human capital and growth. **American economic review**, v. 91, n. 2, p. 12-17, 2001.

BARTLETT, Lesley et al. "The marketization of education: Public schools for private ends." **Anthropology & education quarterly**, v. 33, n. 1, p. 5-29, 2002.

BECKER, Gary S. Human Capital Revisited. In: _____. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education** (3rd Edition). Chicago: The University of Chicago Press, 1994. p. 15-26.

BECKER, Gary S. Summary and Conclusions. In: _____. **Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education** (3rd Edition). Chicago: The University of Chicago Press, 1994. p. 245-256.

BECKERMAN, Terrill M.; GOOD, Thomas L. The classroom ratio of high-and low-aptitude students and its effect on achievement. **American Educational Research Journal**, v. 18, n.3, p. 317-327, 1981.

BEECH, Jason. Latin American education: Perceptions of linearities and the construction of discursive space. **Comparative Education**, v.38, n.4, p. 415–427, 2002.

BELL, Less; STEVENSON, Howard. What is education policy? In: _____. **Education Policy: Process, Themes and Impact** Nova Iorque: Rutledge, 2006, p. 7-24.

BELLEI, Cristián. 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.

BELLO, Álvaro; RANGEL, Marta. Equity and exclusion in Latin America and the Caribbean: the case of Indigenous and Afro-descendant peoples. **Cepal Review** 76, 39-53, 2002.

BEREDAY, George Z.F. Higher Education in Comparative Perspective. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 404, n.1, p. 21-30, 1972.

BERRY, Christopher; BARNETT, Edward; HINTON, Rachel. What does learning for all mean for DFID's global education network? **International Journal for Educational Development**, v. 40, p. 323-329, 2015.

BERTHELON, Matias; KRUGER, Diana I.; VIENNE, Veronica. Longer school schedules and early reading skills: Effects from a full-day school reform in Chile. **IZA Discussion Paper No. 10282**, out. 2016.

BISHOP, Jerry, WORNER, Wayne; WEBER, Larry. Extending the School Day: An Evaluation Study of a Seven-Period Class Schedule. **Studies in Educational Evaluation**, v. 14, n.3, p. 361-380, 1988.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MOROSINI, Marília Costa. Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, v. 10, n.2, p. 559-583, 2015.

BLOOM, Benjamin S. Time and learning. **American psychologist**, v.29, n. 9, p. 682-688, 1974.

BOISSIERE, Maurice. **Determinants of primary education outcomes in developing countries**. World Bank, Independent Evaluation Group (IEG), Washington, DC, 2004.

BOLIVIA, ESTADO PLURINACIONAL DE. Assembleia Legislativa Plurinacional. **Ley de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"**. La Paz. 2010.

BOLIVIA, ESTADO PLURINACIONAL DE. **Constitución Política del Estado** (2009). Disponível em:
<https://www.constituteproject.org/constitution/Bolivia_2009?lang=en>. Acesso em 21 de abril de 2018.

BONILLA, Leonardo. Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. **Coyuntura Económica: Investigación Económica Y Social**, v. 16, n.1, p. 63-103, jun. 2001.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1989.

BOWEN, N. K., & BOWEN, G. L. Effects of Crime and Violence in Neighborhoods and Schools on the School Behavior and Performance of Adolescents. **Journal of Adolescent Research**, 14(3), 319-342, 1999.

BRAMBOR, Thomas, CLARK, William Roberts e GOLDER Matt. Understanding interaction models: Improving empirical analyses. **Political analysis**, v. 14, n.1, p. 63-82, 2006.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em revista**, v. 45, p; 111-123, 2012.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, abr. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394. Brasília. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Disponível em: <https://www.constituteproject.org/constitution/Brazil_2017?lang=en>. Acesso em 21 de abril de 2018.

BRAY, M.; THOMAS, R. M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. **Harvard Educational Review**, v. 65, n.3, p. 472-490, 1995.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Great teachers**: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean. Washington, D.C.: The World Bank, 2014.

CABUS, Sofie J.; DEWITTE, Kristof De. Does school time matter? On the impact of compulsory education age on school dropout. **Economics of Education Review** 30, pp. 1384– 1398, 2011.

CARD, David; KRUEGER, Alan B. Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States. **Journal of political Economy**, v. 100, n. 1, p. 1-40, 1992.

CARNEY, S. Negotiating policy in an age of globalization: exploring educational "policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. **Comparative Education Review**, v.53, n.1, p. 63-88, 2009.

CARO, Daniel H. et al. Socio-Economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence. **Canadian Journal of Education** / Revue Canadienne De L'éducation, vol. 32, no. 3, pp. 558–590, 2009. Disponível em: <www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.32.3.558>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CARRASCO, Marcela Román; TORRECI, Francisco Javier Murillo. Trabajo infantil entre los estudiantes de educación Primaria en América Latina. Características y factores asociados. **Revista Electrónica de Investigación Educativa** Vol. 15, Núm. 2, pp. 1-20, 2013. Disponível em: <<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-roman-murillo.html>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

CARROLL, John B. A model of school learning. **Teachers college record**, v. 64, n.8, p.723-733, 1963.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CATTANEO, Maria A., OGGENFUSS, Chantal, WOLTER, Stefan C. The more, the better? The impact of instructional time on student performance. **Education economics**, v. 25, n. 5, p. 433-445, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 35, n. 129, p- 1205-1222, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In. CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CERDAN-INFANTES, Pedro, and VERMEERSCH, Christel. **More time is better**: An evaluation of the full time school program in Uruguay. The World Bank, 2007.

CHANDRAN, Nyshka. After World Bank chief resigns, worries of a Trump-appointed leader abound. **CNBC**, 10 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.cnn.com/2019/01/10/worries-of-a-trump-appointed-world-bank-chief-abound-as-kim-resigns.html>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

CHILE. **Constitución Política de la República de Chile** (1980). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Chile_2015?lang=en>. Acesso em 21 de abril de 2018.

CHILE. Congresso Nacional. **Ley N° 20.370. Ley General de Educación**. Santiago. 2009.

CLARKE, S.E; JUKES, MC; NJAGI, J.K. et al. Effect of intermittent preventive treatment of malaria on health and education in schoolchildren: a cluster-randomised, double-blind, placebo-controlled trial. **Lancet**, 372, no. 9633, pp. 127-138, 2008.

COATES, Dennis. Education production functions using instructional time as an input. **Education Economics**, v.11, n. 3, p. 273-292, 2003.

COLOMBIA. Congresso da República de Colômbia. **Ley N° 115. Ley General de Educación**. Bogotá. 1994.

COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia** (1991). Disponível em: <https://www.constituteproject.org/constitution/Colombia_2015?lang=en>. Acesso em 23 de abril de 2018.

CORREA, João Jorge. Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. **Visão Global**, Joaçaba, v.14, n.2, p. 251-272, jul./dez. 2011.

COSTA RICA. Assembleia Legislativa de Costa Rica. **Ley N° 2160. Ley Fundamental de Educación**. San José. 1997.

COSTA RICA. **Constitución Política de Costa Rica** (1949). Disponível em: <https://www.constituteproject.org/constitution/Costa_Rica_2015?lang=en>. Acesso em 23 de abril de 2018.

CUBA. Conselho de Ministros. **Ley s/n. Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza**. Havana. 1961.

CUBA. **Constitución de la Republica de Cuba** (2002). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/Cuba_2002?lang=en. Acesso em 23 de abril de 2018.

CUETO, Santiago; JACOBY, Enrique; POLLITT, Ernesto. Rendimiento de niños y niñas de zonas rurales y urbanas del Perú. **Revista de Psicología de la PUCP**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 115-133, may 1997. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/5953>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. Se “Narciso acha feio o que não é espelho”, o que aprendemos com os estudos comparados em educação? **Educação Unisinos**, v. 17, n. 3, p. 232-237, set./dez. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DELORS, Jacques. **Learning: The treasure within**. Unesco, 1998.

DURO, Elena. Enfoque integral de derechos y trabajo infantil: oportunidades y desafíos. El trabajo infantil en la Argentina. **Análisis y desafíos para la política pública**. OIT MTSS, 2007.

EL SALVADOR. Assembleia Legislativa de El Salvador. **Ley nº 917. Ley General de Educación**. San Salvador. 1996.

EL SALVADOR. **Constitución de la República de El Salvador** (1983). Disponível em: https://www.constituteproject.org/constitution/El_Salvador_2014?lang=en>. Acesso em 29 de abril de 2018.

ELFERT, Maren. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report and the Political Utopia of Lifelong Learning. **European Journal of Education**, v.50, n.1, p. 88-100, jan. 2015.

ELÍAS, Rodolfo; WALDER, Gabriela; PORTILLO, Ana.¿ Más tiempo, mejores resultados? Un análisis crítico de las investigaciones sobre jornada escolar extendida en América Latina. In. CUETO, Santiago (Ed.) **Innovación y calidad en educación en América Latina**. Lima: ILAIPP, 2016, p. 39-72.

EQUADOR. Assembleia Nacional. **Ley Orgánica de Educación Intercultural**. Quito. 2011.

EQUADOR. **Constitución de la República del Ecuador** (2008). Disponível em: <https://www.constituteproject.org/constitution/Ecuador_2015?lang=en>. Acesso em 29 de abril de 2018.

EVANS, David K.; POPOVA, Anna. **What really works to improve learning in developing countries?** An analysis of divergent findings in systematic reviews. Oxford University. World Bank Research Observer, 2016.

FANFANI, Emilio Tenti. **Estado del arte:** Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires, IIEP-UNESCO, 2010.

FAURE, Edgar. **Learning to be:** The world of education today and tomorrow. Unesco, 1972.

FERREIRA, António G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.2, p. 124-138, maio/ago. 2008.

FERREIRA, António G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 137-166.

FLOTTS, M. Paulina et.al. **Logros de aprendizaje:** laboratorio latino-americano de evaluación de la calidad de la educación. Santiago: OEALC/UNESCO, 2015.

FRASER, B. J.; WALBERG, H. J., WELCH, W. W.; HATTIE, J. A. Syntheses of educational productivity research. **International Journal of Educational Research**, 11(2), 147–252, 1987.

FRASER, Barry J.; WALBERG, Herbert J.; WELCH, Wayne W.; HATTIE, John A. Syntheses of educational productivity research. **International journal of educational research**, v.11, n. 2, p. 147-252, 1987.

FREDRIKSSON, Ulf. **Quality education:** The key role of teachers. Bruxelas: Education International, 2004.

FREIBERG, Jerome. **School climate**: measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Nova Iorque: Routledge, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, no. 86, p. 133-170, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internacionalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, p. 299-325, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009. v. 1.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **Um olhar sobre Paulo Freire**. Congresso Internacional, set. 2000, Évora. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1125>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras** v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012.

GAMA, Victor Azambuja. **Os efeitos da qualidade da educação sobre a acumulação de capital humano e o crescimento econômico no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2014.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, p; 57-70, 2008.

GELBER, Denisse, TREVIÑO, Ernesto e INOSTROZA, Pamela. **Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria** ¿Qué nos puede decir TERCE?: resumen ejecutivo. UNESCO, 2016.

GENTILI, Pablo et al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1251-1274, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020040004000009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GINSBURG, Mark. Teachers as Human Capital or Human Beings? USAID's Perspective on Teachers. **Current Issues in Comparative Education**, v. 20, n. 1, p. 6-30, 2017.

GONZALES, Patrick et al. Highlights from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), 2003. **NCES 2005-005**. US Department of Education, 2004.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 22, n. 2, mar. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18883>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUATEMALA. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 12. Ley de Educación**. Cidade da Guatemala. 1991.

GUATEMALA. **Constitución Política de la República de Guatemala** (1985). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Guatemala_1993?lang=en>. Acesso em 29 de abril de 2018.

GUNNARSSON, Victoria; ORAZEM, Peter F; SÁNCHEZ, Mario A. Child labor and school achievement in Latin America. **World Bank Economic Review**, v.20, n.1, p. 31-54, 2006.

HANSEN, Karsten T.; HECKMAN, James J.; MULLEN, Kathleen J. The effect of schooling and ability on achievement test scores. **Journal of Econometrics**, vol. 121, pp. 39-98, 2004.

HANUSHEK, Eric A.; KIMKO, Dennis D. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. **American Economic Review**, v. 90, n.5, p. 1184-1208, 2000.

HARTWIG, Kari A. Using a social justice framework to assess educational quality in Tanzanian schools. **International Journal of Educational Development** 33, pp. 487–496, 2013.

HEYMANN, Jody; RAUB, Amy; CASSOLA, Adèle. Constitutional rights to education and their relationship to national policy and school enrolment. **International Journal of Education Development**, v. 39, p.131-141, 2014.

HIRST, Paul Heywood; PETERS, Richard Stanley, eds. **The logic of education**. Vol. 16. Nova Iorque: Routledge, 2011.

HONDURAS. Congresso Nacional. **Ley nº 262. Ley Fundamental de Educación**. Tegucigalpa. 2011.

HONDURAS. **Constitución de la República de Honduras** (1982). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Honduras_2013?lang=en>. Acesso em 29 de abril de 2018.

JAIN, C.; PRASAD, N. Quality in Education - Concept, Origin, and Approaches. In: **Quality of Secondary Education in India**. Springer: Singapor, 2018. pp. 9-16.

JIMÉNEZ, Alejandro Márquez. Editorial. El costo del derecho a la educación. **Perfiles Educativos** IISUE-UNAM, vol. XXXVII, núm. 150, 2015.

JULLIEN, M. A. **Esboço e perspectivas preliminares de uma obra de educação comparada**. Coimbra, s.e., 1967. [1817].

KARWEIT, Nancy. Should we lengthen the school term? **Educational researcher**, v.14, n. 6, p. 9-15, 1985.

KARWEIT, Nancy. Time on Task: A Research Review. Report No. 332. **National Inst. of Education** (ED), Washington, DC, 1982.

KAUKO, Jaakko; CENTENO, Vera Gorodski; CANDIDO Helena; SHIROMA, Eneida; KLUTAS, Anni. The emergence of quality assessment in Brazilian basic education. **European Educational Research Journal** 15, no. 5, pp. 558-579, 2016.

KELSEY, Priscilla. Obstáculos no Caminho: desigualdade racial na educação brasileira. **Todos Pela Educação**, 22 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/obstaculos-no-caminho-desigualdade-racial-na-educacao-brasileira>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

KERCKHOFF, A. C. **Diverging pathways**: Social structure and career deflections. Cambridge, England; New York: Cambridge University Press, 1993.

KIRK, Jackie. Education and fragile states. **Globalisation, Societies and Education**, v.5, n.2, p. 181-200, 2007.

KLEES, Steven. A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. **Globalisation, Societies and Education**, v.6, n.4, p. 311-348, 2008.

KLEES, Steven; THAPLIYAL, Nisha. The Right to Education: The Work of Katarina Tomasevski. **Comparative Education Review**, vol. 51, no. 4, pp. 497–510, 2007. Disponível em: <www.jstor.org/stable/10.1086/520863>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LAUWERIER, Thibaut; ABDELJALIL, Abdeljalil. Repenser l'influence de la Banque mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. **McGill Journal of Education**, Volume 46, Number 3, Fall 2011.

LAUWERIER, Thibaut; BRUENING, Marie; AKKARI, Abdeljalil. La qualité de l'éducation de base au Bénin: la voix des acteurs locaux. **Recherches en Education**, no. 15, pp. 120-136, 2013.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666007>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

LEE, Jong-Wha; BARRO, Robert J. Schooling quality in a cross-section of countries. **Economica** 68, pp. 465-488, 2001.

LEU, Elizabeth, PRICE-ROM, Alison. **Quality of education and teacher learning**: A review of the literature. Washington, DC: USAID-EQUIP1, 2006.

LEU, Elizabeth. **The role of Teachers, Schools and Communities in Quality Education**: a review of the literature. Washington, DC: Academy for Educational Development, 2005.

LEVENTHAL, Tama, BROOKS-GUNN, Jeanne. The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. **Psychological bulletin**, v. 126, n. 2, p. 309-337, 2000.

LEVIN, Henry M., TSANG, Mun C. The economics of student time. **Economics of education review**, v.6, n. 4, p. 357-364, 1987.

LEWIS, Charla P. **The relation between extracurricular activities with academic and social competencies in school age children: a meta-analysis**. PhD diss., Texas A&M University, 2004.

LEWIS, Kenneth A.;SEIDMAN, Laurence S. Math—time capital matters: A cross-country analysis. **Economics of Education Review**, v. 13, n.3, p. 215-226, 1994.

LLACH, Juan, et al. Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina [with Comment]. **Economía**, vol. 10, no. 1, pp. 1–43, 2009. Disponível em: <www.jstor.org/stable/40608333>. Acesso em: 15 set. 2018.

LOCKHEED, Marlaine E.; VERSPOOR Adriaan M. **Improving primary education in developing countries**. Oxford University Press for World Bank, 1991.

LÓPEZ, Néstor. **De relaciones, actores y territorios: hacia una nuevas políticas para la educación en América Latina**. Buenos Aires: Inst.Internac.de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 3, n. 81, p. 35-66, jan./mar. 1961.

LUONG, Minh Phuong; NIEKE, Wolfgang. Conceptualizing quality education from the paradigm of recognition. **Journal of Education and Practice**, Vol.5, No.18, 2014.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Os usos dos tempos no cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 223-243, jan./abr. 2015.

MARTINIC, Sergio. **Uso del tiempo en centros educativos de jornada extendida y media jornada en República Dominicana**. Informe final. Documento elaborado para el proyecto de Cooperación Delegada UE/AECID de Acciones Complementarias del PAPSE II, para el MINERD, en colaboración con EDUCA. Santo Domingo, 2015.

MARTINIC, Sergio; VILLATA, Marco. La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. **Perfiles educativos**, v.37, n. 147, p. 28-49, 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. **Aberto/INEP**, Brasília, v. 22, n. 80, 2009.

MCNAMARA, Robert Strange. In: **World Bank Group Archives**. The World Bank. [sd]. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/en/about/archives/history/past-presidents/robert-strange-mcnamara>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

MEIRELLES, Angela; DIETRICH, Julia. **Políticas públicas e gestão escolar para a equidade**: desenvolvimento integral no Ensino Médio. Centro de Referências em Educação Integral, 2017. Disponível em <<https://educacaointegral.org.br/especiais/equidade-ensino-medio/especial/>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

MENEZES, Janaina S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012.

MEXICO. Congresso dos Estados Unidos Mexicanos. **Ley General de Educación**. Cidade do México. 1993.

MEXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos** (1917). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Mexico_2015?lang=en>. Acesso em 29 de abril de 2018.

MILLOT, B. Economics of educational time and learning. In. CARNOY, Martin (Ed.) **International Encyclopedia of Economics of Education**. Oxford: Elsevier Science. 2ª edição. 1995, p. 353-358.

MINCER, Jacob. **Schooling, Experience and Earnings**. Human Behavior & Social Institutions No. 2 Nova Iorque: Columbia University Press, 1974.

MIRANDA, Liliana. Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. In: BENAVIDES, Martín (ed). **Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú**: contribuciones empíricas para el debate. Lima: GRADE, 2008.pp. 11-39.

MOEHLECKE, Sabrina. Tendências do acesso à educação integral no Brasil: percursos dissonantes na educação básica. **RPGE** [on line], Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1297-1312, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.120132018.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOTALA, Shireen. Quality and indicators of quality in South African education: a critical appraisal. **International Journal of Educational Development**, v. 21, n. 1, p. 61-78, 2001.

MUNDY, Karen; VERGER, Antoni. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. **International Journal of Educational Development**, v. 40, p. 9-18, jan. 2015.

MURILLO, F. Javier; ROMÁN, Marcela. School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. **School effectiveness and school improvement**, v. 22, no. 1, p. 29-50, 2011.

MURRAY, Tom. What is the Integral in Integral Education? From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. **Integral Review**, vol. 5, n. 1, jun, 2009.

NAVARRO, Luis. **¿Qué políticas de pedagogía y gestión escolar son necesarias**. De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina, IPE-UNESCO, Buenos Aires, 1999.

NG, Pak Tee. What is quality education? How can it be achieved? The perspective of school middle leaders in Singapore. **Education Assessment Evaluation and Accountability**, v. 27, n. 4, p. 308-322, nov. 2015.

NICARAGUA. Assembleia Nacional da Nicarágua. **Ley N° 582. Ley General de Educación**. Managua. 2006.

NICARAGUA. **Constitución Política de la República de Nicaragua** (1987). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Nicaragua_2014?lang=en>. Acesso em 29 de abril de 2018.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

O'BRIEN, Robert M. A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. **Quality & Quantity**, v.41, no. 5, p. 673-690, 2007.

OLIVEIRA, D.A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, 28(99). 2007.

PANAMA. Assembleia Legislativa. **Ley N° 47. Ley Orgánica de Educación**. Cidade do Panamá. 1946.

PANAMA. **Constitución Política de la República de Panamá** (1972). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Panama_2004?lang=en>. Acesso em 29 de abril de 2018.

PARAGUAI. Congresso da Nação Paraguaia. **Ley 1264. Ley General de Educación**. Assunção. 1998.

PARAGUAI. **Constitución Nacional de la República del Paraguay** (1992). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Paraguay_2011?lang=en>. Acesso em 29 de abril de 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18593/r.v41n3.10601>>. Acesso em: 10 abr 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, pp. 563-586, set./dez. 2016.

PATALL, Erika A.; COOPER; Harris; ALLEN, Batts. Extending the school day or school year: a systematic review of research (1985–2009). **Review of Educational Research**, Vol. 80, No. 3, pp. 401–436, set. 2010.

PERU. Congresso da República. **Ley N° 28044. Ley General de Educación**. Lima. 2003.

PERU. **Constitución Política del Perú** (1993). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Peru_2009?lang=en>. Acesso em 2 de maio de 2018.

PISCHKE, Jörn-Steffen. The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence from the German Short School Years. **Economic Journal** 117 pp. 1216-1242, 2007. Disponível em: <<https://www.nber.org/papers/w9964>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PRITCHETT, Lant; FILMER, Deon. What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditure. **Economics of Education Review** 18 (2):223-239, 1999.

PSACHAROPOULOS, George. Returns to Investment in Education: A Global Update. **World Development**, Vol. 22, No 9, pp. 1325-1343, 1994.

PUPO, Frank Arteaga. La formación inicial para una educación integral desde la perspectiva martiana. **Revista Cognosis**. v.1, n.3, p.107-118, 2016.

PUPO, Frank Arteaga; GONZÁLEZ, Iliana Reyes. La formación inicial para una educación integral desde la perspectiva martiana. **Opuntia Brava**, v. 7, n. 1, p. 34-44, 7 set. 2018.

QUEUPIL, Juan Pablo; DURÁN DEL FIERRO, Francisco. El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 12, n. 1, p. 111-128, 2018.

RAMEY, Craig T.; RAMEY, Sharon L..Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? **Merrill-Palmer Quarterly** 50, 4, pp. 471-491, out. 2004.

REIMERS, Fernando. The role of NGOs in promoting educational innovation: A case study in Latin America. In: LYNCH, James; MODGIL, Celia; MODGIL, Sohan (ed.). **Education and Development: Tradition and Innovation**. London: Cassel, 1997. p.33-44 (International Debates Series, v.4).

REPÚBLICA DOMINICANA. **Constitución de la República Dominicana** (2015). Disponível em

<https://www.constituteproject.org/constitution/Dominican_Republic_2015?lang=en>. Acesso em 2 de maio de 2018.

REPÚBLICA DOMINICANA. **Ley N° 66. Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana**. Santo Domingo. 1997.

ROBERTSON, Susan L.; MUNDY, Karen; VERGER, Antoni; MENASHY, Francine. An introduction to public private partnerships and education governance. In: _____. **Public private partnerships in education: New actors and modes of governance in a globalizing world**, 2012, p. 1-17.

ROCHA, Paula Del Ponte; FERREIRA, Maira. Avaliação em larga escala e indicadores de qualidade na educação: como se processa essa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal v. 55, n. 43, p. 139-161, jan./mar. 2017.

RODRÍGUEZ, José; VARGAS, Silvana. **Escolaridad y trabajo infantil**: patrones y determinantes de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana. Documento de Trabajo 265. PUC del Peru, 2008.

ROSE, Pauline. Three lessons for educational quality in post-2015 goals and targets: Clarity, measurability and equity. **International Journal of Educational Development** 40 pp. 289–296, 2015.

ROSS, Steven M.; MCDONALD, Aaron J., ALBERG, Marty; MCSPARRIN-GALLAGHER, Brenda. Achievement and climate outcomes for the knowledge is power program in an inner-city middle school. **Journal of Education for Students Placed at Risk**, v.12, n. 2, p. 137-165, 2007.

RUBENSON, K. Constructing the Lifelong Learning Paradigm: competing visions from OECD and UNESCO, in. ELLERS, S. (Ed). **Milestones in Adult Education**. Copenhagen: Danish University Press, 2006, p. 63-78.

SACRISTÁN, GIMENO J. **El valor del tiempo en educación**. Madri: Ediciones Morata, 2008.

SAID, Edward W. Orientalism reconsidered. **Race & class**, v. 27, no. 2, p. 1-15, 1985.

SANTOS, Soraya V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SAYED, Yusuf; AHMED, Rashid. Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. **International Journal of Educational Development** 40, pp. 330-338, 2015.

SCHEERENS, Jaap; HENDRIKS, Maria. State of the Art of Time Effectiveness. In: SCHEERENS, Jaap (Ed). **Effectiveness of Time Investments in Education: Insights from a Review and Meta-Analysis**. Springer Cham Heidelberg: New York, pp. 7-29, 2014.

SCHEERENS, Jaap; LUYTEN, Hans; GLAS, Cees. Time in Internationally Comparative Studies. In: SCHEERENS, Jaap (Ed). **Effectiveness of Time Investments in Education: Insights from a Review and Meta-Analysis**. Springer Cham Heidelberg: New York, pp. 31-53, 2014.

SCHIEFELBEIN, Ernesto; WOLFF, Laurence. Repetition and Inadequate Achievement in Latin America's Primary School: a review of magnitudes causes relationships and strategies. **Estudos em avaliação educacional**, 07, 45-87, 1993.

SCHNABEL, K.; ALFELD, C.; ECCLES, J.; KÖLLER, O.; BAUMERT, J. Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications—same effect? **Journal of Vocational Behavior**, v. 60, n.2, p.178-198, 2002.

SEAN, Sylvia et al. Do you get what you pay for with school-based health programs? Evidence from a child nutrition experiment in rural China. **Economics of Education Review**, v.37, jul. 2013.

SEN, Amartya. **Development as freedom**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SERRA, Maria Silvia; RIOS, Guillermo A. Las ciudades como territorio de la educación integral. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, pp. 121-134, out/dez, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SISSON DE CASTRO, Marta Luz. A educação na América Latina: Antigos dilemas em novo contexto. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 182-188, maio/ago. 2008.

SKIRBEKK, Vegard. Does School Duration Affect Student Performance? Findings from Canton-based Variation in Swiss. Educational Length. **Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik**, Vol. 142 (1) 115-145, 2006.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade** 24, no. 84, 2003.

SPRING, Joel. **Globalization of education**: An introduction. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2015.

ST-JARRE, Carole; DUPUY-WALKER, Louise. **Le temps en éducation**: Regards multiples. Vol. 2. Québec: Presses de l' Université du Québec (PUQ), 2001.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The CIPP model for evaluation. International handbook of educational evaluation. **Springer**, Dordrecht, 2003. 31-62.

STUFFLEBEAM, Daniel L. **The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability**. Atlantic City, N.J.: American Association of School Administrators, 1971.

SUBRAHMANIAN, Ramya. Gender equality in education. **Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4**. Gender in Education for All: the leap to Equality. UNESCO, 2003.

SUPPERVILLE, Darlene; BOAK, Josh. Trump introduces World Bank critic David Malpass to lead it. **AP News**, 7 fev. 2019. Disponível em: <<https://apnews.com/1e39106e472b4b288042aff43002abe5>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

SYLVIA, Sean; LUO, Renfu; ZHANG, Linxiu; SHI, Yaojiang; MEDINA, Alexis; ROZELLE, Scott. Do You Get What You Pay for with School-Based Health Programs? Evidence from a Child Nutrition Experiment in Rural China. **Economics of Education Review**, Vol. 37, pp. 1-12, 2013. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775713000952>>. Acesso em: 30 out. 2018.

TANG, Kwok; et al. Schools for health, education and development: a call for action. **Health Promotion International** 24, no. 1, 68-77, 2008.

TANTALEÁNODAR, Luis Reynaldo; et al. El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. **DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia** [en línea], Año 11, Núm. 33, p. 1-11, 2016. Disponible em: <<https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/306806>>. Acceso em: 12 mar. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, p.435-462, 1989. Disponible em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao8.html>>. Acceso em: 12 mar. 2018.

TENTI, Emilio Fanfani; MEO, Analía Inés; GUNTURIZ, Angélica: **Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional**. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: IPE UNESCO, 2001.

TIKLY, Leon. Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. **Comparative Education**, 47:1, pp. 1-23, 2011.

TIKLY, Leon; BARRETT, Angeline M. Education quality: Research priorities and approaches in the global era. EdQual research programme consortium on implementing education quality in low income countries, **EdQual Working Paper No. 10**. University of Bristol, UK, set, 2007.

TIKLY, Leon; BARRETT, Angeline M. Social justice, capabilities and the quality of education in low-income countries. **International Journal of Educational Development** 31, pp. 3–14, 2011.

TOMAŠEVSKI, Katarina. **Education denied: Costs and Remedies**. 1. ed. London: Zed Books, 2003.

TOMAŠEVSKI, Katarina. **Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable**. Right to education primers no. 3. Raoul Wallenberg Institute/SIDA. Lund: Novum Grafiska AB Gothenburg, 2001.

TORRECILLA, F. Javier Murillo; CARRASCO, Marcela Román. Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar: Estudiantes latinoamericanos de educación primaria. **Latin American Research Review**, p. 84-106, 2014.

TREVIÑO, Ernesto et.al. **Factores asociados: laboratorio latino-americano de evaluación de la calidad de la educación**. Santiago: OREALC/ UNESCO, 2015.

TREVIÑO, Ernesto; VALDÉS, Héctor; CASTRO, Mauricio; COSTILLA, Roy; PARDO, Carlos; RIVAS, Francisca Donoso. **Factores asociados:** al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO, 2010.

TRUCCO, Daniela; INOSTROZA, Pamela. **Las violencias en el espacio escolar.** Santiago: Unicef, 2017.

UNESCO. **World declaration on education for all**, Jomtien, 1990.

UNESCO. **Gender and education for all: the leap to equality**, Paris: UNESCO: 2003.

UNESCO. EFA global monitoring report 2006: literacy for life; regional overview: Latin America and the Caribbean. **Programme and meeting document 2005/6.** UNESCO, 2005.

UNESCO-OREALC, **Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo:** Base de dados, 2015.

UNESCO-OREALC, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – **Factores Asociados:** Informe de Resultados, UNESCO: jul, 2015a.

UNESCO-OREALC, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – **Logros de Aprendizaje:** Informe de Resultados, UNESCO: jul, 2015b.

UNESCO-OREALC. **Reporte Técnico.** Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE. Santiago, 2016.

URUGUAI. Assembleia Geral. **Ley N° 18.437. Ley General de Educación.** Montevideu. 2009.

URUGUAI. **Constitución de la República Oriental del Uruguay** (1966). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Uruguay_2004?lang=en>. Acesso em 2 de maio de 2018.

VALENZUELA, Juan Pablo; ALLENDE, Claudio, FUENZALIDA, Diego; VILLALOBOS, Cristóbal. **Inequidad en los logros de aprendizaje entre los estudiantes indígenas de América Latina:** ¿Qué nos dice TERCE? UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2017.

VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley. Comparatively Knowing: Making a Case for the Vertical Case Study. **Current Issues in Comparative Education**, v. 8, n. 2, p. 95-103, 2006.

VENEZUELA, REPÚBLICA BOLIVARIANA DE. Assembleia Nacional da República Bolivariana da Venezuela. **Lei Orgânica de Educação**. Caracas. 2009.

VENEZUELA, REPÚBLICA BOLIVARIANA DE. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela** (1999). Disponível em <https://www.constituteproject.org/constitution/Venezuela_2009?lang=en>. Acesso em 2 de maio de 2018.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. **Teacher professional development: an international review of the literature**. Paris: IIPÉ-UNESCO, 2003.

WALES, José, ALI, Ahmed, NICOLAI, Susan; MORALES, Francisca; CONTRERAS, Daniel. Improvements in the quality of basic education: Chile's experience. **Overseas Development Institute**, jul. 2014.

WASSON, Donald L. Ancient History Encyclopedia. [on line]. Disponível em: <<http://www.ancient.eu/Janus/>>. Acesso em: 27 ago 2018.

WHITE, Karl R. The relation between socioeconomic status and academic achievement. **Psychological Bulletin**, v. 91, n.3, p. 461-481, 1982.

WILLIAMSON, John. What Washington Means by Policy Reform. In: WILLIAMSON, J. (Ed). **Latin American Adjustment: How Much has Happened?** Washington, D.C.: Institute for International Economics, 1990. p. 90-120.

WINKLER, Donald R.; GERSHBERG, Alec Ian. **Education decentralization in Latin America: The effects on the quality of schooling**. Washington, D.C.: The World Bank, 2000.

WINTHROP, Rebecca; ANDERSON, Kate; CRUZALEGUI, Inés. A review of policy debates around learning in the post-2015 education and development agenda. **International Journal of Educational Development**, v. 40, p. 297-307, jan. 2015.

WOITSCHACH, Pamela; FERNÁNDEZ-ALONSO, Rubén, MARTÍNEZ-ARIAS, Rosario, MUÑIZ, José. Influencia de los centros escolares sobre el rendimiento

académico en Latinoamérica. **Revista de Psicología y Educación**, v.12, n. 2, p. 138-154, 2017.

WORLD BANK. DataBank. **Education Statistics**. All Indicators (2019). Disponível em: <<https://data.worldbank.org>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

YAP, Yoon-Tien, SEDLACEK, Guilherme, ORAZEM, Peter F. Limiting child labor through behavior-based income transfers: An experimental evaluation of the PETI program in rural Brazil. In: ORAZEM, Peter; TZANNATOS, Zafiris; SEDLACEK, Guilherme. **Child labor and education in Latin America: an economic perspective**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2009, p. 147-165.

ANEXO 1 –TABELAS

Tabela I. Percentual de crianças entre 36 e 59 meses de idade que frequentam programa de educação infantil (2005-2016)*

País e Áreas	Total	Sexo		Quintil	
		Masc	Fem	20% mais pobres	20% mais ricos
Argentina	63	61	66	46	85
Brasil	70 y	—	—	—	—
Colômbia	37 y	—	—	—	—
Costa Rica	18	17	18	8	40
Cuba	76	75	77	—	—
El Salvador	25	24	26	19	44
Honduras	19	17	21	13	28
México	60	58	62	58	71
Panamá	37	38	35	28	67
Peru	77 y	76 y	79	y 70	y 90
República Dominicana	40	39	40	16	72
Uruguai	81	83	80	—	—
Venezuela	66 y	—	—	—	—

Comparativo

África Subsaariana	27	25	26	8	54
África Ocidental e Central	27	27	28	8	58
Oriente Médio e Norte da África	26	25	26	15	37
Leste asiático e Pacífico	37 **	37 **	37 **	—	—
América Latina e Caribe	61	—	—	—	—
Países Menos Desenvolvidos	13	13	14	7	29

Fonte: Adaptado pela autora. UNICEF global databases (2017) com base em DHS, MICS, e outros censos e pesquisas nacionais representativas. Legenda: - dado não disponível; * Os dados referem-se ao ano mais recente disponível durante o período especificado no título. ** Exclui a China. Nota: Série de dados inteiramente incompletas foram suprimidas pela autora.

Tabela II. Percentual líquido de matrículas de acordo com a etapa da educação básica (Detalhe de datas)

País	Pré-primária*						Primária									Secundária								
	2000	2005	2010	2015	2016	2017	1970	1980	1990	2000	2005	2010	2015	2016	2017	1970	1980	1990	2000	2005	2010	2015	2016	2017
América Latina	-	-	-	-	-	-	83	89	90	94	94	95	93	93	93-	-	-	59	66	68	73	76	77	77
Argentina	59	63	67	74	75-	-	95-	-	-	99	99	99	99	99-	-	-	-	-	79	79	84	89	90-	-
Bolívia	38	43	45	70	74	74-	-	-	-	95	96	92	88	90	92-	-	-	-	61	75	73	78	78	78
Brasil	-	-	-	80	86-	-	-	-	-	-	95-	-	95	95-	-	-	-	-	-	-	-	82	82-	-
Chile	-	-	80	78	78-	-	-	-	-	-	-	93	92	93-	-	-	-	-	-	-	87	87	87-	-
Colômbia	38	41	49-	-	-	-	-	-	-	95	94	94	91	91	91-	-	-	-	-	64	79	78	79	79
Costa Rica	-	-	-	77	77-	-	88	89	88-	-	-	-	96	97-	-	23-	-	38-	-	-	-	81	83-	-
Cuba	92	98	94	99	98	100-	-	98	92	97	94	99	95	96	97-	-	-	69	81	86	87	86	87	87
El Salvador	40	50	53	56	56	55	65-	-	-	90	94	95	86	85	81-	-	-	-	48	58	61	65	64	60
Equador	53	62	39	66	68	67-	-	88-	-	96	97	95	91	92	91-	-	-	-	48	53	73	85	87	88
Guatemala	36	47	57	45	44-	-	46	55-	-	82	91	95	85	85-	-	-	12-	-	26-	-	44	47	47-	-
Honduras	21	25	35	36	38	38-	-	76-	-	86	86	88	81	83	83-	-	-	-	-	-	-	43	44	45
México	64	74	83	70	70-	-	-	-	97	97	96	96	96	95-	-	-	-	44	55	65	68	76	77-	-
Nicarágua	31	41	58-	-	-	-	52	64	68	82	92	97-	-	-	-	-	20-	-	35	44	49-	-	-	-
Panamá	42	54	58	46	61-	-	74	88	87	95	98	96	87-	-	-	-	-	-	58	62	66	70-	-	-
Paraguai	28	32	36-	-	40-	-	80	86	93	97	95	89-	-	78-	-	-	-	-	-	58	62-	-	65-	-
Perú	58	64	78	88	89	89	76	86-	-	98	96	96	94	95	95	26-	-	-	65	70	80	78	80	81
Rep Dominicana	29	29	36	43	43-	-	-	-	-	83	82	89	87	86-	-	-	-	-	40	52	62	66	67-	-
Uruguai	-	71	78	90	91-	-	-	-	-	-	97	100	97	98-	-	-	-	-	-	-	72	81	83-	-
Venezuela	43	51	69	73	67	65-	-	-	-	86	89	91	89	87	84-	-	-	-	50	62	70	73	71	70

Fonte: Elaborado pela autora. World Bank, Education Statistics - All Indicators (2019). Nota: *A educação pré-primária compreende a educação ofertada normalmente para crianças de três a seis anos de idade, com pequenas variações entre os países. **Inclui-se o Caribe. Am. Lat. e Rep.Dom. foram utilizadas como abreviações para América Latina e República Dominicana, respectivamente.

Tabela III. Taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais em países selecionados da América Latina em 1990, 1995, 2000, 2005, 2010 e 2015

País	1990	1995	2000	2005	2010	2015
Argentina	-	-	1,50	1,47	1,02	-
Bolívia	-	-	13,84	10,99	-	-
Brasil	-	-	-	-	-	7,95
Colômbia	-	-	-	7,16	6,70	-
Costa Rica	-	0,00	0,00	0,00	0,00	-
Chile	5,20	-	4,00	-	-	2,64
República Dominicana	-	-	12,61	-	10,46	-
El Salvador	-	-	19,22	-	15,51	-
Guatemala	-	-	-	-	24,04	-
Honduras	25,12	-	-	-	-	-
México	-	-	9,75	-	7,15	-
Nicarágua	-	-	-	20,17	-	-
Panamá	-	-	0,00	-	0,00	-
Paraguai	-	-	9,09	-	6,13	-
Peru	-	-	11,42	11,08	14,21	-
Uruguai	-	-	-	0,00	1,98	1,46
Venezuela	-	-	6,67	5,74	-	-

Fonte: Adaptado pela autora de SITEAL, com base em IIPE - UNESCO / OEI

Tabela IV. Evolução da taxa de escolarização da população latino-americana em países selecionados (1990-2015)

País	Gênero	1990	1995	2000	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Argentina	M	-	-	75,65	75,36	76,27	76,73	76,00	75,25	77,79	-
	F	-	-	76,92	77,46	78,87	79,82	79,52	78,89	80,60	-
Bolívia	M	-	-	75,09	79,45	-	79,25	-	81,52	79,85	-
	F	-	-	71,50	75,55	-	77,69	-	79,59	77,62	-
Brasil	M	-	-	-	-	-	70,88	-	-	71,12	71,06
	F	-	-	-	-	-	71,97	-	-	71,83	72,80
Colômbia	M	-	-	-	69,04	71,76	-	-	-	-	-
	F	-	-	-	68,14	70,63	-	-	-	-	-
Costa Rica	M	-	64,08	65,06	71,61	72,38	-	72,84	-	-	-
	F	-	64,86	66,48	73,10	74,97	-	77,79	-	-	-
Chile	M	66,77	-	76,53	-	-	75,82	-	78,08	-	79,49
	F	63,89	-	74,53	-	-	74,85	-	78,29	-	79,65
República Dominicana	M	-	-	75,54	-	74,47	74,87	75,40	74,66	-	-
	F	-	-	77,06	-	78,54	79,32	77,44	79,18	-	-
Equador	M	-	-	-	-	-	75,86	75,19	77,23	75,81	-
	F	-	-	-	-	-	77,29	78,05	77,25	75,00	-
El Salvador	M	-	-	61,47	-	68,87	-	-	-	66,69	-
	F	-	-	60,67	-	66,97	-	-	-	64,74	-
Guatemala	M	-	-	-	-	59,87	64,15	-	-	57,26	-
	F	-	-	-	-	55,90	59,72	-	-	54,66	-
Honduras	M	51,20	-	-	-	-	59,59	-	-	-	-
	F	52,48	-	-	-	-	62,58	-	-	-	-
México	M	-	-	69,23	-	70,31	-	70,02	-	72,41	-
	F	-	-	67,15	-	69,45	-	70,10	-	70,84	-
Nicarágua	M	-	-	-	59,67	-	-	-	-	-	-
	F	-	-	-	64,81	-	-	-	-	-	-
Panamá	M	-	-	70,67	-	73,41	74,42	-	74,84	-	-
	F	-	-	74,48	-	75,37	77,18	-	76,84	-	-
Paraguai	M	-	-	66,19	-	71,21	72,38	-	73,74	70,25	-
	F	-	-	68,51	-	71,87	74,54	-	75,71	74,24	-
Peru	M	-	-	69,29	69,60	71,99	71,78	71,71	56,14	-	-
	F	-	-	70,36	67,83	72,78	72,38	73,02	56,70	-	-
Uruguai	M	-	-	-	75,13	72,44	71,68	72,45	71,53	71,97	72,08
	F	-	-	-	77,57	77,37	76,66	76,52	76,87	76,80	77,52
Venezuela	M	-	-	65,61	68,63	-	70,03	-	-	-	-
	F	-	-	68,26	71,65	-	72,28	-	-	-	-

Fonte: Adaptado pela autora de SITEAL, com base em IIPE - UNESCO / OEI.

Tabela V. Porcentagem de alunos com dois ou mais anos de atraso escolar na primária ou secundária por grupos de idade (1990 – 2015)

País	Ano	Ciclo etário			
		6 a 8	9 a 11	12 a 14	15 a 17
Argentina	2000	1,11	7,72	12,25	29,03
Argentina	2005	1,07	8,38	13,99	21,63
Argentina	2010	0,73	5,04	14,39	31,06
Bolívia	2000	4,29	21,20	34,04	22,83
Bolívia	2005	2,21	14,32	26,70	21,52
Brasil	2015	1,66	10,47	22,77	27,74
Colômbia	2005	4,14	19,33	31,36	47,71
Colômbia	2010	2,44	14,35	25,67	37,80
Costa Rica	1995	0,00	7,35	14,83	28,55
Costa Rica	2000	0,00	9,26	19,05	30,09
Costa Rica	2005	0,00	6,02	12,60	28,36
Costa Rica	2010	0,00	3,94	10,32	23,61
Chile	1990	3,39	16,52	24,43	15,82
Chile	2000	1,94	9,10	17,14	12,83
Chile	2015	2,26	10,20	13,93	10,73
República Dominicana	2000	1,22	31,22	56,09	68,21
República Dominicana	2010	0,40	20,48	38,72	65,22
El Salvador	2000	0,00	19,64	29,50	33,11
El Salvador	2010	0,00	11,80	21,11	26,46
Guatemala	2010	0,00	23,35	39,87	47,69
Honduras	1990	0,00	26,25	47,48	54,62
México	2000	0,71	9,28	14,71	22,72
México	2010	0,75	7,03	9,57	14,18
Nicarágua	2005	0,00	24,47	35,10	43,95
Panamá	2000	2,19	10,46	17,68	24,42
Panamá	2010	1,41	9,27	14,61	23,68
Paraguai	2000	4,15	25,95	38,99	37,64
Paraguai	2010	2,28	19,08	28,21	28,92
Peru	2000	2,54	18,64	31,70	50,19
Peru	2005	0,00	12,37	22,16	25,41
Peru	2010	2,58	13,34	18,85	27,29
Uruguai	2005	0,70	10,94	16,09	24,50
Uruguai	2010	0,98	9,31	16,72	29,99
Uruguai	2015	0,89	7,11	12,87	27,85
Venezuela	2000	2,74	19,70	31,72	45,73
Venezuela	2005	3,22	17,62	26,74	38,51

Fonte: Adaptado pela autora de SITEAL, com base em IIPE - UNESCO / OEI. Nota: Série de dados sem informação em nenhum dos ciclos foram suprimidas.

Tabela VI. Levantamento de políticas de ampliação da jornada escolar em escolas públicas de educação primária na América Latina

	Total	Total sem marcos legais*	1ª infância	Ed Básica	Ens Superior	Ens Téc Prof	TIC	Inclusão e equidade	Gênero	Edu Inicial	Edu Primária	Edu Secundária	Atenção à 1ª infância	Saúde	Restituição de direitos	Ampliação da jornada*
Argentina	95	93	51	21	10	11	20	26	5	9	17	21	10	24	19	3
Bolívia	46	44	26	24	7	8	4	21	10	10	17	19	10	8	7	2
Brasil	86	84	53	27	8	6	12	25	5	16	17	19	21	20	5	7
Colômbia	94	92	55	27	8	4	22	17	3	17	21	33	8	9	5	10
Costa Rica	57	55	36	8	9	6	13	18	6	6	7	9	1	2	0	1
Cuba	16	14	11	0	3	1	0	6	1	1	0	4	1	3	2	0
Chile	81	79	43	37	5	3	9	24	3	25	21	26	8	3	14	3
República	40	38	26	14	10	9	11	15	2	7	14	13	3	6	6	3
Equador	40	38	19	14	4	1	8	13	2	13	12	13	0	2	2	0
El Salvador	31	29	27	13	5	1	4	8	4	11	11	10	1	3	2	5
Guatemala	52	50	38	17	5	1	8	16	7	9	10	13	3	3	3	0
Hnduras	47	45	37	20	8	3	6	11	2	14	15	14	11	8	3	0
México*	54	52	26	21	9	5	13	23	6	20	17	17	13	12	7	5
Nicarágua	37	35	29	8	7	6	4	7	5	7	7	8	7	9	6	0
Panamá	39	37	39	3	4	4	1	14	2	1	3	8	0	1	0	0
Paraguai	49	47	31	8	8	6	7	15	1	10	8	10	5	4	2	0
Perú	90	88	48	22	12	14	12	36	7	16	19	17	14	12	15	0
Uruguai	48	46	17	9	2	4	15	25	2	7	9	16	3	4	3	1
Venezuela	27	25	18	8	3	3	5	10	4	4	2	8	3	0	7	0
Total	1029	991	630	301	127	96	174	330	77	203	227	278	122	133	108	40

Fonte: Elaborada pela autora com base dos 1029 documentos do levantamento prévio da SITEAL, disponibilizado em <http://www.siteal.iipe.unesco.org/politicas>, atualizado em agosto de 2018, e acessado pela autora entre 17 e 19 de março de 2019. Nota: *Todos os filtros são de autoria do SITEAL, à exceção destes, que foram criados pela autora. O filtro de ampliação da jornada foi criado para responder aos objetivos deste estudo específico. E foram excluídos os marcos legais, uma vez que estes são apresentados nas Tabelas X e X da dissertação. Considerou-se apenas propostas de ampliação de jornada na educação primária, foco deste estudo. ** Embora o documento “Acuerdo N° 27/12/16. Por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa” mencione a jornada ampliada, este indica exceção da modalidade em um caso específico de operação do novo programa. Portanto, não foi agregado ao estudo de políticas de ampliação da jornada.

Tabela VII. Proporção das populações do estudo: provas realizadas por estudantes de 3º ano em Leitura e Matemática

País ou estado	Sobreamostragem		Sobreamostragem	
	Leitura	Leitura	Matemática	Matemática
ARG	3,655	0	3,751	0
BRA	3,254	0	3,343	0
CHL	4,751	0	4,709	0
COL	4,018	0	3,975	0
CRI	3,427	0	3,428	0
ECU	4,631	441	4,642	439
GTM	4,060	1,296	4,282	1,425
HON	3,743	0	3,870	0
MEX	3,465	0	3,543	0
NIC	3,513	0	3,810	0
PAN	3,283	0	3,414	0
PAR	3,123	201	3,271	225
PER	4,946	0	5,038	0
DOM	3,504	0	3,757	0
URU	2,663	1,245	2,728	1,273
Total de países	56,036	3183	57561	3362
Novo León	4,083	0	4,129	0
Total das amostras	60,119	3,183	61,690	3,362
Total geral		63,302		65,052

Fonte: Elaborado pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela VIII. Quantidade de escolas por total de horas na escola, por País

País	Horas na escola				
	4 horas ou menos	5 horas	6 ou 7 horas	8 horas ou mais	Indisponível
ARG	69	43	8	18	70
BRA	62	63	25	11	15
CHL	0	5	48	127	16
COL	0	11	100	40	7
CRI	13	83	73	20	7
ECU	1	19	118	25	35
GTM	1	148	26	2	6
HON	1	79	94	14	16
MEX	14	84	50	18	2
NIC	1	143	34	4	18
PAN	1	79	82	11	12
PAR	123	49	9	16	6
PER	3	101	159	23	6
DOM	68	93	9	15	10
URU	45	57	33	29	6
Total	412	1,166	903	380	234

Fonte: Elaborado pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela IX. Correlações entre tempo e pontuação nas provas

	Pontuação em matemática	Tipo de jornada	Horas na escola	Horas em aula
Pontuação em matemática	1			
Tipo de jornada	0.0023	1		
<i>p</i>	0.5674			
Horas na escola	0.1103*	0.4583*	1	
<i>p</i>	0	0		
Horas em aula	0.0655*	0.4128*	0.7753*	1
<i>p</i>	0	0	0	

	Pontuação em leitura	Tipo de jornada	Horas na escola	Horas em aula
Pontuação em leitura	1			
Tipo de jornada	0.0049	1		
<i>p</i>	0.2273			
Horas na escola	0.1215*	0.4584*	1	
<i>p</i>	0	0		
Horas em aula	0.0856*	0.4129*	0.7753*	1
<i>p</i>	0	0	0	

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Asteriscos dizem que o valor é estatisticamente significante a 99%.

Tabela X. Estatística descritiva do índice de status socioeconômico das famílias, de acordo com o País

País	N	Média	dp	Mínima	Máxima
ARG	3,655	1.096	1.249	-1.341	2.855
BRA	3,254	0.706	0.908	-0.799	2.754
CHL	4,751	1.265	0.722	-0.512	3.117
COL	4,018	0.394	0.860	-1.819	2.784
CRI	3,427	0.857	0.622	-1.404	3.011
DOM	3,504	-0.092	0.488	-1.334	1.847
ECU	4,631	0.090	0.742	-1.407	2.308
GTM	4,060	-0.423	0.827	-1.596	2.417
HON	3,743	-0.681	0.828	-2.481	2.485
MEX	3,465	0.373	0.783	-1.532	2.791
NIC	3,513	-0.746	0.737	-2.151	1.957
PAN	3,283	0.407	2.006	-1.472	2.809
PAR	3,123	0.225	1.103	-1.450	2.705
PER	4,946	-0.178	0.983	-1.942	2.381
URU	2,663	1.237	0.670	-0.286	2.929
Total	56,036	0.302	0.902	-1.435	2.610

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Tabela XI. Estatística descritiva do índice de percepção de violência no entorno escolar pelos familiares de estudantes do 3º ano, por País

País	Média	dp	Máxima	Mínima	p50
ARG	0.353	1.06	2.4536	-1.278	0.1904
BRA	0.198	1.03	2.4067	-1.205	0.0563
CHL	0.017	1.08	2.5149	-1.314	-0.285
COL	0.089	1.02	2.4067	-1.304	-0.07
CRI	0.398	1.05	2.4342	-1.233	0.2356
DOM	0.251	1	2.4051	-1.183	0.1274
ECU	-0.29	0.91	2.3728	-1.344	-0.564
GTM	-0.1	0.97	2.3469	-1.267	-0.343
HON	-0.21	0.9	2.2613	-1.299	-0.459
MEX	0.066	1.03	2.4148	-1.305	-0.12
NIC	-0.14	0.89	2.2807	-1.263	-0.318
PAN	-0.1	0.99	2.4067	-1.291	-0.349
PAR	-0.31	0.77	2.1741	-1.189	-0.524
PER	-0.25	0.91	2.3308	-1.335	-0.524
URU	-0.07	0.94	2.3922	-1.32	-0.293
Total	0.069	1.02	2.5149	-1.344	-0.133

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Tabela XII. Estatística descritiva do índice de percepção de violência no entorno escolar pelos familiares de estudantes do 3º ano, por quantidade de horas do estudante na escola

Horas na escola	Média	dp	Máxima	Mínima	p50
4 horas ou menos	0.233	1.06	2.45	-1.28	0.05
5 horas	0.063	1.01	2.51	-1.34	-0.13
6 ou 7 horas	-0.012	1.00	2.51	-1.34	-0.24
8 horas o mais	-0.087	1.02	2.51	-1.33	-0.37
<i>Total</i>	<i>0.060</i>	<i>1.02</i>	<i>2.51</i>	<i>-1.34</i>	<i>-0.15</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Tabela XIII. Estatística descritiva do índice de percepção de violência no entorno escolar pelos familiares de estudantes do 3º ano, por tipo de estabelecimento

Tipo de estabelecimento	Média	dp	Máxima	Mínima	p50
Rural	-0.335	0.869	2.5149	-1.344	-0.622
Urbana-Privada	0.0713	0.99	2.5149	-1.344	-0.084
Urbana-Pública	0.2148	1.045	2.5149	-1.344	0.0531
<i>Total</i>	<i>0.069</i>	<i>1.02</i>	<i>2.5149</i>	<i>-1.344</i>	<i>-0.133</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Tabela XIV. Pontuação média das provas dos estudantes de 3º ano em Leitura e Matemática de acordo com perfil

Característica	Média em leitura	Média em matemática
Sexo masculino	707.04	711.52
Sexo feminino	719.36	711.20
Pai não imigrante	713.87	712.61
Pai imigrante	691.69	696.97
Mãe não indígena	717.36	716.34
Mãe indígena	626.13	634.49

Fonte: Elaborado pela autora. (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XV. Estatística descritiva do índice de infraestrutura das escolas, por País

País	Média	dp	Máxima	Mínima	p50
ARG	0.67	0.76	2.55	-1.70	0.55
BRA	0.81	0.60	2.55	-0.99	0.83
CHL	1.58	0.64	2.77	-0.59	1.56
COL	1.08	0.67	2.66	-1.01	1.34
CRI	0.77	0.68	2.55	-1.92	0.92
ECU	0.45	0.91	2.54	-1.96	0.47
GTM	-0.37	0.77	2.41	-2.03	-0.46
HON	-0.57	0.82	2.34	-2.10	-0.67
MEX	0.11	0.67	2.43	-2.02	0.11
NIC	-0.64	1.02	2.33	-2.68	-0.61
PAN	0.33	0.89	2.53	-1.38	0.33
PAR	-0.19	0.91	2.43	-2.84	-0.19
PER	0.24	0.77	2.44	-2.00	0.28
REP	0.10	0.64	1.83	-1.65	0.04
URU	0.60	0.66	2.46	-0.74	0.66
<i>Total</i>	<i>0.45</i>	<i>0.85</i>	<i>2.77</i>	<i>-2.84</i>	<i>0.42</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Tabela XVI. Estatística descritiva do índice de infraestrutura das escolas, por quantidade de horas do estudante na escola

Horas na escola	Média	dp	Máxima	Mínima	p50
4 horas ou menos	0.40	0.63	2.10	-2.84	0.36
5 horas	0.24	0.76	2.55	-2.68	0.21
6 ou 7 horas	0.67	0.92	2.77	-2.68	0.73
8 horas o mais	0.88	1.10	2.77	-2.10	1.06
<i>Total</i>	<i>0.45</i>	<i>0.85</i>	<i>2.77</i>	<i>-2.84</i>	<i>0.40</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Tabela XVII. Estatística descritiva da pontuação escolar em leitura e em matemática, em relação ao estudante ter ou não repetido de ano

Pontuação em leitura						
Repetição de ano	Média	Máxima	Mínima	dp	p50	Variância
Não	731.90	1064.61	323.20	98.20	732.06	9642.32
Sim	663.13	1056.36	323.20	91.14	660.49	8305.67
<i>Total</i>	<i>718.35</i>	<i>1064.61</i>	<i>323.20</i>	<i>100.63</i>	<i>714.61</i>	<i>10127.04</i>

Pontuação em matemática						
Repetição de ano	Média	Máxima	Mínima	dp	p50	Variância
Não	730.23	1100.09	328.03	96.95	731.26	9399.79
Sim	662.36	1079.75	328.03	89.39	663.49	7989.71
<i>Total</i>	<i>716.48</i>	<i>1100.09</i>	<i>328.03</i>	<i>99.29</i>	<i>716.77</i>	<i>9858.32</i>

Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: Média, dp, Mínima e Máxima foram calculadas como média do total de observações deste índice específico, considerando apenas os dados válidos. A estimação já descarta a sobreamostragem e foi realizada com peso analítico do tipo senado para o estudante.

Tabela XVIII. Exemplo de concatenação das observações em regressões simples

<i>Linguagens</i>	N
Dados perdidos do tipo de jornada	8845
Estudantes que realizaram a prova de linguagens	60119
Estudantes cuja pontuação na prova de linguagens foi contabilizada	63302
Estudantes que são sobreamostragem	3183
Regressão pontuação linguagens tipo de jornada	51921
<i>Matemática</i>	
Dados perdidos do tipo de jornada	8850
Estudantes que realizaram a prova de matemática	61690
Estudantes cuja pontuação na prova de matemática foi contabilizada	65052
Estudantes que são sobreamostragem	3362
Regressão pontuação matemática tipo de jornada	53198

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XIX. Regressões lineares simples em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática pelo Nível Socioeconômico das Famílias

	Leitura		Matemática	
Pontuação estandardizada	b	p	b	p
Nível socioeconômico	47.28	0.00	46.89	0.00
_Const.	689.57	0.00	688.76	0.00
R2	0.2112		0.2069	
N	55,791		57,307	

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XX. Regressões lineares simples e múltipla em versão robusta da Pontuação estandardizada em Leitura e Matemática pelo Índice de programas de atenção integral ao estudante e suas respectivas *dummies*

Pontuação estandardizada	Leitura		Matemática	
Índice de programas de atenção integral ao estudante	5.77	0.00	4.98	0.00
R2	0.02		0.02	
Quantidade de programas na escola	b	p	b	p
0	-	-	-	-
1	-10.43	0.08	-23.83	0.00
2	3.80	0.523*	-2.16	0.675*
3	6.84	0.247*	-5.06	0.322*
4	17.46	0.00	3.34	0.513*
5	22.31	0.00	7.77	0.125*
6	28.10	0.00	12.78	0.01
7	36.56	0.00	20.85	0.00
8	37.03	0.00	18.58	0.00
9	27.64	0.00	13.42	0.01
_Const.	687.32	0.00	698.72	0.00
R2		0.03		0.02
N		51,801		53,221

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015). Nota: * Dados não são estatisticamente significantes.

Tabela XXI. VIF das variáveis das regressões múltiplas para a prova de Leitura e Matemática

Variáveis	VIF	
	Regressão Leitura	Regressão Matemática
horasescola		
2	2.48	2.42
3	2.54	2.47
4	1.96	1.93
País	1.21	1.22
misecf	2.63	2.63
violenf	1.07	1.07
trabaja	1.03	1.03
madindig	1.03	1.03
nina	1.02	1.02
infrad	2.82	2.79
index_01	1.26	1.26
libleng	1.04	1.05
libmat	1.08	1.08
repite	1.23	1.24
prekfor6	1.02	1.02
perfleng	1.21	1.21
perfmtat	1.08	1.1
asisdoa3	1.18	1.17
monitop	1.1	1.11
organa3	2.48	2.42
relsalp	2.54	2.47
Média VIF	1.96	1.93

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XXII. Teste de normalidade dos resíduos das regressões múltiplas para Leitura e Matemática, com adição das variáveis controle

Variável	Pr(Assimetria)	Pr(Curtose)
Resíduos regressão - Leitura	0.00	0.00
Resíduos regressão - Matemática	0.00	0.00

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XXIII. Total e percentual das novas variáveis: Período Menor e Período Maior

Variável	Descrição	Código	N	% dos dados válidos
Período Menor	Escolas de 4 ou menos horas e 5 horas	permenor	32,326	54%
Período Maior	Escolas de 6 ou 7 horas e escolas de 8 horas ou mais	permaior	27,031	46%
Subtotal			59,357	100%
Dados perdidos			4,879	
Total			64,236	

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XIV. Percentual de estudantes em escolas rurais, urbanas privadas, urbanas públicas do Chile por quantidade de horas do estudante na escola

Horas na escola	Rural	Urbana Privada	Urbana Pública
5 horas	0%	100%	0%
6 ou 7 horas	30%	37%	33%
8 horas o mais	23%	59%	18%
Perdido	11%	71%	18%

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XV. Média e desvio padrão do Nível Socioeconômico das famílias e Nível de violência do entorno da escola, no Chile

Tipo de instituição	Nível socioeconômico das famílias	
	Média	dp
Rural	0.51	0.72
Urbana-Privada	1.68	0.69
Urbana-Pública	0.91	0.27
Conjunto de escolas de 5h	1.35	0.10
Total	1.26	0.72
Tipo de instituição	Nível de violência do entorno da escola	
	Média	dp
Rural	1.10	3.43
Urbana-Privada	0.98	2.97
Urbana-Pública	1.77	3.60
Conjunto de escolas de 5h	0.53	2.44
Total	1.30	3.30

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XVI. Regressões lineares simples da pontuação estandardizada em leitura e matemática e nível socioeconômico, no Brasil

Pontuação estandardizada	Leitura		Matemática	
	<i>b</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>p</i>
Nível socioeconômico das famílias	62.68	0.00	73.26	0.00
_Const.	672.01	0.00	678.53	0.00
N	3,212		3,302	
R2	0.2033		0.2221	

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XVII. Percentual de estudantes em escolas rurais, urbanas privadas, urbanas públicas do Brasil por quantidade de horas do estudante na escola

Tipo de instituição	4 horas ou menos	5 horas	6 ou 7 horas	8 horas	Dados indisponíveis
Rural	26%	19%	26%	70%	25%
Urbana-Privada	21%	29%	34%	7%	37%
Urbana-Pública	53%	52%	41%	23%	38%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

Tabela XVIII. Percentual de estudantes em escolas rurais, urbanas privadas, urbanas públicas do Peru por quantidade de horas do estudante na escola

Quantidade de horas do estudante na escola	Rural	Urbana-privada	Urbana-pública	Total
4 horas ou menos	100%	0%	0%	100%
5 horas	38%	10%	52%	100%
6 ou 7 horas	34%	39%	27%	100%
8 horas	10%	90%	0%	100%
Dados indisponíveis	21%	9%	71%	100%

Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).

ANEXO 2 – QUADROS

Quadro I. Indicadores encontrados em revisão de literatura do Unicef sob a perspectiva humanista

(Continua)

Foco	Indicadores	Pontos-chave
Aprendizes	Boa saúde e nutrição	Crianças saudáveis aprendem mais e melhor
	Desenvolvimento de experiências psicossocial na primeira infância	Estimulação apropriado e cuidado na primeira infância têm relação direta com a qualidade da experiência escolar da criança
	Matrícula e frequência escolar	Quanto maior a frequência, maior chance de exposição da criança ao currículo e maior chance de aprendizagem
	Apoio familiar na aprendizagem	Educação parental, incluindo nível de escolaridade e participação dos mesmos na vida escolar da criança tem efeitos diretos nos resultados de aprendizagem do estudante
Espaços de aprendizagem	Elementos físicos: qualidade das instalações escolares	Embora com resultados inconclusivos no efeito da aprendizagem, estudos apontam tendência em maiores resultados das crianças com acesso a espaços e materiais bem estruturados
	Elementos físicos: Interação entre a infraestrutura escolar e outras dimensões da qualidade da educação	Qualidade dos espaços associado à presença de serviços e distância da escola às casas dos estudantes têm relação direta com a qualidade da participação dos estudantes na escola, e consequentemente com a aprendizagem
	Elementos físicos: tamanho da sala de aula	Embora com resultados inconclusivos diretos, salas de aulas menores favorecem o trabalho personalizado dos professores com seus estudantes, impactando indiretamente a implementação curricular defendida neste <i>framework</i> de qualidade
	Elementos psicossociais: Ambientes de paz e seguros (especialmente para meninas)	Espaços não discriminatórios e clima encorajador se mostram fundamentais para romper as barreiras do acesso de grupos minoritários à escola, com especial atenção às meninas, que seguem, em muitos países em desenvolvimento, como parcela com menor escolarização
	Elementos psicossociais: Comportamentos docentes que afetam a segurança	Castigos corporais, verbais e agressões são comprovadamente ligados à evasão e abandono escolar e, portanto, quando mitigados impactam positivamente a frequência e aprendizagem dos estudantes
	Elementos psicossociais: elementos disciplinares dos regimentos escolares	Bom gerenciamento da sala de aula contribui para a aprendizagem, incluindo a pactuação de regras na comunidade escolar e administração de reforços positivos e cultura colaborativa nas escolas
	Elementos psicossociais: ambientes inclusivos	Desenvolvimento de ações específicas para favorecer a participação dos grupos minoritários nas escolas se faz fundamental para garantir a participação dos mesmos na escola, eliminando barreiras para sua aprendizagem e não-referenciando a segregação social imposta
	Elementos psicossociais: Não-violência	Intervenções não apenas das escolas, mas dos governos devem ser realizadas em contextos de violência, tanto gerada por guerras e conflitos, quanto em situações regionais ou contra grupos específicos, uma vez que há comprovação da relação entre violência e frequência dos estudantes na escola

Quadro I. Indicadores encontrados em revisão de literatura do Unicef sob a perspectiva humanista

(Continuação)

Conteúdo	Oferta do serviço: Provisão de serviços de saúde	Evidências mostram que programas de saúde desenvolvidos em escolas e em parcerias com as mesmas diminuíram drasticamente o absenteísmo e favoreceram desenvolvimento cognitivo dos estudantes
	Currículo centrado no estudante, não-discriminatório e baseado em padrões	Currículo que se desenvolve por aprendizagem baseada em problemas, integrando disciplinas e com base em questões locais têm maior resultado no interesse, permanência dos estudantes e consequentemente nos resultados de aprendizagem
	Singularidade do conteúdo nacional e local	Incorporação dos conhecimentos tradicionais e equilíbrio na ênfase de temáticas locais às temáticas universais têm impacto nos resultados de aprendizagem, favorecendo a participação e permanência dos estudantes nas escolas
	Letramento	Evidências apontam que a alfabetização, bem como técnicas de redação devem ser trabalhadas transversalmente, pois dessa forma favorecem a aprendizagem e há maiores resultados do que em práticas focadas exclusivamente na leitura e escrita
	Numeramento	Conhecimentos e operações matemáticas não devem ser trabalhadas indissociadamente dos outros componentes curriculares e devem responder a problemas reais, uma vez que estudos mostram maior efetividade desta abordagem para a aprendizagem das crianças
	Aprendizagens para a vida	Habilidades que favorecem a convivência entre as diferenças, autodeterminação e autoconhecimento, bem como construção de valores comunitários comuns quando empreendidos corretamente pelas escolas favorecem a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes
	Educação para a paz	Embora existam poucas pesquisas acerca do tema, avaliadores notam efeito positivo de metodologias, treinamentos de professores e recursos, especialmente para redução do <i>bullying</i> , aumento da autoestima e diminuição de expressões de violência.
Processos	Professores: formação profissional	Preparação docente, tanto em relação a domínio do conteúdo, quanto de práticas pedagógicas apresenta-se como diretamente relacionada à qualidade da aprendizagem pelos estudantes
	Professores: Competência docente e eficiência escolar	Programas e iniciativas para organizar o tempo docente, garantir hora de planejamento e diminuir faltas e absenteísmo do professor mostraram-se bastante positivos em relação à qualidade da aprendizagem dos estudantes
	Professores: formação continuada	Oportunidades para desenvolvimento contínuo do profissional contribuem significativamente para o desenvolvimento dos estudantes

Quadro I. Indicadores encontrados em revisão de literatura do Unicef sob a perspectiva humanista

(Continuação)

Processos	Professores: suporte à aprendizagem centrada no estudante	Práticas regulares docentes, com características autoritárias, pouco contemporâneas ou muito rígidas têm se mostrado ineficientes. Portanto, a formação de professores tanto na graduação, quanto em etapas continuadas deve focar no currículo centrado no estudante e estratégias pedagógicas adequadas e contemporâneas para a perspectiva curricular defendida
	Professores: métodos baseados em padrões, ativos e de participação	Processos democráticos que envolvam tanto estudantes quanto professores, tanto em estratégias individuais, quanto em pares e coletivas mostram-se bastante eficientes para fortalecer a participação, diminuir o absenteísmo de ambos e fortalecer resultados de aprendizagem
	Professores: mecanismos para feedbacks docentes	Poucos professores têm conhecimento de avaliação, e poucos sabem ler os dados dela provenientes para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Treinamentos neste sentido mostraram impactos positivos na aprendizagem
	Professores: crenças docentes de que todos estudantes podem aprender	Pesquisas indicam que professores ao redor do globo mostram baixas expectativas em relação à aprendizagem de seus estudantes. Porém, escolas mostram bons resultados quando envolvem os estudantes em todos os processos, comunicam e pactuam altas expectativas para todos e promovem constantes e interessantes desafios para manter os estudantes engajados
	Professores: condições de trabalho	Estudos de caso desenvolvidos em vários países em desenvolvimento mostram relação direta entre condições de trabalho do professor, como carreira, treinamento em serviço, supervisão, por exemplo, como diretamente conectadas à aprendizagem e ao desenvolvimento estudantil
	Supervisão e apoio: apoio e liderança da equipe administrativa	Governos precisam investir em educação e permitir autonomia escolar e docente, garantindo a participação das escolas nas tomadas de decisão de estratégias e programas de Estado, viabilizando supervisão adequada dos mesmos e monitoramento construtivo do trabalho escolar. Estas são conclusões presentes de estudos recentes que mostram real impacto nas avaliações de aprendizagem
	Supervisão e apoio: Acesso dos estudantes às línguas utilizadas na escola	Estudos indicam que especialmente em países com mais de uma língua, e onde há grande fluxo migratório, deve-se garantir espaço para línguas-mãe dos estudantes, e materiais que aproximem a cultura e idiomas da população escolar à língua principal trabalhada pela escola
	Supervisão e apoio: Uso de tecnologias para reduzir e não aumentar disparidades	Embora ainda sejam incertos os dados completos, já é possível afirmar que a tecnologia pode diminuir iniquidades entre os estudantes, desde que a interação humana seja mediadora das ferramentas
	Supervisão e apoio: Diversidade de processos e instalações	Escolas que diversificam suas práticas com base no seu público têm melhores resultados na aprendizagem dos estudantes

Quadro I. Indicadores encontrados em revisão de literatura do Unicef sob a perspectiva humanista

(Conclusão)

Resultados	Alcance em letramento e numeramento	Chaves para o desenvolvimento do estudante, resultados de numeramento e letramento mostram-se correlacionados ao sucesso de ambientes, conteúdos e processos, indicando que só garantir presença e instrução/ treinamento do conteúdo não são suficientes
	Uso de avaliações formativas para melhorar os resultados de aprendizagem	Avaliações processuais usadas como material de trabalho e formação docente para identificar dificuldades dos estudantes mostraram-se importantes definidores de melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes
	Busca de resultados por parte dos pais	Sociedades em que há maior cobrança do sistema educacional por parte de familiares mostram melhores resultados de engajamento e pertinência dos programas educacionais. Estudos conduzidos com iniciativas de informação parental apresentam bons resultados na matrícula e frequência dos estudantes, especialmente onde grupos minoritários (ex. mulheres) tem menor acesso à escolarização
	Participação, autoconfiança e habilidade de aprender ao longo da vida por parte dos estudantes	Estudos contemporâneos indicam que, para além dos resultados acadêmicos, facilmente mensuráveis, a escola deve medir e almejar a participação cidadã dos estudantes, habilidade de aprender sozinhos e ao longo da vida dos mesmos, e participação estudantil nos processos decisórios como ideais de transformação social
	Propostas experienciais para alcançar os resultados	Estudos indicam que há relação entre o desenvolvimento comunitário e a capacidade da escola de manejar intervenções locais, por meio de projetos e iniciativas com os estudantes
	Resultados de saúde	Literatura indica que alfabetização e socialização promovidas pelas escolas têm impacto na saúde dos estudantes e seus familiares, especialmente em relação à saúde reprodutiva e comportamento maternal das mulheres
	Resultados de habilidades para a vida	Embora difíceis de mensurar, pesquisas indicam que capacidade dos estudantes de serem assertivos em suas relações tem impacto positivo na sociedade, entendendo por exemplo, que estudante que consegue manejar situações de conflito pacificamente teria menor chance de se engajar em comportamento violento ou estudante que tem resposta assertiva em não consumir drogas, teria menos chances de se engajar com substâncias psicoativas e maior chance de se apresentar como exemplo para seus pares

Fonte: Elaborado pela autora. Dados de: Unicef, Defining Quality in Education. Working Paper Series. Florence, Unicef, June 2000, p. 7-21.

Quadro II. Formas de governo nos países latino-americanos

	SISTEMA DE GOVERNO	FEDERALISTA OU UNITÁRIO
ARGENTINA	Presidencialista	Federalista
BOLÍVIA	Presidencialista	Unitário
BRASIL	Presidencialista	Federalista
CHILE	Presidencialista	Unitário
COLÔMBIA	Presidencialista	Unitário
COSTA RICA	Presidencialista	Unitário
CUBA	Unipartidário	Unitário
EL SALVADOR	Presidencialista	Unitário
EQUADOR	Presidencialista	Unitário
GUATEMALA	Presidencialista	Unitário
HONDURAS	Presidencialista	Unitário
MÉXICO	Presidencialista	Federalista
NICARÁGUA	Presidencialista	Unitário
PANAMÁ	Presidencialista	Unitário
PARAGUAI	Presidencialista	Unitário
PERU	Presidencialista	Unitário
REPÚBLICA DOMINICANA	Presidencialista	Unitário
URUGUAI	Presidencialista	Unitário
VENEZUELA	Presidencialista	Federalista

Fonte: Elaborada pela autora com base nas Constituições Federais dos países, acessadas em no Constitute Project, acessado entre os dias de 21 de abril e 02 de maio de 2018.

Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada

(Continua)

País	Política	Descrição geral	Conteúdo referente à ampliação da jornada escolar primária	Vigência	Data *
ARG	Argentina Enseña y Aprende Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Aprovado pela Resolução CFE Nº 285/16	Plano estratégico para desenvolvimento da educação argentina que determina objetivos e metas de ação do Estado	Identifica necessidade de percentual de escolas em tempo integral ou jornada estendida. Reconhece a necessidade de ampliar o tempo escolar para avançar a uma " concepción más amplia del aprendizaje para el siglo XXI". (ARGENTINA, 2015, p. 10) Reconhece que o tempo deve ser expandido com atividades culturais, desportivas e de recreação.	2016-2021	2015
ARG	Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas	Apresenta conjunto de políticas socioeducativas do Estado destinadas a crianças, adolescentes e jovens	Reafirma a importância destas para a implementação da jornada escolar ampliada, bem como para a reconfiguração dos tempos pedagógicos da escola.	2014 -	2014
ARG	Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa II. Reglamento Operativo	Programa de financiamento com recursos do BID para melhoramento do desempenho educativo e expansão da estrutura educativa	Entre os eixos de atuação, propõe que parte do orçamento de USD 65 mi sejam destinados à adequação de infraestrutura, reforma de escolas e compra de insumos permanentes (ex. refrigeradores) necessários à ampliação da jornada escolar na educação primária.	2011-2012	2010
BOL	Bolivia: Juntos vamos bien para Vivir Bien. Programa de Gobierno 2015-2020	Plano de governo do governo eleito, cujas metas se relacionam aos objetivos estabelecidos na agenda patriótica 2025.	Apresenta meta de ampliar o horário escolar de 4 para, no mínimo, 6 horas diárias.	2015-2020	2015
BOL	Lineamientos Técnicos Administrativos, Estándares de Calidad de la Alimentación Complementaria Escolar	Estabelece a orientação para a organização da alimentação escolar, em acordo com a Política Nacional de Alimentação	Afirma a oferta de três refeições para a jornada integral	2015 -	2015

Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada

(Continuação)

BRA	Plano pluriannual (2016-2019) - Desenvolvimento, Produtividade e Inclusão Social	Estabelece o planejamento orçamentário geral do Estado para quatro anos de gestão	Reforça a necessidade da ampliação dos tempos de permanência na escola e da oferta de conteúdos e atividades complementares, com vistas à educação integral. No Programa Educação de Qualidade para Todos, por exemplo, estabelece como meta a ampliação da oferta de educação em tempo integral para 5 milhões de matrículas.	2016-2019	2015
BRA	Plano Nacional de Educação (2014 - 2024)	Plano decenal que estabelece objetivos, metas e estratégias para qualificação da educação brasileira	Estabelece a meta de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) da educação básica	2014-2024	2014
BRA	Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE	Estabelece valor suplementar da União para estados e municípios na oferta da alimentação escolar e estipula as condições para a mesma	Apresenta o valor das refeições para a oferta do tempo integral	2009-	2009
BRA	Brasil sem Miséria (Publicação sobre a política)	Texto apresenta discussão, avaliação e ponderações em relação ao Plano Brasil Sem Miséria	Reconhece a estratégia da ampliação da jornada para mitigar a pobreza e ampliar o acesso à educação. Como dado, destacam que o ensino em tempo integral - via Programa Mais Educação - chegou a 35,7 mil escolas nas quais a maioria dos estudantes eram beneficiários do Bolsa Família	2011-2014**	2014
BRA	Orientações técnicas. Gestão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil no SUAS	Apresenta as normativas técnicas para a gestão de programas de enfrentamento ao trabalho infantil no Sistema Único de Assistência Social	Indica necessidade de priorização do tempo integral para crianças em risco e reconhece a ampliação da jornada como estratégia para combate ao trabalho infantil. Também aponta a necessidade de coordenação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) às ações de ampliação da jornada	-	2010

Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada

(Continuação)

BRA	Programa Novo Mais Educação. Documento Orientador - Adesão - Versão I	Apresenta as normativas técnicas para a gestão do Novo Mais Educação, programa de ampliação da jornada escolar****	Apresenta a extensão da jornada como estratégia para melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática	2017-	2017
BRA	Programa Novo Mais Educação. Caderno de Orientações Pedagógicas - Versão I	Apresenta as orientações pedagógicas para a gestão do Novo Mais Educação, programa de ampliação da jornada escolar****	Apresenta a extensão da jornada como estratégia para melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática	2017-	2017
COL	Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014 - 2018 - Todos por un nuevo país	Apresenta a proposta de governo e respectivas metas para o quadriênio, com foco em três eixos estratégicos: paz, equidade e educação	Apresenta referências teóricas para defesa da jornada integral para consecução dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Apresenta metas progressivas para o alcance da jornada completa, buscando até 2018 atender 30% dos estudantes e até 2025 atingir 100% das escolas.	2014-2018	2014
COL	Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad	Plano decenal que estabelece objetivos, metas e estratégias para qualificação da educação colombiana	Entre suas propostas, defende ampliar a jornada para redução das iniquidades entre escolas e estudantes, progressivamente ampliar o modelo de jornada completa e ampliar o modelo de jornada completa para escolas rurais	2016-2026	2016
COL	Aula Alterna. Lineamientos para la implementación de la Jornada Complementaria Educativa y Cultural	Referencial pedagógico e de gestão para condução da jornada complementar	Apresenta as normativas e orientações para ampliação da jornada escolar em modelo de jornada complementar	2014-	2014

Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada

(Continuação)

COL	Conpes N° 3831/2015. Declaración de Importancia Estratégica del Plan Nacional de Infraestructura Educativa para la implementación de la Jornada Única Escolar	Contém a estrutura, o escopo e as características do Plano Nacional de Infraestrutura Educacional (PNIE) com foco na implementação da jornada escolar completa	Dispõe sobre os modelos e insumos de infraestrutura, bem como os aportes financeiros para a estruturação das escolas para a jornada escolar completa	2015-2018	2015
COL	Conpes N° 3673/2010 Política de Prevención del Reclutamiento y Utilización de Niños, Niñas y Adolescentes por Parte de los Grupos Armados al Margen de la Ley y de los Grupos Delictivos Organizados	Apresenta a política de prevenção para utilização de crianças e adolescentes por grupos armados	Apresenta a jornada complementar - bem como atividades de contraturno escolar - como boas práticas para o enfrentamento do aliciamento das crianças e jovens	-	2010
COL	Conpes Social N° 147/2012. Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años	Apresenta a política de prevenção de gravidez precoce e promoção de projetos de vida para crianças, adolescentes e jovens	Define como estratégias complementares da política a extensão da jornada escolar, seja na modalidade complementar ou completa	-	2012
COL	Lineamiento técnico administrativo del Programa de Alimentación Escolar - PAE	Apresenta as orientações técnicas e de gestão do program de alimentação escolar	Entre outros aspectos, define a gestão da alimentação nas escolas com ampliação de jornada	-	2015

Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada

(Continuação)

COL	Estrategia de Innovación Educativa y Uso de las TIC para el Aprendizaje (Etic@)	Detalha a estratégia de fortalecimento de uso das TICs na educação	A estratégia é apresentada como uma das ações necessárias para a implementação e qualificação dos modelos de jornada completa	-	2015
COL	Ley N° 1.450/2011 Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014	Plano detalha objetivos e ações do Estado no quadriênio para o desenvolvimento do País	Atesta que é dever da União - via Ministério da Educação - promover as condições e normativas necessárias à ampliação da jornada escolar	2010-2014	2011
COL	Resolución N° 16.432/2015 - Alimentación Escolar	Define as Diretrizes Técnico-Administrativas, padrões e condições mínimas para o fornecimento do serviço e execução do Programa de Alimentação Escolar	Apresenta a complementação de refeições para a jornada escolar completa ou complementar.	2015 -	2015
CRI	Crear y crear la Costa Rica del siglo XXI: compromiso País	Plano de governo do governo eleito	Afirma a meta de dobrar em 4 anos as escolas com jornada completa e aumentar para 70% em dez anos	2018-2022	2018
CHI	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media - Actualización 2009	Define os objetivos curriculares e conteúdos mínimos da educação básica (proposta atualizada)	Apresenta, entre outros pontos, a organização de disciplinas por horas em jornada completa e jornada regular	2010 -	2009
CHI	Servicio Nacional de la Mujer	Apresenta programas e balanço do Serviço Nacional da Mulher.	Entre os programas, apresenta-se o programa 4 a 7, de ampliação da jornada escolar para mães que trabalham com crianças até 13 anos de idade.		
CHI	Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018 *****	Plano de governo do governo eleito	Apresenta a criação de novo programa de cultura e arte para as escolas de jornada completa	2014-2018	2014

Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada

(Continuação)

SVE	Plan El Salvador Educado - Por el derecho a una educación de calidad	Plano decenal que establece objetivos, metas e estratégias para qualificação da educação salvadorenha	Indica, entre as metas, aumento progressivo das escolas de tempo completo e aumento progressivo de ações de empresas privadas nas escolas para ampliação da jornada escolar.	2016-2026	2016
SVE	Plano Quinquenal de Desarrollo - 2014/2019	Plano quinquenal de desenvolvimento baseado nos princípios do bem viver	Indica ampliação do programa de escolas de tempo pleno, com especial atenção às crianças fora da escola e prevenção da violência.	2014-2019	2014
SVE	Ejes estratégicos del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación	Documento apresenta e discute os eixos do Plano Nacional de Educação do País.	Aponta a necessidade das escolas de tempo pleno para garantir serviços educativos completos.	2014-2019	2014
SVE	El Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en EL SALVADOR (Resumen Técnico)	Documento apresenta o Sistema de Escolas Inclusivas de Tempo Pleno, bem como suas metas de implementação.	Discorre sobre a estruturação do modelo de escolas, que se integra a outros equipamentos e serviços educativos do território. Além da jornada de 8h diárias, o modelo propõe reforma curricular e novo modelo de gestão.	2015-2018	2015
SVE	Documento - Comunidades Solidarias	Apresenta a estratégia intersectorial de proteção social universal, que congrega variados programas para populações urbanas e do campo em maior vulnerabilidade social.	Reafirma compromisso com as escolas de tempo pleno em comunidades rurais, priorizando áreas de extrema e alta pobreza.	2012-	2012
MEX	Modelo Educativo. Equidad e inclusión.	Apresenta as ações governamentais para revisão do modelo educativo mexicano com vistas à equidade e inclusão.	Indica a importância da ampliação da jornada escolar, com destaque para o modelo de escolas de tempo completo, que prioriza zonas de alta vulnerabilidade e violência. O modelo, de acordo com o documento, em 2017, atende mais de 3,6 milhões de estudantes em jornadas de 6 e 8 horas. Também diz de outras ações de ampliação da jornada, embora não as nomeie em programas.		2017

Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada

(Continuação)

MEX	Acuerdo N° 592/2011. Se establece la articulación de la Educación Básica	Acordo que estabelece a articulação da educação básica, incluindo pressupostos e fins da educação, bem como marcos de organização da gestão e currículo.	Apresenta a estrutura para organização pedagógica das escolas de tempo completo de 6h ou 8h de jornada e extensão da jornada escolar.	2011 -	2011
MEX	Acuerdo N° 18/12/15. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016	Documento que apresenta a política de escolas de tempo completo, detalhando suas regras de operação e de execução físico-financeira	Apresenta todo o funcionamento operacional da política de escolas de tempo integral, com extensão de jornada de 6 ou 8 horas	2016	2015
MEX	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018	Plano quinquenal de desenvolvimento baseado nos princípios do bem viver	Indica estratégia e meta de investimento nas escolas de tempo completo, registrando-as como inovação educativa	2013-2018	2013
MEX	Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad	Apresenta o plano de reorganização curricular e pedagógico da rede, definindo as responsabilidades dos diferentes agentes envolvidos na educação básica	Apresenta regras e especificidades do tempo completo, como por exemplo, maior tempo de autonomia curricular da escola.	2017-	2017
DOM	Plan Estratégico Institucional 2017 - 2020	Apresenta plano estratégico da pasta da educação para o quadriênio 2017-2020	Indica que mais de 50% da população escolar na educação primária está nos centros de jornada estendida, e apresenta que os indicadores educacionais dos centros são superiores aos das escolas regulares. Indica como meta para o quadriênio, alcançar 95% dos estudantes da educação primária e secundária na modalidade. Apresenta justificativas teóricas e empíricas para o modelo.	2017-2020	2017

Quadro III. Políticas na América Latina disponibilizadas pela Siteal relacionadas à ampliação da jornada

(Conclusão)

DOM	Evaluación cuali-cuantitativa de los Centros con Jornada Extendida: Estudios cualitativo y cuantitativo	Estudo coordenado pelo Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa sobre o programa de jornada escolar estendida	Avalia positivamente o programa e apresenta panorama com fortalezas e oportunidades para cada centro educativo, chamando atenção para aspectos a serem melhorados. Apresenta resultados tanto sobre a estrutura pedagógica dos centros e programa, quanto sobre aspectos administrativos e de gestão.	-	2015
DOM	Ordenanza 01-2014. Establece la Jornada escolar extendida (JEE) para los niveles inicial, primario y secundario a partir del años escolar 2014 - 2015	Marco regulatório da jornada escolar estendida para o ano de 2014/2015	Indica estrutura do programa, bem como organização físico-financeira e curricular-pedagógica.	2014-2015	2014
URU	Escuelas de Tiempo Completo	Apresenta a política de escolas de tempo completo	Apresenta todo o funcionamento operacional da política de escolas de tempo integral, com extensão de jornada de 8 horas, e especial atenção às regiões de maior vulnerabilidade social	2017-	2017

Fonte: Elaborada pela autora com base em 991 documentos do levantamento prévio da SITEAL, disponibilizado em <<http://www.siteal.iipe.Unesco.org/politicas>>, atualizado em agosto de 2018, e acessado pela autora entre 17 e 19 de março de 2019. Nota: *Data de publicação. ** O documento avalia a política entre 2011 e 2014, porém esta se estendeu para além de 2014.

Quadro IV. Dimensões curriculares das provas TERCE (2015)

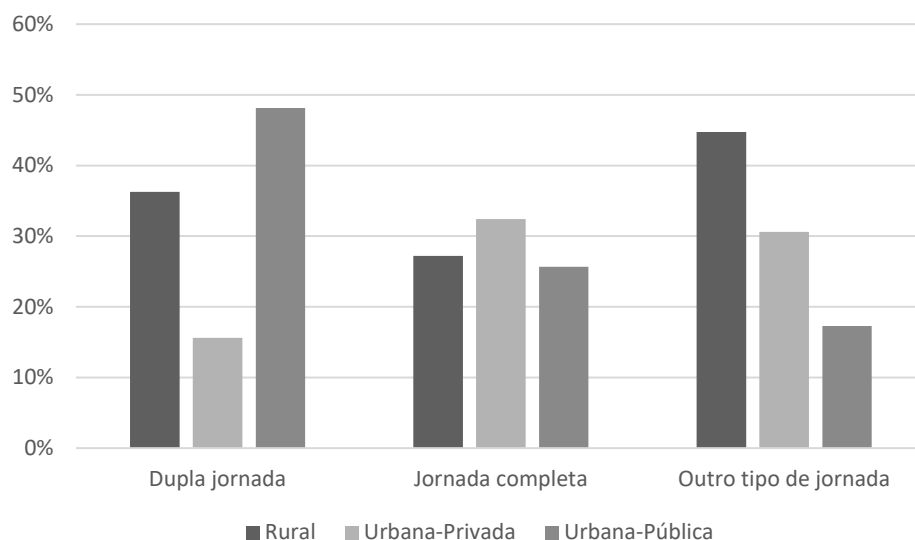
Linguagens - Leitura	Linguagens- Escrita	Linguagens - Leitura	Linguagens- Escrita	Matemática		Ciências Naturais
3º ano		6º ano		3º ano	6º ano	6º ano
Compreensão intratextual	Discursiva	Compreensão intratextual	Discursiva	Números	Campo numérico	Saúde
Metalinguística e teórica	Textual	Compreensão intertextual	Textual	Geometria	Campo geométrico	Seres vivos
	Convenções Normativas	Metalinguística e teórica	Convenções Normativas	Medição	Campo da medição	Ambiente
				Estatística	Campo estatístico	A terra e o sistema solar
				Variação	Campo de variação	Matéria e energia

Fonte: Elaborado pela autora. UNESCO-OREALC (2016, p. 30-65)¹²⁹.

¹²⁹ Resumidamente, a compreensão intratextual, diz respeito às relações e conexões que o texto apresenta em si mesmo, e a intratextual diz respeito à leitura e compreensão do que determinados textos evocam, citam ou parafraseiam de outros textos. As dimensões metalinguística e teórica por sua vez dizem respeito à capacidade de compreensão das funções próprias da linguagem, do reconhecimento dos tipos, características e propriedades dos textos e suas unidades. A dimensão discursiva, grosso modo, diz dos recursos comunicativos de um texto e a textual diz de todos os elementos estruturantes de um texto, como coerência e coesão. Na matemática, há uma diferença em relação às dimensões entre o 3º e 6º ano, embora estas pertençam a uma mesma organização epistemológica. A ideia é que, nos anos iniciais apresentam-se os conteúdos dos campos, e no 6º ano o estudante passa a operar os conteúdos com maior complexidade, passando a compreender os mesmos como campos teóricos. Para mais informações sobre a estrutura curricular da prova, ver UNESCO-OREALC, 2016, p. 30 a 162.

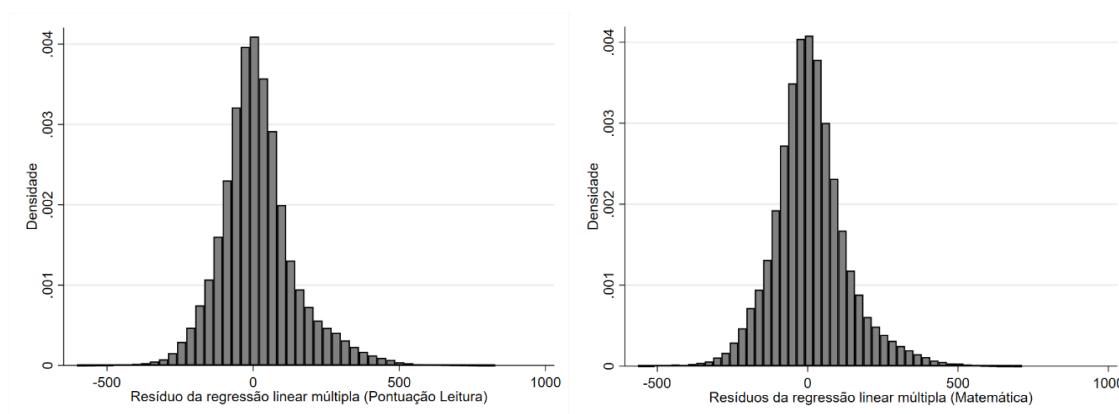
ANEXO 3 – FIGURAS

Figura I. Percentual de escolas por tipo de estabelecimento, de acordo com o tipo de jornada



Fonte: Elaborada pela autora (UNESCO-OREALC, 2015)

Figura II. Histogramas dos resíduos das regressões múltiplas para Leitura e Matemática, com adição das variáveis controle



Fonte: Elaborado pela autora (UNESCO-OREALC, 2015).