



**FICS - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

CARLA BIANCA PEREIRA DE CASTRO

**PERÍODO INTEGRAL: RESULTADOS DO SAEGO NO CEPI AUGUSTO MON-
TEIRO DE GODOY, EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Assunção – Paraguai
2022**

CARLA BIANCA PEREIRA DE CASTRO

PERÍODO INTEGRAL: RESULTADOS DO SAEGO NO CEPI AUGUSTO MONTEIRO DE GODOY, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da FICS – Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação

Orientadora: Dra. Luciane Silva de Souza

**Assunção – Paraguai
2022**

CARLA BIANCA PEREIRA DE CASTRO

**PERÍODO INTEGRAL: RESULTADOS DO SAEGO NO CEPI AUGUSTO MONTEIRO DE
GODOY, EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Total de Páginas: 112

Tutor: Dra. Luciane Silva de Souza

Dissertação Acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação

FICS - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Asunción-Paraguay, 2022

Áreas Temáticas

1. Permanência em Tempo Integral. 2. SAEGO. 3. Língua Portuguesa e Matemática. 4. Resultados. 5. Proficiência.

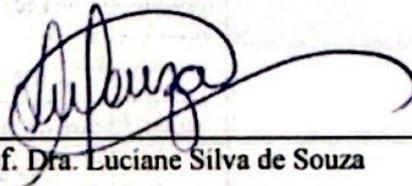
**LEGALIZADO
M.E.C.**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:**

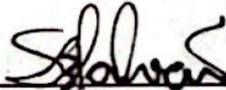
CARLA BIANCA PEREIRA DE CASTRO

**PERÍODO INTEGRAL: RESULTADOS DO SAEGO NO CEPI AUGUSTO MONTEIRO
DE GODOY, EM TEMPOS DE PANDEMIA**

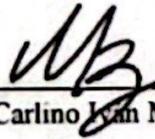
**COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



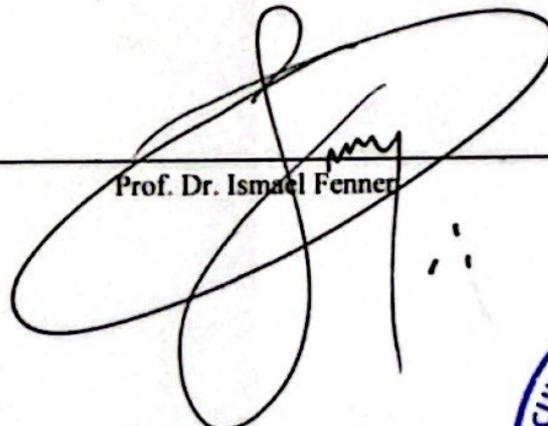
Prof. Dra. Luciane Silva de Souza
Orientador



Prof. Dra. Susilna M. Barbosa Galvão



Prof. Dr. Carlino Ivan Morinigo



Prof. Dr. Ismael Fenner

Asunción – Paraguay
2022



LEGALIZADO

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA
SECRETARIA GENERAL
DEPARTAMENTO DE LEGALIZACIONES
CERTIFICO QUE: La Firma y sello que dice:
Lic. Pedro L. A. Palacios O.
 Encargado de Despacho
 Dpto. de Legalizaciones
 Dirección de Certificación Académica
 M.E.C.
 guarda similitud con la registrada en esta oficina
 LA: Esta Legalización no juzga el contenido del
 presente documento
 Asunción, 17 NOV 2023



REPÚBLICA DEL PARAGUAY
MINISTERIO DE
RELACIONES EXTERIORES
 Hoja de Seguridad Según Decreto N° 7317/17
 Correspondiente a la SERIE C Nro 02151918

LEGALIZADO
M.E.C.

APOSTILLE (Convention de La Haye du 5 octobre 1961)			
1. País (country / pays):		REPUBLICA DEL PARAGUAY	
El presente documento público (This public document - Le présent acte public)			
2. ha sido firmado por (has been signed by / a été signé par)		PEDRO L. A. PALACIOS O.	
3. quien actúa en calidad de: (acting in the capacity of / agissant en qualité de)		Enc. de Despacho	
4. y está revestido del sello / timbre de: (bears the seal/stamp of / est revêtu du sceau / timbre)		Ministerio de Educación y Cultura	
Certificado (Certified / Attesté)			
5. en: (at / à)	ASUNCION	6. el día: (the / le)	17/11/2023 08:17:47
7. por: (by / par)	MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES DEL PARAGUAY <small>Ministry of Foreign Affairs of Paraguay / Ministère des Affaires Étrangères du Paraguay</small>		
8. número: (number / numéro)	107255/2022	.C-215	
9. Sello / timbre (seal / sceau)		ALCIDES RIVEROS	
		10. Firma (signature)	

Ministerio de Relaciones Exteriores
 Dirección de Legalización

Tipo de Documento: DOCUMENTOS RELACIONADOS A ESTUDIOS -
 (type of document / type d'acte) 1211106

Esta Apostilla certifica únicamente la autenticidad de la firma, la calidad en que el signatario del documento haya actuado y, en su caso, la identidad del sello o timbre del que el documento público está revestido. Esta Apostilla no certifica el contenido del documento para el cual se expidió. Esta Apostilla se puede verificar en la dirección siguiente: www.mre.gov.py/legalizaciones.
 This Apostille only certifies the authenticity of the signature and the capacity of the person who has signed the public document, and, where appropriate, the identity of the seal or stamp which the public document bears. This Apostille does not certify the content of the document for which it was issued. To verify the issuance of this Apostille, see www.mre.gov.py/legalizaciones.

Cette Apostille atteste uniquement la véracité de la signature, la qualité en laquelle le signataire de l'acte a agi et, le cas échéant, l'identité du sceau ou timbre dont cet acte public est revêtu. Cette Apostille ne certifie pas le contenu de l'acte pour lequel elle a été émise. Cette Apostille peut être vérifiée à l'adresse suivante : www.mre.gov.py/legalizaciones.

Observación:



Código: 3002680

“Se quisermos ter uma educação de qualidade para todos, teremos de ter todos pela qualidade da Educação”.

Declaração Mundial sobre a Educação para Todos de Joimtien

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus o dom da vida, bem como o da inteligência.

Toda minha gratidão à maravilhosa família que tenho: pai, mãe e irmã que me incentivaram a continuar os estudos e ao meu namorado, que mesmo com muitos questionamentos me apoiou durante todo o processo desse mestrado.

E aos colaboradores que contribuíram para a concretização desta dissertação, o meu muito obrigada e o reconhecimento pelo trabalho educacional realizado em tempos tão difíceis, durante a pandemia.

RESUMO

No início de 2020, o mundo se deparou com um vírus desconhecido e que afetou todo o planeta e todos os setores da sociedade, nos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Esse vírus também exigiu das nações e dos governantes estratégias para frear ou diminuir sua transmissão e proteger a população. Entre todas estas instâncias sociais afetadas, a educação e, com ela, a escola, teve que se adaptar da noite para o dia, em busca de estratégias para dar continuidade ao processo de ensino. Neste contexto, a pesquisa vigente busca analisar a contribuição da permanência em período integral dos alunos do 9º ano do CEPI Augusto Monteiro Godoy - de Pires do Rio - GO - diante dos resultados do SAEGO¹ em Língua Portuguesa e Matemática, em tempos de pandemia. A pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa, visando mensurar as informações estatísticas para uma interpretação objetiva do objeto de estudo. A pesquisa mostra por meio das proficiências de Língua Portuguesa e de Matemática do Ensino Fundamental - anos finais - 9º ano do CEPI, que as ações desenvolvidas pela Unidade Escolar geraram resultados satisfatórios para o SAEGO/2021 em relação aos resultados da rede estadual e das demais escolas estaduais de Pires do Rio - GO.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa e Matemática. Permanência em Tempo Integral. Proficiência. Resultados. SAEGO.

¹ **SAEGO** 'é a sigla utilizada para designar o **Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás**, criado em 2011 a fim de diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos da rede estadual de educação. (...) Aplicado anualmente, o SAEGO avalia de modo censitário os alunos dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.' Disponível em: <https://ajuda.focoescola.com.br/hc/pt-br/articles/360036547374-O-que-%C3%A9-o-SAEGO->. Acesso em 13.08.2022

RESUMEN

A mediados de la década de 2020, el mundo se enfrentaba a un virus desconocido que afectaba a todo el mundo y a todos los sectores de la sociedad en su conjunto en los aspectos culturales, social, económico y político, y que exigía a las naciones y a los gobernantes estrategias para frenar o reducir la transmisión del virus y proteger a la población. Entre todas estas instancias sociales afectadas, la educación, la escuela tuvo que adaptarse de la noche al día, en busca de estrategias para dar continuidad al proceso de enseñanza. En este contexto, la presente investigación busca analizar la permanencia de los alumnos de tiempo completo del 9º grado del CEPI Augusto Monteiro Godoy - de Pires do Rio -GO- ante los resultados de la SAEGO en Lengua Portuguesa y Matemáticas en tiempos de pandemia. La investigación utilizó un enfoque cuantitativo, con el objetivo de medir la información estadística para una interpretación objetiva del objeto de estudio. La investigación muestra que la competencia de Lengua Portuguesa y Matemáticas de la Educación Primaria - últimos años - 9º año de CEPI mostró que las acciones desarrolladas por la Unidad Escolar muestran resultados satisfactorios para la SAEGO/2021 en relación con los resultados de la red estatal y las otras escuelas estatales de Pires do Rio - GO.

Palabras clave: Permanencia a tiempo completo. SAEGO. Lengua portuguesa y matemáticas. Resultados. Competencia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPI - Centro de Ensino em Período Integral

CEPMG - Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

EPT - Educação para Todos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

REANP - Regime Especial de Aulas não Presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologia

SAEGO - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SEB - Sistema Educacional Brasileiro

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problema.....	14
1.2 Problematização.	14
1.3 Justificativa.	15
1.4 Hipótese.....	16
1.5 Objetivos.	16
1.5.1 Geral.	16
1.5.2 Específicos.	16
2 MARCO TEÓRICO - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	17
2.1 Resgate Histórico da Educação no Brasil.	17
2.1.1 Educação em Tempo Integral no Brasil.....	30
2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID 19.	42
2.2.1 Conhecendo a Pandemia do Covid 19.	42
2.2.2 A Educação Integral em Tempos de Pandemia.....	47
2.2.3 O Papel do Professor da Educação Integral em tempos pandêmicos.	50
3 MARCO METODOLÓGICO.....	55
3.1 Delineamento da Pesquisa.	55
3.2 Metodologia e Método.....	55
3.3 Período da Pesquisa.	57
3.4 Objeto de Estudo.	57
3.5 Estratégias Metodológicas.	57
3.6 População.....	58
3.7 Universo e Amostras.....	58

3.8 Tipo de Investigação.....	58
3.8.1 A Pesquisa quanto a Natureza.....	59
3.8.2 A Pesquisa quanto ao Problema.....	59
3.8.3 A Pesquisa quanto aos Objetivos.....	60
3.8.4 A Pesquisa quanto aos Procedimentos Técnicos.....	61
3.8.5 Hipótese e Variáveis.....	61
3.8.6 Técnica.....	64
3.8.7 Plano de Tabulação e Análise.....	64
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS.....	65
CONCLUSÃO.....	99
RECOMENDAÇÕES.....	100
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE.....	106

1 INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, de modo especial, no início de 2020, o mundo se deparou com um vírus até então desconhecido, que assombrou toda a humanidade, ocasionando milhões de mortes e gerando incertezas em todas as esferas da sociedade como a econômica, a política, a social, a cultural, e a educacional, entre outras. A educação foi surpreendida de um dia para outro; escolas, faculdades, professores, alunos e pais tiveram que se adaptar a essa nova ordem social.

A pandemia da Covid-19 agravou e afetou muitos grupos, principalmente, os que se encontram vulneráveis a nível político, cultural e social, ou seja, os mais pobres, os desprovidos de assistência do Estado, os que são discriminados devido sua raça, sua classe social e sua sexualidade.

Neste contexto pandêmico, a educação em tempo integral, que é o foco desta pesquisa, também teve que se adaptar às mudanças impostas pela infestação desse vírus destruidor, mudando assim, todo o processo de uma educação, que funcionava no turno e contraturno, para ensino remoto ou híbrido. É certo que toda educação passou por isso, mas a escola de tempo integral teve que se desdobrar em metodologias, recursos, para saber lidar com as suas atividades em dois turnos no espaço de uma casa, que é limitado.

Deste modo, a pesquisa visa enfatizar a melhoria dos dados em proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do CEPI² Augusto Monteiro de Godoy, em Pires do Rio - Go, em relação as Escolas Estaduais da mesma cidade. Os dados, que serão explicados na pesquisa, mostrarão a eficácia desses alunos nos

² **CEPI** _ 'escola de tempo integral na rede pública estadual de Goiás, chamada de **Centro de Ensino em Período Integral (Cepi)**. (...) A escola de tempo integral tem jornada diária de 9 ou 7 horas, dependendo do modelo adotado pela unidade. Durante o dia, são servidas três refeições e os estudantes participam de aulas diversificadas e atividades práticas voltadas para o desenvolvimento integral do estudante (nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural).' Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/pedagogico/escolas-em-tempo-integral.html>. Acessado em 18.08.2022 'Em 2011, a educação de tempo integral em Goiás, passa a ser citada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/CP) em suas normativas, trazendo elementos importantes sobre a proposta pedagógica (...) "que caracteriza uma escola de tempo integral não é o fator tempo, mas a programação de ações pedagógicas que o preenche e o utiliza adequadamente".' Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/files/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf. Acessado em 18.08.2022

quesitos de leitura, interpretação em língua portuguesa e raciocínio lógico em matemática.

1.1 Problema

- De que forma os resultados do SAEGO - 2021 refletem o ensino proporcionado pelo CEPI Augusto Monteiro de Godoy, em tempos de pandemia, período no qual foram ofertadas aulas assíncronas, com número reduzido de horas-aulas por mês, apostilas impressas, postagens em grupos de WhatsApp e, posteriormente, aulas síncronas que foram gradualmente voltando a carga horária normal até chegar o momento presencial em agosto de 2021?

1.2 Problematização

Durante o contexto pandêmico, a educação sofreu reflexos do isolamento social de forma incisiva, com a mudança de metodologias e a ausência das aulas presenciais. Obviamente, em razão das mudanças provocadas pela pandemia, o ensino e a aprendizagem tiveram seus problemas, embora o uso da tecnologia e de inúmeros recursos que, vieram com ela, possam ser tomados como pontos positivos na e para a educação. Diante disso, tem-se a problematização, desenvolvida com fundamento em três questionamentos:

- Como os resultados do SAEGO 2021 podem contribuir para a prática pedagógica dos professores após o período crítico da pandemia do COVID 19?
- As quedas nos índices das proficiências médias do SAEGO constataam as dificuldades enfrentadas pelos professores e educandos para dar continuidade ao ano letivo no período de isolamento social imposto pela COVID-19?

- O período de aulas não presenciais deixou o CEPI Augusto Monteiro de Godoy em “pé de igualdade” (carga horária ministrada, metodologias, avaliações, entre outros) com as escolas estaduais piresinas de Ensino Fundamental _ Anos Finais em tempo parcial?

1.3. Justificativa

A educação em tempo integral busca uma formação capaz de explorar as capacidades e habilidades dos seus alunos nos turnos matutino e vespertino, tendo atividades tais que contemplem as necessidades intelectuais, sociais e culturais. Neste sentido, a escola em tempo integral não pode ser vista com um depósito ou uma creche, mas como uma oportunidade educacional que resgate as potencialidades e que diminua a vulnerabilidade social, assim como a desigualdade, tão emergente na vida dos alunos de classes sociais menos favorecidas e de suas famílias.

As Escolas em Tempo Integral tornam-se temas de debate e um campo de pesquisas muito importante nos últimos anos. As problemáticas suscitam a partir das discussões e evidenciam problemas no processo de ensino/aprendizagem, próprias e restritas da estrutura escolar.

O interesse pelo tema “Escola em Tempo Integral” surgiu depois de conhecer a rotina do Centro de Ensino em Tempo Integral e perceber o quão distinta ela é em comparação às escolas de ensino regular da rede estadual de ensino. Antes da pandemia, o interesse era voltado para avaliar somente os dados da proficiência em Língua Portuguesa e com a instalação da pandemia optou-se por coletar os dados do SAEGO - 2021, que inclui a proficiência em matemática.

Língua Portuguesa e Matemática se tornaram o foco da pesquisa desta Dissertação, fazendo valer uma reflexão dos dados de proficiência desses componentes curriculares no desempenho dos alunos do 9º ano do CEPI Augusto Monteiro de Godoy, em Pires do Rio - GO. Se justifica, não apenas pelo interesse na temática “Centro de Ensino em Tempo Integral”, mas pela importância de conhecer os dados e perceber em que contribuem para melhoria do processo ensino-aprendizagem dos estudantes desta escola, além de contribuir para reflexão sobre os resultados alcançados no período pandêmico e o que pode ser feito a partir destes dados.

1.4 Hipótese

O SAEGO pretende observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, com o objetivo de verificar o que eles sabem e são capazes de fazer. Isso caracteriza-se como uma avaliação diagnóstica visando uma avaliação formativa na perspectiva de colher essas informações ou conhecimentos de modo reflexivo e crítico, fazendo gerar novos conhecimentos. Nesta perspectiva, os dados do SAEGO - 2021, demonstram rendimento considerável dos alunos do CEPI Augusto Monteiro de Godoy – Pires do Rio – GO, em relação a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em tempos de pandemia.

1.5 Objetivos

1.5.1 Geral

- Analisar os resultados os resultados do SAEGO-Ensino Fundamental/ Anos Finais nas cinco escolas da Rede Estadual da cidade de Pires do Rio _ GO, no período da Pandemia do Covid 19.

1.5.2 Específicos

- Verificar se houve impactos no processo ensino-aprendizagem por meio dos resultados do SAEGO em período de pandemia.
- Observar se o resultado da avaliação externa SAEGO do “Centro de Ensino em Período Integral” superou as demais instituições educacionais analisadas.
- Identificar e quantificar a proporção de alunos do CEPI Augusto Monteiro de Godoy em cada um dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.
- Entrevistar os professores regentes do 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática das escolas piresinas da Rede Estadual que realizaram o SAEGO.

2 MARCO TEÓRICO – EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

2.1 Resgate Histórico da Educação no Brasil

Em 1549, em Salvador, com a chegada de Tomé de Souza, primeiro governador e os primeiros jesuítas, sob o comando de Padre Manoel de Nóbrega, foi erguida a primeira escola de ler e escrever do país.

Anterior a esta data, apesar do pouco que se sabe sobre a educação nesse período, os índios que aqui residiam, ao seu modo, educavam suas crianças. Sabe-se que os índios viviam numa economia natural e de subsistência. Todos tinham acesso à educação. Porém, cada classe social desenvolvia aquilo que era relacionado a sua função.

Assim, no período colonial, a educação se organizou em torno dos jesuítas, que juntamente aos portugueses, vieram para o Brasil em busca de riquezas e possibilitaram um papel de formação social também organizacional na construção dessa nova sociedade.

Todo o trabalho educacional proposto pela cora Portuguesa contou com a colaboração da Companhia de Jesus³. A Companhia era composta por membros de uma ordem religiosa, com a organização de disciplina e espírito de obediência. Foi fundada em 1540 por Inácio Loyola, ademais atendia a principal intenção do rei D. João III, ao enviar os jesuítas para o Brasil, de converter os índios à fé católica.

³ A **Companhia de Jesus** foi criada em 1534 por Santo Inácio de Loyola, no contexto da reação católica contra o avanço do protestantismo.

O século XVI foi um dos mais conturbados da história mundial, haja vista que ao longo de suas décadas vários acontecimentos de grande impacto aconteceram, desde a montagem do sistema colonial nas Américas até as infindáveis guerras civis religiosas deflagradas pelo advento das Reformas Protestantes. Em se tratando especialmente dessas reformas, há de se levar em conta a reação católica a elas e os caminhos que foram traçados para tanto. Uma das faces da Contrarreforma, ou Reforma Católica, foi a criação da Companhia de Jesus por Santo Inácio de Loyola. (...) O objetivo da criação da Companhia de Jesus era desenvolver regras disciplinares para a vida religiosa e, sobretudo, para missões de evangelização. A Companhia de Jesus pautava-se pela Ratio Studiorum, isto é, a “Regra de Estudos”, ou “Ordem de Estudos”, que levava em conta o conhecimento do latim, das sagradas escrituras e de textos da tradição ocidental. Esse método foi de essencial importância na atmosfera do combate religioso travado contra os protestantes. Em primeiro lugar porque a rigidez do método preservava os membros da Companhia de se interessarem pelas “novidades” das teses protestantes e, em segundo lugar, servia-lhes em seus destinos como missionários, principalmente no chamado “Novo Mundo”, o recém-descoberto continente americano. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/companhia-jesus.htm>> Acesso em 10.08.2022

A Companhia de Jesus, nascida como movimento de reação da Igreja Católica, tinha como missão deter o avanço protestante da época, por meio da educação dos homens e dos índios e da conversão à fé católica.

Assim, os jesuítas como eram chamados, formaram uma poderosa congregação religiosa, que buscava a perfeição divina por intermédio da palavra de Deus, com disciplina rígida e obediência aos supervisores.

Nas palavras de Raymundo,

A ordem dos Jesuítas é o produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1988, p.43).

Nesses termos, os jesuítas conhecidos como soldados de Cristo, tinham a missão de educar os menos favorecidos, ensinando os ignorantes a ler e a escrever. (AZEVEDO, 1946, p.41)

O Projeto Educacional Jesuítico além de ter o caráter transformador social da sociedade, catequizava os índios provocando uma mudança na cultura indígena, pois buscava transformar o índio próximo ao padrão da 'civilização' dos países europeus do século XVI.

Inicialmente, os índios foram vistos pelos jesuítas como gentis, mas logo após, por não se adaptarem as exigências árduas do trabalho, foram caracterizados como insubordinados e obstáculos para os objetivos propostos.

Além da dedicação ao ensino dos índios, os jesuítas também se dedicaram, ao ensino dos filhos dos colonos e demais membros da colônia, como os filhos dos donos dos engenhos. Então, na lição de Ribeiro, o papel dos jesuítas teve importância contributiva para a educação na colônia brasileira.

A vinda dos jesuítas em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente, a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização. (RIBEIRO, 1998, p.28).

O padre Manoel de Nóbrega, em 1549, organizou os estudos da doutrina cristã, alfabetização e português. E, de acordo com as aptidões dos alunos, estes poderiam escolher entre o curso profissionalizante e o ensino médio.

O padre foi um grande defensor dos índios e possibilitou larga contribuição na área educacional com escolas em Porto Seguro, São Paulo, Rio de Janeiro, entre outras cidades.

O método educacional jesuítico conhecido como *Ratio Studiorum* estabelecia o currículo e as orientações a serem seguidas pelos jesuítas, com imposições minuciosas a serem observadas.

Esse documento apresentava as opções de cursos, sendo um secundário, com duração de cinco anos, com formação humanista e literária, cuja finalidade era formar o homem para viver em sociedade. E dois superiores, na área de teologia ou filosofia, conhecidos como arte, que tinham duração de três anos e visavam a formação profissional do homem.

Assim, podemos afirmar que a *Ratio Studiorum*,

(...) diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí, em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (RIBEIRO, 1988, p.21-22)

Em 1570, ou seja, 20 anos após a chegada dos jesuítas, a Ordem já tinha escolas de instrução elementar em Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Paulo e São Vicente, cujo ensino era gratuito, pois os impostos locais custeavam o sustento das instituições.

O grande representante da Companhia de Jesus foi o Padre Antônio Vieira, nascido em Lisboa. Ele chegou ao Brasil aos seis anos de idade e estudou no colégio dos jesuítas onde descobriu sua vocação para o sacerdócio. Ele era um pregador da liberdade dos indígenas e lutava contra a exploração do homem e da escravidão.

Os trabalhos dos jesuítas perduraram por aproximadamente duzentos e dez anos no território brasileiro. Contudo, foram expulsos em 1759, pelo Marquês de Pombal, nobre português, que se tornou figura importante no cenário político português,

após a morte de João V, em Lisboa. Seu principal argumento para expulsão dos jesuítas do Brasil foi à acusação do forte apoio oferecido aos indígenas contra Portugal.

A descoberta do Brasil implicou aos índios um processo de escravização, pelos colonos; enquanto, para os jesuítas ficou a responsabilidade de conversão dos indígenas ao cristianismo e aos valores europeus.

Os índios eram submetidos à catequização pelos jesuítas e à aprendizagem da leitura e escrita, voltada para os padrões cristãos e ao modo de vida do homem branco, visto como o mais correto na época.

Como resposta, os índios deviam obediência e exterminar seus antigos hábitos. Todavia, os jesuítas que eram rígidos na disciplina, viam-se na obrigação de flexibilizar suas condutas para adesão do grupo indígena.

No cenário mundial, Portugal e Espanha disputavam a colonização de terras. Enquanto a Inglaterra despontava no século XVI como uma nação burguesa e industrial, o que favoreceu a Revolução Industrial.

Nesse período, Portugal encontrava-se numa fase econômica e política desfavorável e, em 1703, assinou o Tratado de Methuen, conhecido por Tratado de Panos e Vinhos. O referido tratado foi um acordo entre Portugal e Inglaterra, onde o primeiro obrigava-se a consumir os tecidos da segunda, e esta se obrigava a consumir o vinho da outra.

No entanto, esse tratado reprimiu mais ainda o cenário financeiro de Portugal, uma vez que o país acabou por acumular déficits sobre déficits sobre o comércio realizado com a Inglaterra.

Sob a égide de D. José I, em 1750, o marquês de Pombal foi nomeado para o cargo de primeiro-Ministro de Portugal, e não mediu esforços para recuperar a economia e a política portuguesa que se encontravam em decadência.

Além do aumento de impostos sobre produtos importados e de reformar a instrução pública, ele iniciou uma campanha contra a Companhia de Jesus. Sua justificativa baseava-se no argumento de que a Companhia impedia o crescimento econômico e enriquecimento de Portugal, além de não atender os interesses do império.

Nesse sentido, conforme Souza (2014, p.114), "... formavam um Estado dentro do Estado".

A expulsão dos jesuítas no Brasil ficou conhecida como Reforma Pombalina. Assim, na colônia brasileira os cargos administrativos ficaram para os nobres portugueses e o ensino público primário ficou a cargo daqueles com pouca formação.

Em 1759, a supressão da Companhia que ocorreu em Portugal e suas colônias, sob o pontificado de Clemente XIII e concretizado por Clemente XIV.

Na lição de Souza,

O Papa Clemente XIV publicou o Breve Dominus AC Redemptor para suprimir em toda cristandade a Companhia de Jesus no dia 21 de junho de 1773, após a repercussão dos acontecimentos em Portugal, seguidos por França, Espanha e Nápoles, causando grande pressão pública. O papa a “bem da paz” cede as pressões. No dia 9 de setembro de 1773, a comunicação régia da extinção da Companhia de Jesus foi enviada à colônia. (SOUZA, 2004, p.197)

O trabalho desenvolvido pelos jesuítas foi extinto e pouca coisa restou da prática educacional jesuítica no Brasil. Em 1845, os jesuítas vindos da Argentina retornam ao Brasil, e retomam suas atividades educacionais.

A política educacional do Marquês proibia o uso de idiomas indígenas, exigia que as crianças, ao nascerem, tivessem nomes portugueses e instituiu a língua portuguesa como obrigatória.

No ensinamento de Beozzo,

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram nos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por indisputável, que este é um dos meios mais eficazes de desterrar dos povos rústicos a barbaridade de seus costumes. (...) Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo de modo algum que os meninos e meninas que pertencem às Escolas, e todos aqueles índios que forem capazes de serem instruídos nesta matéria, usem da Língua própria de suas nações, mas unicamente a Língua Portuguesa na forma que sua majestade tem recomendado em repetidas ordens que até agora não tem se observado.(BEOZZO, 2004, p.10-11)

Com o passar dos anos, Portugal percebeu que a educação tanto em Portugal, como nas suas colônias, enfatize-se no Brasil, estava fracassada.

A expulsão dos jesuítas provocou ruínas na política educacional provocando uma chacina cultural. O resultado para o Brasil foi um período de escuridão educacional.

É valioso considerar que não apenas os jesuítas contribuíram para o processo educacional no Brasil. Outros grupos como as Carmelitas, Beneditinos e Franciscanos ministravam aulas de estudos religiosos e as primeiras letras.

Souza ministra que,

em algumas partes do Brasil, as pessoas procuraram remediar o problema da educação. Em Pernambuco, o bispo Dom Azeredo Coutinho criou o seminário de Olinda, onde eram ensinadas ciências naturais e matemática. No Rio de Janeiro e na Bahia surgiram pequenos clubes de intelectuais. (SOUZA, 2004, p.116)

A chegada da família real no Brasil, em 1808, provocou mudanças no processo educativo no Brasil. Além de juízes e oficiais do exército e marinha, a comitiva da família real trouxe riquezas da corte, obras de arte e a biblioteca real com mais de 60 mil livros.

A instalação da família real provocou uma reorganização administrativa e mudanças na ordem social, política e econômica. Instituições de nível cultural e educacional foram instalados.

Para atender as necessidades da realeza, houve o surgimento do Jornal da Gazeta do Rio de Janeiro, a criação da Biblioteca Nacional, da Escola Nacional de Engenharia e como destaque da Escola Nacional de Belas Artes, em 1816.

No cenário comercial, a abertura dos portos possibilitou o desenvolvimento econômico do Brasil e o fim do monopólio português. Em 1822, foi decretada a Proclamação da Independência do Brasil, o que representou ao menos no documento escrito, a emancipação política do país.

De fato, o afastamento dos jesuítas paralisou o crescimento da educação no país. Todavia, com a chegada da família real portuguesa, aos poucos o modelo de ensino imperial foi se formando, sendo estruturado em nível primário, secundário e superior, nos moldes europeus.

A complexidade na organização educacional da população deu-se pela grande extensão territorial do país e a escassez dos recursos. O que possibilitou diversas formas de educação.

Segundo Aranha (2005, p.155),

Sem a exigência de conclusão do curso primário para o acesso a outros níveis, a elite educa seus filhos em casa, com preceptores. Para os demais segmentos sociais, o que resta é a oferta de pouquíssimas escolas cuja atividade se acha restrita à instrução elementar: ler, escrever e contar. (ARANH, 2005, p.155)

O fato é que durante todo esse período, do pombalino ao joanino, pouca foi a contribuição para fomentação do processo educativo, uma vez que, até então, todo sistema educacional permaneceu sem alterações significativas.

O processo de emancipação política do Brasil ocorreu devido ao retorno da família real à Portugal, em 1821, dada a crise política que aquele país enfrentava.

No ano de 1824, o imperador D. Pedro outorgou a Primeira Constituição Política do Império do Brasil, que previa um governo sob a égide da monarquia e constitucional.

Para esta Constituição, havia a previsão de gratuidade de ensino a todos, embora os recursos fossem escassos. Não obstante, as escolas de primeiras letras eram poucas com profissionais despreparados para o exercício do magistério.

Segundo Ribeiro (2000), até o ano de 1946, houve uma única lei destinada a área de educação, a Lei Geral de 15 de outubro de 1827: instituía o ensino primário para todas as pessoas, inclusive do sexo feminino, bem como para os povoados mais populosos, com intuito de criação de uma rede educacional única para o país.

Até 1934, as medidas sobre educação foram voltadas para o ensino superior. Contudo, o Ato Adicional de 1934, na seara da educação, descentralizou o ensino primário gratuito em todas as províncias, ou seja, delegou a elas a execução do serviço que antes era atribuição do país.

Aranha (2005, p. 152) assegura que

O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem, no entanto de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1934. Esta reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinados a escola elementar e secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo confiada às províncias. (ARANHA, 2005, p. 152)

Cursos de curta duração para formação de professores foram criados urgentemente para atender as demandas.

Ribeiro (2000, p.47) expõe em sua obra que algumas escolas foram criadas para atender o Ato Adicional de 1934, sendo Niterói a primeira cidade a ter seu curso, já no ano seguinte ao Ato.

A crise na educação mais uma vez ganhou aparência com a chegada do segundo reinado. Contudo, o café se destaca como forte aliado econômico do país e

impulsiona a economia. Mas, a educação continua sem modificações: faltam instituições, profissionais qualificados e investimentos.

Em suma, o império trouxe pouca contribuição para evolução na área da educação.

Para Aranha (2005), a grande dificuldade de encontrar profissionais qualificados para o exercício do magistério, provocou a adoção do modelo de ensino inglês implementado no século XVIII, por Joseph Lancaster (1770 -1838) e o pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832). Esse modelo educacional previa a educação primária de muitos alunos simultaneamente por um único professor, com o auxílio de alunos mais adiantados, que se tornavam monitores.

Mesmo assim, os resultados alcançados foram desestimulantes. A dimensão da extensão territorial do país e a falta de professores foram fatores que muitos contribuíram para o insucesso na área educacional.

De acordo com Aranha,

A educação teria de arrastar-se, através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes ou articulações: são dois mundos que se orientam, cada uma na sua direção. (ARANHA, 2005, p.153)

Nos cem anos seguintes, a evolução educacional foi nitidamente inexistente.

A Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foi fruto da insatisfação do período imperial, no final do século XIX. O governo provisório ocorreu na pessoa de Marechal Deodoro da Fonseca.

Com a instalação da República, cresceram as disputas entre os cafeicultores Paulistas e Mineiros, época que ficou conhecida como política do café com leite.

Figueira (2005, p.300) expõe que “assim nasceu a chamada política do café com leite, por meio do qual a oligarquia mineira e paulista passou a se revezar no poder até 1930”. A crise do café provocou mudanças significativas no poder que ora era paulista e ora mineiro.

Para Aranha (2005, p. 195),

A quebra da bolsa de Nova York em 1929 afeta o mundo inteiro. No Brasil, desencadeia a crise do café, cujas consequências acabam sendo, de certa forma, benéficas, por provocar uma reação dinâmica, com o crescimento do mercado interno e a queda das exportações, o que resulta em maior oportunidade para a indústria brasileira.

Nesse período, São Paulo investe no setor industrial o que provoca o surgimento da classe operária, do crescimento populacional e necessidades da criação de medidas para atender o desenvolvimento urbano.

A partir daí, a formação da população passa a ser exigência para o desenvolvimento. Não obstante, o novo regime republicano não atende os requisitos que a reforma educacional necessita.

O ideal de república provoca a noção de igualdade, liberdade e democracia. Mas, a Constituição de 1891, de 24 de fevereiro, pouco mostra interesse pela educação, e deixa à mercê os menos favorecidos em detrimento daqueles que são privilegiados financeiramente. Logo, a política republicana criou projetos educacionais que não resolveram os problemas antigos da educação.

Posteriormente a Proclamação da República, Marechal Deodoro criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, na intenção de fomentar a educação, mas esse Ministério fora extinto em 1892 com a criação do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. E, em 1894, a educação passa ser responsabilidade do Ministério da Educação Pública.

Benjamim Constant, na reforma da Primeira República, traz a liberdade e laicidade do ensino como princípio básico por meio do Decreto 510, artigo 62, item 5º, do Governo Provisório.

Aranha (2005, p.155) diz que “a taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2%, herança do período imperial que a República não conseguirá reduzir, senão a 60,1% até 1920.”

Peters e Coomman (1969, p. 146) acrescentam

Os primeiros anos do novo regime não apresentaram condições favoráveis às reformas que todos consideravam urgentes no plano educacional. Em 1894, foi criado o Ministério da Instrução Pública. Naquela época havia, excetuando-se as crianças abaixo a idade escolar 67% de brasileiros totalmente analfabetos. A Constituição de 24 de fevereiro de 1891 baniu inteiramente o ensino religioso das escolas, bem como a assistência religiosa nos quartéis, nos hospitais e nas prisões, blasonando, no entanto, sua intenção de civilizar e moralizar o Brasil. (Peters; Coomman, 1969, p. 146)

A grande reflexão, neste aspecto, é que o governo federal deixou exclusivamente a cargo dos Estados, a formação primária. O ensino secundário, que sofreu

quatro reformas no período da Primeira República, ficou a cargo do governo federal e funcionava precariamente.

Na primeira mudança, em 1901, o Código de Epitácio Pessoa vigorou por dez anos. Houve a substituição das disciplinas de lógica em detrimento da área científica, pois retirou-se a biologia, sociologia e a moral para inclusão da lógica, com a participação das mulheres aos estudos secundário e superior.

Em 1911, a Lei Orgânica de Rivadávia Correa tornou o curso secundário reformador, com ideias de liberdade do ensino e estabeleceu a impossibilidade de interferência do Estado na área da educação. Dada a complexidade dos objetivos delineados durou apenas quatro anos.

Carlos Maximiliano, em 1915, propôs o exame de vestibulares, e o ensino secundário e superior retornou a sua condição de estabelecimentos oficiais. Essas ideias permaneceram até 1925.

Por fim, Rocha Vaz estabeleceu que a União e os Estados deviam cooperar para o desenvolvimento da educação elementar. Foi criado o Departamento Nacional de Ensino.

Houve a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica, como forma de reduzir os protestos de estudantes contra o governo.

Nesse sentido, Niskier menciona as reformas,

Todas as reformas não ajudaram a educação a ganhar posição segura. Havia uma evidente discrepância entre as necessidades educacionais e os métodos utilizados. Já então a massa de analfabetos preocupava seriamente, enquanto a política partidária interferiu bastante, obstaculizando o avanço necessário. (NISKIER, 1969, p.60)

O ano seguinte ao final da Primeira República trouxe mudanças para o ensino do Brasil.

A segunda República tem como marco o governo de Getúlio Vargas (1930 - 1945), período em que o Brasil adentra no mundo capitalista de produção. Consequentemente, investimentos para criação de mão-de-obra especializada e educação são necessários.

Foi no Governo de Vargas que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (1953). Nesse momento, que o ensino da religião integrou o currículo das

escolas públicas no Brasil, ficando a dispensa da disciplina, a critério dos responsáveis.

Todas essas reformas, segundo Peters e Coomman (1969, p.149),

Esta reforma pôs fim ao monopólio do Estado e estabeleceu as condições para o reconhecimento de estabelecimentos particulares. Quanto aos programas eram de extensão exorbitante, muito acima da capacidade normal de adolescente. O ginásio abrangia cinco séries. Deu ao estudo das humanidades clássicas um lugar totalmente insignificante, e uma preponderância enorme à técnica e exatas.

Em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴.

A segunda Constituição Republicana, em 1934, surgiu no governo de Vargas. Trouxe como conquista a educação como direito de todos e obrigação da família e do poder público. E o ensino da língua portuguesa como idioma oficial do país.

Em 1937, Getúlio Vargas dá um golpe no Estado e outorga uma nova Constituição. E se mantém no poder até 1945, período conhecido como Estado Novo.

Essa Constituição mantém as diretrizes da educação conforme previa a Constituição de 1934, excetuando-se como destaque a retirada do idioma oficial do país. Mas, previu expressamente a aplicação de recursos advindos dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do processo educacional.

Paralelo a queda de Getúlio Vargas foi regulamentado pelos Decretos-lei 8.529 e 8.530 o ensino primário e normal, e a instituição do SENAC, sob os números 8.621 e 8.622, antiga reivindicação popular.

Em 1945, é empossado como presidente Eurico Gaspar Dutra, que permanece no governo até o golpe militar de 1964. Sob a égide desse governo surge a quarta Constituição do Brasil em 1946, considerada a mais democrática das Constituições até então vigente.

Sua duração foi de vinte e quatro anos quando o país foi atacado pelo golpe militar de 1964, e a Constituição então vigente deixou de existir.

A Constituição de 1946, para Niskier (1969), registrou a obrigatoriedade do ensino primário e a língua portuguesa como idioma oficial. Permitiu a iniciativa privada que respeitasse as normas educacionais. O ensino religioso nas escolas tornou-se

⁴ O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implementada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. (ARANHA, 1996, p.198)

como matéria facultativa. E os professores de ensino deveriam ser aprovados em concurso público para sua admissão. Além de exigir dos entes federados a aplicação de recursos para a manutenção do ensino.

Para Niskier,

A constituição de 1946 foi instrumento notável de democratização de ensino, tendo sido marcada pela preocupação de servir à educação e aos ideais de liberdade, o que se pode explicar por dois fatores marcantes: ela foi celebrada logo após o término da ditadura de 15 anos e o final da segunda Guerra Mundial, em que o Brasil se empenhou para defender a democracia. Nela se inspirou a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, que foi aprovada em 1961, que foi o tempo de discussão no Congresso Nacional. (NISKIER, 1969, p. 71)

O governo de Juscelino de Oliveira Kubitschek teve início no ano de 1956, mas não apresentou avanços no campo educacional. A preocupação maior desse governo foi a transferência da capital do país para a nova sede que ficou sendo em Brasília. Mas nesse período, surge em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵.

Paralelo a LDB, surge o método Paulo Freire de ensino. Conhecido pela simplicidade da aplicação, esse método consistia em alfabetizar adultos em 40 horas.

Em 1962, foram criados o Conselho Federal de Educação e o Plano Nacional de Educação. Mas, em 1964 todos os avanços alcançados pelo país foram destruídos pelo advento do Golpe Militar⁶, que perdurou de 1964 a 1985, momento mais complexo para o desenvolvimento da educação no país.

Registros históricos apontam que militares disfarçados eram inseridos nas escolas para conhecimento sobre o que professores e alunos discutiam, uma vez que qualquer havia proibição de qualquer manifestação política.

O principal objetivo dos militares era deixar a educação paralisada e sob seu comando.

Para Aranha,

⁵ A LDB como assim é conhecida determina que a educação seja um direito e deve ser assegurado pelo poder público, reforçando principalmente a obrigatoriedade do ensino primário para todos, porém a criança só poderá ser matriculada aos 7 anos de idade. No que diz respeito ao ensino religioso determina que seja disciplina para as escolas públicas, mas não especifica os graus; é de matrícula facultativa, e deverá ser ministrada sem despesas para os cofres públicos. Ainda determina a liberdade da iniciativa privada de atuarem em todos os níveis de educação.

⁶ Com o Golpe Militar, milhares de pessoas foram perseguidas por sua postura ideológica; muitas pessoas foram mortas, outras exiladas. A maioria das pessoas deviam camuflar seus ideais, entre eles, professores alunos e profissionais da educação. Professores foram demitidos, estudantes e familiares foram presos.

Que a intenção da ditadura em “educar” politicamente a juventude se revela no decreto-lei baixado pela Junta Militar de 1969, que torna o ensino de Educação Moral e Cívica obrigatório nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No final do grau médio a denominação muda para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e no curso superior para Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares o governo transparece o caráter ideológico e manipulador das disciplinas. (ARANHA, 2005, p.211)

O fim do período militar deu-se pelas constantes pressões de grupos populares e movimentos de igreja, sindicatos e setores da sociedade insatisfeitos com a ingerência militar.

A abertura do processo democrático veio com as eleições indiretas na qual Tancredo Neves, presidente representante dos segmentos de esquerda, venceu Paulo Salim Maluf, representante da direita.

Tancredo Neves, por motivos de saúde, veio a óbito e não tomou posse como Presidente. A faixa presidencial portanto, ficou a cargo de José Sarney. Embora a saída dos militares do poder representasse um avanço para o crescimento do país, muitos resíduos ficaram para serem resolvidos.

Na educação, muitas propostas surgiram para resgatar o processo educacional, dado que grupos de educadores e pensadores buscavam uma escola pública de qualidade e para todos, em especial para os menos favorecidos.

As incansáveis lutas dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade trouxeram avanços para a política educacional dos anos noventa, destacando-se a criação da LDB/96, confirmada pela Nova Constituição Democrática de 1988.

A Constituição Federal de 1988 previu a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. O ensino é gratuito, com condições de acesso e permanência na escola, com espaço para pensar, aprender, pesquisar, com incentivo da sociedade para o desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. Previu ainda a gestão democrática do ensino como forma de prática escolar.

Pela presidência passou ainda Fernando Collor (1990), que fora acusado e corrupto e sofreu impeachment. Sendo substituído por seu vice Itamar Franco, que nada apresentou de novidades no setor educacional. Nesse contexto democrático que o Brasil participa, vários projetos foram encaminhados para fornecer um rumo mais eficaz para a educação.

Fernando Henrique Cardoso de Melo, por eleições diretas foi escolhido o novo presidente, em 1995. E comandou o país por oito anos.

Nesse período, conforme Bello (1998), vários projetos ganharam destaques, dentre eles, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Médio e Valorização do Magistério (FUNDEF); Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);

Ainda nesse governo, merece visibilidade a Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Contudo Minto afirma que,

Trata-se de uma lei “enxuta”, “minimalista”, que pouco diz sobre questões essenciais da educação, mas que deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momentos oportunos, fazendo jus ao princípio do Estado mínimo neoliberal. Uma das questões tratadas na LDB, e que reflete diretamente o caráter limitador da “democracia” brasileira, foi a manutenção da exclusão do setor privado com relação a gestão democrática, numa medida que se preocupava em fazer concessões aos fortes lobbies dos representantes dos interesses privados, pelo lucro. No mais, a LDB fez pouco além de repetir a Constituição. (MINTO, 2006, p.13-14)

Com essas observações, é nítido que a educação, especialmente nas últimas décadas, ganhou espaço importante na sociedade. É fato que a passos curtos, mas com valor alicerçados pelos princípios constitucionais o desenvolvimento educacional ganha novo contorno e abre espaço para construção de uma sociedade solidária

2.1.1 Educação em Tempo Integral no Brasil

Falar de uma educação integral é refletir sobre a compreensão da constituição do ser humano em suas diversas dimensões como a cognitiva, social, cultural, afetiva, espiritual, psicomotor, e que são aspectos multidimensionais do ser humano em construção. Diante disso, Guará (apud PESTANA, 2014, p. 27) considera que: “o sujeito faz-se central no processo de educação, em que são consideradas a multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.” Isso denota que o processo educativo do ser humano está inserido em seu contexto social e cultural, na construção de sua história e autonomia.

Sobre a educação integral, Guará (2006I, p. 16) declara:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agregam-

se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

A autora supracitada ratifica e explica que a educação integral está centrada no ser humano mediante as indagações, questionamentos de uma formação integral e integrante diante de suas dimensões mais peculiares e fundamentais, e que perfaz o seu ser na dimensão ontológica, social, cultural, sempre na direção de um aperfeiçoamento como ser em construção.

Na década de 1990, a educação básica ganhou evidência a partir da Conferência Mundial de Educação de Todos (EPT) em Jomtiem, na Tailândia. O documento fruto dessa Conferência destacou a importância da qualidade na educação como elemento central nas políticas educacionais de vários países. O debate sobre a formação da educação básica no cenário nacional tem sido alvo constante de estudos e de acirradas discussões.

Trata-se de uma temática com diferentes atores e contextos institucionais influenciados por marcos regulatórios frutos de orientações, compromissos e perspectivas, em escala mundial, nacional e estadual, indicados, entre outros, por agência e ou organismos multilaterais e assimilados e naturalizados pelos gestores de políticas públicas.

A permanência de sete horas na escola está estabelecida na constituição, no título V, capítulo II, seção II, da LDB fundamental, com a escola de tempo integral. Acreditava-se que quanto maior fosse o tempo do aluno na escola seria melhor sua aprendizagem com a superação de suas dificuldades (BRASIL, 1988).

De 1983 a 1994, o Estado do Rio de Janeiro impulsionou a escola de tempo integral com o governo Brizola e o secretário Darcy Ribeiro. Neste tempo, foram construídos 506 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer em três blocos de concreto com três andares, no primeiro, 24 salas, centro médico, cozinha, refeitório e recreação; no segundo, ginásio coberto quadra com arquibancada e vestiário; no terceiro, biblioteca, moradia para crianças órfãs e abandonadas com 25 alunos por sala e 9 horas diárias; para 1ª a 8ª séries, eram oferecidas quatro refeições diárias.

Sobre os CIEPs, Cavalieri afirma:

Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado. Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas são consequente esvaziamento. (2007, p.10-19)

Com isso, na década de 1990, o Brasil começou a usar certos instrumentos que buscavam o acompanhamento da qualidade da nossa educação. Foi também nessa década que o acesso o fluxo e a qualidade devem ser concomitantes. Necessita-se destacar que há condições de vida desfavoráveis que transcendem a escola. Os problemas sociais e de desigualdade regionais são fatores que podem auxiliar nessa temática. Aspectos econômicos, de circulação, acesso aos bens e serviços básicos bem como acesso a elementos ligados a cultura podem auxiliar a compreender as dificuldades que algumas famílias demonstram manter as crianças e adolescentes na escola.

Na atual conjectura, a escola é lugar de ensino para todos os grupos sociais, garantindo em suas condições mínimas de existências pelo Estado, reprodutora de cultura acumulada pela experiência humana. Isso vem mostrar a concepção da educação salvadora, e é vista nos vários períodos em que se situa a educação brasileira, e é por meio desta certeza, que mais uma vez, convictos de que a evolução econômica e social do país dependia do preparo educacional do seu povo, e certos que era impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo exaustivo das forças culturais. (RIBEIRO, 1986)

Assim, pode-se dizer que a História da Educação Brasileira tem um princípio, meio e fim bem demarcado e facilmente observável. Ela é feita em rupturas marcantes, nas quais, em cada período determinado, manifestaram-se características próprias.

A própria escola em tempo integral tem atraído olhares das famílias, visto que o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar possibilita ter um local para estes durante a jornada de trabalho dos responsáveis. As discussões sobre a educação em tempo integral já avançaram bastante no Brasil. Em 2009, o Ministério da Educação lançou o "texto referência para o debate Nacional" sobre a Educação

Integral, mas as discussões são bem anteriores a esse documento.

Descrita como um ideal presente na legislação educacional brasileira, a Educação Integral foi pensada por meio das Secretarias de Educação Continuada (SECAD), Alfabetização e Diversidade e de Educação Básica (SEB) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Uma das manifestações da proposta de escola de tempo integral é o Programa Mais Educação que consiste em ampliar a jornada do educando na escola no que chamam de "contraturno", ou seja, o aluno que estuda no período matutino retorna no período vespertino para participar de oficinas escolhidas de acordo com as necessidades locais.

No que tange à Educação Integral, o texto referência para o debate Nacional, remete:

A Educação Integral exige mais do que compromisso: impõem também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p.25).

Ainda segundo o documento, as justificativas para a Educação Integral no país encontram-se na análise das desigualdades sociais, sobretudo no problema da distribuição de renda e a extrema pobreza. Na verificação em questão, o Brasil ainda sofre com a intensa dessemelhança social de sua população fazendo com que as políticas públicas necessitem ser incisivas no campo de educação. É inegável que a vulnerabilidade e risco social contribuem para o baixo rendimento escolar e a consequência direta é a defasagem, a reprovação e a evasão.

A formação deficitária do educando é uma consequência de grande relevância para a população menos favorecida, no entanto, a evasão escolar, cria um problema ainda maior visto a falta da capacitação na hora de enfrentar os desafios sociais e profissionais a que todos passamos. O tempo e espaço possuem contexto importante na Educação Integral. Em suma, na Educação Integral o tempo é defendido como uma jornada ampliada onde o educando permanece um período maior na escola e, portanto, tem a oportunidade de aproveitamento maior do que o educando do sistema regular do ensino. Já o espaço é recriado para garantir que os educandos tenham o tempo garantido.

Sobre o assunto, o documento do Ministério da Educação, ressalta:

Garantir uma jornada ampliada necessita repensar. O currículo e as propostas pedagógicas, no ensino regular os alunos do ensino fundamental possuem, geralmente, aulas de português, matemática, história, geografia, inglês, educação física, artes e ensino religioso. Respeitando a proposta educacional de cada localidade, permanecem cerca de quatro horas na escola. Na escola em tempo integral além das matérias regulares acima citadas o educando tem acesso a oficinas de temas transversais de acordo com a demanda local (BRASIL, 2009, p.37).

Nesse sentido, os alunos em tempo integral podem ter acesso a esportes, dança, xadrez, educação ambiental, informática, capoeira, dentro outros. É considerada uma formação mais completa, já que oferece algumas oportunidades que é feito com frequência por intermédio de projetos interdisciplinares.

A respeito da formação dos profissionais envolvidos no processo de estudo integral: como proposta e rotina diferenciada; é necessária a capacitação continuada de todos os profissionais que lidam com o aluno em tempo integral.

Como uma jornada ampliada, é desconhecida pelos professores, profissionais administrativos, de apoio e até pelos alunos e pais as Instituições que adotam o sistema integral necessitam um intenso processo de adaptação, reuniões e planejamento coletivo para propor melhorias aos desafios que surgem. Um dos principais impasses da educação integral é a conscientização dos alunos, da família e da comunidade escolar. Os pais se interessam por uma jornada ampliada, já que possibilita que os mesmos tenham maior confiança na Unidade Escolar enquanto estão no trabalho, mas as discussões de ir a uma escola durante oito ou dez horas não é feito em casa. (BRASIL, 2009)

O período de adaptação um desafio grandioso à escola de tempo integral, pois o educando vem de um longo processo de estudo em "meio-período" que dificulta a assimilação do período prolongado. O fato de que as oficinas não terem notas faz com que as famílias e os alunos não deem a atenção devida ao momento complementar.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão dos variáveis tempos, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças a vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica, de espaço, de sociabilidade e de diálogos com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009).

Segundo o documento do MEC (BRASIL, 2009), a educação integral pode

proporcionar o acesso à comunicação, ao domínio de linguagens diferenciadas, a leitura como prática cotidiana, o desenvolvimento social e da saúde, o acesso ao esporte, a inclusão digital e da cultura. Esses fatos aplicados às comunidades mais carentes podem proporcionar um diferencial no conceito de educação pública, gratuita, desde que a qualidade seja garantida. Assim mesmo como uma gama evidente de críticas e críticos à proposta educativa integral tem sido feita há quem defenda que a ação ampliada pela educação pode proporcionar à sociedade brasileira um grande avanço social e profissional. Um aluno na escola é um aluno fora das ruas e longe dos percalços sociais.

Para Moll (2004, p.107), "aprender significa estar com os outros, implica a acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo. Implica ser olhado".

Assim, a educação em tempo integral pode ser entendida como uma nova proposta educacional e que necessita ser amplamente discutida e refletida em sua implementação na atualidade, o que admitimos é que se trata de um processo novo, que chega a cada dia mais nas escolas brasileiras e que é uma realidade cotidiana de vários de nossos alunos.

A universalização do ensino fundamental ocorreu, mas sua conclusão ainda é um desafio para a escola do tempo integral que ainda precisa acontecer. Mas a questão da qualidade ainda carece da maturidade de gestores públicos e de acadêmicos para tematizarem políticas educacionais criativas, inovadoras e que levam em consideração que a educação se relaciona não só aos itens mensuráveis, mas a valores e conflitos que representariam elementos subjetivos do processo educacional.

Estudos de Arroyo (1988) apontam que as propostas de implementação de um ensino em tempo integral é bem mais antigo do que as propostas universais de escolarização, dando então, contornos bem mais definidos para este tipo de ensino.

Na Inglaterra, em plena Idade Média, grupos de internos, moravam em instituições correccionais, educacionais e terapêuticas, regidas por uma equipe que dirigia as normas institucionais do local. Nesta fase, os internatos, seminários, mosteiros e similares, somente eram utilizados pela classe nobre da sociedade, pois além de seus ensinamentos para formação educacional do interno, os dirigentes também repassavam o conhecimento ético e moral destinado a formação de príncipes, guerreiros, monges e sábios (GOFFMAN, 1996).

Em 1927, Anísio Teixeira, aduziu no Brasil, a ideia de educação por tempo integral, tão logo voltou dos Estados Unidos quando foi participante na Columbia University de cursos que incentivavam a educação integral. Seu interesse sobre a nova forma de ensino despertou sua curiosidade para que o mesmo, pudesse buscar embasamento em obras literárias de Kilpatrick e Dewey que foram grandes pensadores políticos por suas formações filosóficas e teóricas na referência da realidade educacional.

Admirável educador, esteve sempre presente nos embates educacionais e políticos que promovesse a renovação da forma do ensino educacional. Mencionado por seu brilhante caráter e espírito democrático, criticava severamente o pouco tempo atribuído pelas escolas públicas a escolarização primária (CAVALIERE, 2004).

Após o período da ditadura imposta no Governo Vargas (1930 a 1945), Anísio Teixeira, foi Secretário de Estado pela Educação e Saúde no estado da Bahia e no ano de 1950, sua concepção para ampliação do tempo de educação escolar, surgiu efeito por sua proposta apresentada de horário integral que foi implantada nas escolas da época. Conforme relatado por Teixeira:

[...] restituir-lhe [à escola] o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

A corrente filosófica pragmatista do pensamento de John Dewey, e sua concepção de educação como "reconstrução da experiência", foi o maior incentivo para Anísio Teixeira, que se embasava nos princípios de uma sociedade democrática e participativa na educação na vida, cabendo então a escola primária, ser o pontapé inicial, para que isso, tornar-se real. Seus ideais "escolanovista", pode ser observado na seguinte passagem:

A escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social, de recreação e jogos (TEIXEIRA 1994, p. 162).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado na cidade de Salvador, Bahia, e núcleo responsável por um complexo de 04 (quatro escolas) e 01

(uma) escola parque, foi à primeira organização a aderir o propósito de Anísio Teixeira no ano de 1950. Passado-se 30 anos, já em 1980, grupos políticos progressistas, advindos de conceitos de políticas sociais, passaram a influenciar nas decisões da administração pública, sendo em 1982, estabelecido um novo conceito da visão de escola pública, por governantes opositoristas ao Governo Federal (BOURDIEU, 1998).

Vale destacar que a visão imposta de parlamentares que faziam frente a oposição do Governo Federal, trouxe um forte impacto no contexto educacional brasileiro, observado a implantação do ciclo básico de alfabetização, como destaca Gorni (1999, p. 94): "A relevância na reorganização do Ensino Fundamental, sobre uma nova concepção de alfabetização, passou a ser entendida como fase de apropriação da língua escrita estendendo além do simples domínio gráfico.

O Governo Federal ficou responsável pelas experiências de escola em tempo integral no ano de 1990 e em seguida no ano de 1991, o então Presidente da República Fernando Collor de Mello, anunciou o lançamento do Projeto Minha Gente, que definia a implantação de 500 escolas de Ensino Fundamental em horário integral no país.

Como observa Moreira (2000) até o início da década de 1990, os resultados das mudanças implementadas não afetaram de modo significativo as questões dos sistemas escolares públicos.

Somente no ano de 1995, o MEC divulgou os princípios básicos que nortearam as ações governamentais para a educação no planejamento político estratégico sendo assim apresentado pelo então governante Fernando Henrique Cardoso (1995-1998): Utilização de tecnologias educacionais "computadores nas escolas"; Prioridade para o Ensino Fundamental. A redefinição da postura do MEC de formulador, coordenador; fiscalizador e articulador de políticas educacionais como forma de obter melhores resultados na educação.

No início da década de 1990, surge a Lei n°. 9394, denominando-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que faz alusões à "escola de tempo integral", conforme observado no Artigo 34 da presente Lei, no Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo

integral, a critério dos sistemas de ensino.

No entanto, muitas propostas foram operacionalizadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral, em espaços escolares planejados para atenderem um contingente de alunos em período parcial. Hoje, assiste-se à retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais como solução para o enfrentamento dos graves problemas educacionais.

Como já apontado anteriormente, diversas experiências de extensão da jornada escolar se apresentaram como propostas de educação integral neste país, tendo como espaço escolas de tempo integral, na rede pública, principalmente, a partir da década de 1980. Além das já mencionadas, outras foram desenvolvidas por várias prefeituras municipais nos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e, mais recentemente, em Santa Catarina, onde se implantou o "Projeto Escola Pública Integrada".

Todas as experiências ocorridas no Brasil, segundo Paro (1988), Cavaliere (2002), Maurício (2002) e Cunha (2005), são, sem dúvida, decorrentes da obra do professor Anísio Teixeira, que tinha uma concepção de escola voltada para a promoção de experiências significativas na área social e industrial. No entanto, cabe salientar que, infelizmente, em vários casos de ampliação da jornada escolar, não se desenvolveu verdadeiramente uma concepção de educação integral pautada em princípios de formação humana e emancipação social, econômica, política e cultural. Entretanto, a escola de tempo integral é, geralmente, o tema principal da plataforma de vários partidos políticos, pois se trata de um programa que causa impacto e uma certa dose de apelo populista.

Para Pipitone (1995), as escolas de tempo integral se insinuam como propostas salvacionistas que, em linhas gerais, incorporam a ampliação do tempo de permanência da criança na escola. Essa extensão do tempo é justificada pela redefinição do papel da escola. Normalmente, caudatárias de interesses políticos, as escolas, além de responsáveis pelo ensino também são transformadas em instituições de proteção e cuidados da criança contra a fome, a violência, a doença, a solidão. Dentro dos estudos realizados sobre educação no Brasil, um deles diz respeito ao fato de que as crianças que iniciaram seus estudos no maternal ou na pré-escola

apresentam melhor desempenho nos anos seguintes, assim como o aumento de professores com ensino superior, para docência no ensino fundamental, impactou positivamente nesse desempenho. Quanto aos matriculados após, não atingem o terceiro ano do ensino médio.

Ainda há a constatação de que o aluno que não frequentou a pré-escola apresenta posteriormente, maior dificuldade no ensino de matemática e português. Esses resultados e constatações estão presentes em estudos feitos por especialistas da área educacional (PAIVA, 2005).

Atualmente, nota-se o aumento do número de jovens que nem estudam nem trabalham. E faz-se necessário destacar que há condições de vida desfavoráveis que transcendem a escola. Os problemas sociais e as desigualdades regionais são fatores que podem nos auxiliar nessa temática.

Os aspectos econômicos, de circulação, acesso aos bens e serviços básicos bem como o acesso a elementos ligados à cultura que pode nos auxiliar a compreender as dificuldades que algumas famílias demonstram em manter as crianças e adolescentes na escola. Outro aspecto a ser analisado é o aumento de políticas públicas federais, estaduais e municipais que envolvem os aspectos sociais e educacionais.

A própria escola em tempo integral tem atraído os olhares das famílias visto que o tempo dos estudantes no ambiente escolar possibilita ter um local para estes durante a jornada de trabalho dos responsáveis. A prova Brasil, por exemplo, é um processo avaliativo de qualidade aplicado a escolas públicas urbanas que matriculam o mínimo de vinte alunos por série, mas que alcança escolas pequenas de também pequenos municípios, viabilizando o IDEB; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRANDÃO, 2009).

As escolas de tempo integral atendem alunos oriundos basicamente de uma clientela de classe social baixa em que boa parte das famílias enfrenta dificuldades financeiras e pedagógicas. Alguns apresentam carência afetiva, nutricional, no desenvolvimento emocional, cognitivo e físico. Percebemos que boa parte desses alunos não dispõem de orientação familiar em relação a regras e valores de condutas necessárias em todos os ambientes (CARVALHO, 2004).

A equipe gestora/pedagógica de cada Unidade Escolar é responsável pela composição de ações pedagógicas direcionadas para exercícios de cidadania e ética

juntamente com os setores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido o objetivo é a formação continuada de todos os profissionais proporcionando, segundo relata Coelho (2010, p. 68):

Cursos, palestras, formação acadêmica para o corpo docente para que haja um envolvimento consciente no sentido de construir com toda a comunidade uma concepção de escola, voltada para formação integral do aluno, por meio de um trabalho coletivo que fornecerá recursos capazes de fortalecer com projetos participativos e democráticos

Tais atitudes ampliam o conhecimento e o saber, garantindo assim a permanência do aluno na Unidade Escolar, com sucesso, reduzindo a evasão e a repetência.

O programa Mais Educação é uma estratégia para induzir a ampliação de jornada escolar e a organização curricular, oferecendo atividades nas áreas de comunicação e o uso de mídias, cultura digital e tecnológica, cultura, arte, educação patrimonial, educação ambiental, sociedade sustentável, esporte e lazer, educação em direitos humanos, promoção da saúde e acompanhamento pedagógico (GIOVANNI; SOUZA, 2009).

A proposta principal do Programa é promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.

Relata Kuenzer (2002, p. 87) que:

As escolas urbanas presentes no Programa Mais Educação respondem ao desafio de superar a dicotomia entre turno e contraturno de modo que as atividades escolhidas sejam incorporadas nas práticas cotidianas dos professores e professoras. Desta forma a reorganização do Macro Campo, e o Acompanhamento Pedagógico foi elaborado na perspectiva de equilibrar a agenda curricular de modo que a escola vislumbra a organização do tempo integral articulando as atividades do PME e os componentes curriculares.

As primeiras 44 escolas do campo além de acompanhamento pedagógico, podem desenvolver agroecologia, iniciação científica, educação em direitos humanos, cultura, arte, educação patrimonial, esporte e lazer, memória e histórias, das comunidades tradicionais. As unidades escolares que desenvolvem o Programa Mais Educação, recebem recursos financeiros disponibilizados pelo PDDE/ Educação

Integral para executarem as ações planejadas, o governo estadual, em contrapartida, libera acréscimo de 20 horas, na carga horária dos professores que acompanham o PME nas escolas.

Para Pimenta (2002, p. 98):

Com a possibilidade de abertura de escola aos finais de semana, 18 unidades escolares fizeram adesão a esta forma de integração a escola com a comunidade, chamada de Relação Escola-Comunidade (Programa Escola Aberta) por meio da oferta de atividades de cultura e arte, esporte, lazer e recreação, qualificação para o trabalho/geração de renda, formação educativa complementar (reforço escolar). As unidades escolares recebem recursos financeiros para ressarcimentos dos oficineiros, aquisição de materiais e de bens permanentes.

Com a elevação desses percentuais, Goiás e Brasil caminham rumo a alcançar uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que está em análise no Congresso Nacional e estabelece a política educacional para o decênio 2011-2020. A proposta é de que 50 das escolas públicas de educação básica desenvolvem suas atividades em jornada ampliada - para um período mínimo de sete horas - até 2020.

É preciso, contudo, compreender melhor o que significa esse esforço para ampliação da jornada nas instituições de ensino e pela diversificação das atividades educativas oferecidas a meninos e meninas do 1º ano ao 9º ano. Embora se trate de uma prática comum em países desenvolvidos, para alguns especialistas a jornada ampliada pode não significar uma melhoria automática do sistema educacional. É necessário que tempo na escola seja utilizado de forma integrada com o projeto pedagógico, que tenha um significado no aprendizado.

2.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID 19

2.2.1 Conhecendo a Pandemia do Covid 19

Em meados de 2020, o mundo deparou-se com uma devastadora crise sanitária, humanitária, social e econômica, devido um vírus, até então desconhecido que devastou o mundo e o Brasil, ceifando várias vidas pela rapidez de sua transmissão, chamado de “vírus Sars – Cov – 2, conhecido como Novo Coronavírus. Tal vírus devastador causa uma doença classificada como Covid 19, e sua forma mais virulenta pode levar à pneumonia grave, ocasionando a morte do paciente. (ZHANG, 2020).

De acordo com Zhang (2020, p. 14) sobre a letalidade do coronavírus:

A alta letalidade do novo coronavírus ocorre em pessoas do grupo de risco, considerando a sociedade capitalista globalizada e interconectada, e tendo como primeiro epicentro o território chinês, o vírus alastrou-se rapidamente da Ásia a Europa e demais continentes, deixando um rastro de destruição, medo e pavor na população global.

Essa visão do Zhang (2020) reflete o início das pesquisas acerca do coronavírus, onde considerava o maior número de letalidade em um grupo de risco específico como os idosos ou pessoas com doenças crônicas e no decorrer das pesquisas foi ampliando a letalidade para outros grupos de pessoas que não tinham comorbidades. O certo é que tudo começou em uma cidade da China (Wuhan) e que espalhou por toda Ásia, depois para Europa e pelo resto do mundo, provocando desespero, incertezas, e decepando vidas.

Também Zhang (2020) considera que a chegada do inimigo invisível, mesmo nos países centrais, desafiou, e ao mesmo tempo, revelou a ineficiência do sistema de saúde e a incapacidade de enfrentar o invasor. Outros fatores caracterizaram esse período avassalador como o desconhecimento da doença, a incredulidade da fatalidade do vírus, o negacionismo de tantas pessoas e líderes que não levaram a sério a eficácia devastadora da transmissão e da letalidade desse vírus, e tardia ação do Estado.

No Brasil, tornou-se mais alarmante e desafiador devido a disparidade social, ou seja, o aprofundamento das desigualdades sociais, principalmente, cidades,

comunidades que não tinham e não têm uma estrutura do saneamento básico, e que fez acelerar a transmissão do vírus e sua letalidade foi ampliada. Nesta perspectiva, Brum (2020) pontua que no Brasil, o 1% mais rico concentra quase um terço da renda (28,3%), o que dá ao país o título de vice-campeão mundial em desigualdade. Nessa realidade, desigual, fruto de corrupção e ausência do Estado, a transmissão do coronavírus transmitiu com maior facilidade, causando caos, medo, insegurança e milhares de mortes.

Harvey (2020, p. 14) pontua sobre o despreparado das nações acerca da pandemia:

As nações não estavam preparadas não porque não existissem precedentes sobre surtos pandêmicos na sociedade capitalista, como o Sars e o Ebola. Mas, os efeitos do liberalismo por mais de 40 anos nas Américas e na Europa levaram ao enfraquecimento e a falta de célere ação do Estado, haja vista o desmonte das políticas sociais e a redução de recursos financeiros para robustecer o sistema de saúde num contesto pandêmico.

A pandemia do Covid 19, encontrou um sistema de saúde fragilizado por todo mundo, de modo especial, em países subdesenvolvidos e pobres, onde há pouco ou quase nada de investimento financeiro para robustecer o sistema de saúde público. O novo Coronavírus exteriorizou a ineficácia ou ausência do Estado em políticas públicas e deixando a mercê a população mais pobre, mesmo aquelas sociedades mais ricas também sofreram com a pandemia.

A transmissão rápida na China e na Coreia do Sul não teve alarme, mas a escala de transmissão na Itália, chamado de “desastre na Itália” elevou as tensões no mundo, como afirma Harvey (2020, p. 14):

O vírus esteve mais ativo na China e na Coreia do Sul e não houve alarmes, mas o desastre na Itália elevou as tensões quanto à propagação internacional do vírus que aprofundou a crise da saúde pública num contexto de política de austeridade, na qual em detrimento das políticas públicas e sociais o Estado se torna o braço forte do capital.

Não existia uma grande preocupação quando o vírus apareceu e começou a transmissão na China e na Coreia do Sul, mas quando chegou na Itália, chamado de “desastre italiano”, começou uma preocupação maior a nível internacional acerca da propagação do vírus, alertando autoridades, chefes de estados, sistema de saúde,

onde o Estado tornou-se o braço forte do capital na luta contra a transmissão do Covid 19, mesmo sabendo que estavam lhe dando com um vírus de pouco conhecimento e que pegou todo mundo de surpresa.

Mas, qual foi a origem desse vírus? Muitas questionamentos foram feitos acerca da origem do Covid 19, chefes de estado, as redes sociais, consideram várias alternativas para o surgimento do vírus como produzido em laboratório, vindo do morcego, ou alimentos contaminados. Diante desses questionamentos, Shah (2020, p. 32) considera:

Seria um pagolim? Um morcego? Ou mesmo uma cobra, como se ouviu antes que isso fosse desmentido? Quem será o primeiro a descobrir qual foi o animal selvagem responsável pelo Coronavírus, chamado oficialmente de Covid-19, que apanhou em sua armadilha centenas de milhões de pessoas, postas em quarentena ou barradas por cordões na China e em outros países.

Essas questões suscitadas geraram muitas interpretações errôneas acerca da origem do Covid-19, e que a autora Shah (2020) considera que o problema não está nos animais, mas como o ser humano tem se relacionado com a natureza, e nesse ponto, o avanço do capitalismo tem provocado alterações profundas, levando a destruição dos ambientes, o que permite mutações dos micróbios inofensivos que causam patogenias letais ao ser humano.

Para Shah (2020), a ação destruidora do ser humano ocorre desde a revolução neolítica, quando com o objetivo de ampliar as terras cultivadas, começou-se a destruição dos habitats selvagens e iniciou-se a domesticação dos animais para transformá-los em “besta de cargas”, o processo de destruição se aprofundou com o advento do capitalismo, especialmente no período da expansão colonial europeia por meio do processo de exploração e destruição da natureza.

Diante disso, entende-se que as mudanças ocasionadas pela ação do ser humano na destruição dos habitats selvagens, criando povoados, cidades, regiões e também na domesticação de animias em casa, e do avanço destruidor do capitalismo, contribuíram significativamente para a destruição da natureza, e conseqüentemente, favorecem as mutações microbiológicas.

Segundo Santos (2020, p. 23), a pandemia caracterizou-se:

A pandemia do novo coronavírus é uma manifestação entre muitas do modelo

de sociedade que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. É este o modelo que está hoje a conduzir a humanidade a um situação de catástrofe ecológica. Ora, uma das características essenciais deste modelo é a exploração sem limites dos recursos naturais. Essa exploração está a violar de maneira fatal o lugar da humanidade no planeta Terra. Essa violação traduz-se na morte desnecessária de muitos seres vivos da Mãe Terra, nossa casa comum, como defendem os povos indígenas e camponeses de todo mundo, hoje secundados pelos movimentos ecologistas e pela teologia ecológica. Essa violação não ficará impune. As pandemias, tal como as manifestações da crise ecológica, são a punição que sofremos por tal violação. Não se trata de vingança da Natureza. Trata-se de pura auto-defesa. O planeta tem de se defender para garantir a sua vida. A vida humana é uma ínfima parte (0,01%) da vida planetária a defender.

O autor supracitado, em conformidade com Shah (2020), esclarece que o surgimento do coronavírus é fruto de várias violações à natureza, aos recursos naturais na história humana, de modo especial, desde o século XVII e que concretiza hoje com essa catástrofe ecológica, sanitária e humana. O autor deixa bem claro que os resultados destas violações são devastadoras, como a que o mundo e o Brasil está passando, uma devastação de vidas e histórias, e não uma retaliação ou vingança da natureza, mas uma auto-defesa para garantir a vida e a sobrevivência do planeta.

Shah (2020, p. 33) ainda contribui sobre a devastação da natureza ao destacar que “em troca, os animais nos brindaram com presentes envenenados: devemos o sarampo e a tuberculose às vacas, a coqueluche aos porcos, a gripe aos patos”. Com o processo de domesticação desses animais, as mutações aumentaram a probabilidade de contaminação e o surgimento de pandemias, mas de forma diferentes. Nesta concepção, Harvey (2020, p. 15) pontua:

Primeiro, as condições ambientais favoráveis aumentam a probabilidade de mutações fortes. É plausível, por exemplo, esperar que sistemas de fornecimento alimentar intensivos ou abusivos em subtrópicos úmidos possam contribuir para isso. Tais sistemas existem em muitos lugares, incluindo a China a ao sul do Yangtse e do Sudeste Asiático. Em segundo lugar, as condições que favorecem a transmissão rápida através dos corpos hospedeiros variam muito. Populações humanas de alta densidade pareceriam alvos fáceis do hospedeiro. É bem conhecido que as epidemias de sarampo, por exemplo, só se manifestam em grandes centros populacionais urbanos, mas desaparecem rapidamente nas regiões pouco povoadas. A forma como os seres humanos interagem uns com os outros, se movem, se disciplinam ou se esquecem de lavar as mãos afeta a forma como as doenças são transmitidas.

São vários fatores que contribuem na proliferação e transmissão de vírus, bactérias, entre outros, que ocasionam patogenese ou doença associada. Por isso, Harvey (2020) esclarece que os motivos podem ser diversos, como fornecimento alimentar intensivos ou abusivos em subtrópicos úmidos; também pode acarretar a transmissão a própria falta de higiene do ser humano, como lavar as mãos, um ato simples que não fazia parte da maioria da população, e onde o coronavírus encontra sua porta de entrada.

Retomando a reflexão de Shah (2020), três aspectos são considerados na relação homem-natureza que possibilitam o surgimento das pandemias: a destruição dos habitats, a substituição, e o sistema de criação industrial. No primeiro caso, a devastação das florestas eleva o grau de perigo, além da extinção de espécies animais e vegetais, os animais que sobram aproximam-se mais dos seres humanos e que facilita o contato, e ao passar para o corpo dos humanos, de inofensivos, tornam-se malignos e mortais, a exemplos, o ebola (vírus que causa hemorragia e falência dos órgãos) na África Central, o nipah (vírus transmitido por morcegos) na Malásia e Bangladesh, o marburg (vírus que causa febre hemorrágica) na África Oriental, as doenças transmitidas por mosquitos, o vírus do Nilo Ocidental, as doenças de carrapatos, lentivírus do macaco (HIV), bactéria aquática dos Sundarbans (Cólera).

Shah (2020) considera o segundo ponto, a substituição, refere-se à ação humana de transformar um ambiente, destruindo flora e fauna natural, para criar animais. Parte dessa produção, se tornada ilegal, passa a ser parte do “wet markets”-mercado de animais vivos.

Já no terceiro aspecto, Shah (2020) destaca a forma do sistema de criação industrial. Na busca desenfreada pelo lucro, as centenas e milhares de animais amontoados possibilitam um ambiente favorável para o surgimento de agentes patogênicos que têm sua origem em mutações de micróbios inofensivos, o que coloca em risco a saúde global. A exemplos, a gripe aviária que sua forma H1N1 tem potencial de matar 50% dos indivíduos infectados; os dejetos produzidos pela criação de gado que se tornam ambientes propícios para a origem da bactéria E. Coli, que no gado é inofensiva, mas, que nos humanos provocam diarreias, febre e problemas renais.

Shah (2020) ainda considera que foram identificados, pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) mais de novecentos

vírus e todos associados ao domínio humano sobre a natureza, dentre os quais, as variedades de Coronavírus. Porém, nesse contexto apocalíptico, não há, ao que parece, previsão para revisão das políticas econômicas e sociais.

2.2.2 A Educação Integral em Tempos de Pandemia

Com a chegada da confirmação da pandemia do Covid 19, em 2020, anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), deixou o mundo perplexo e preocupado pela devastação transmissível deste vírus, com isso, os países tiveram que tomar medidas no combate para diminuir a transmissão e proteger a população. São muitas as demandas da escola, a melhoria da aprendizagem dos alunos, a formação continuada de seus professores, a articulação da educação formal e não formal do Projeto Político Pedagógico (PPP), a contribuição cultural dos alunos em sala de aula, e como os professores assumem a educação integral em suas práticas. Discutir a Educação Integral em tempos de pandemia é discutir a própria vida, seus aspectos e fragilidades nesses tempos de contágios.

Em relação a Educação na pandemia Borges et al (2021) pontua que os países têm tomado uma série de medidas para retardar a propagação a fim de proteger o sistema de saúde e a vida das pessoas; entre essas medidas, a suspensão das aulas que afetou a vida dos alunos e das famílias, e a equipe escolar teve um impacto profundo, obrigando a escola a desenvolver estratégias e métodos à distância (BORGES et. al., 2021).

Segundo Boaventura (2020), em seu texto recente “A cruel Pedagogia do vírus”, o vírus nos alertou a termos o olhar mais crítico dos problemas já existentes, a pandemia inseriu-se num processo já instalado de vulnerabilidades, os problemas existentes se avolumaram. Uma perspectiva que serviu como pano de fundo para as novas ações propostas pela escola e a educação de modo geral.

Boaventura (2020, p.15) ainda acrescenta outros grupos vulneráveis em tempos pandêmicos, em que analisa outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil.

São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem

aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul na designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual.

A partir da citação, é possível compreender que a pandemia do Covid 19, agravou e afetou de muitos grupos, principalmente, os que se encontram vulneráveis a nível político, cultural e social, ou seja, os mais pobres, os desprovidos de assistência do Estado, os que são discriminados devido sua raça, sua classe social ou sua sexualidade.

Para Andrade et al. (2021), o cenário da pandemia COVID-19 trouxe grandes mudanças para o dia a dia da sociedade, incluindo a educação. De um dia para outro, a pandemia exigiu das nações, dos líderes, alternativas, intervenções em todas as esferas da sociedade, também na educação. Na educação, as escolas, as instituições educacionais tiveram que sobrepor de modo rápido a modalidade de ensino de remoto ou híbrido à modalidade de aulas presenciais, e muitos professores e pais tiveram que aprender com este novo instrumento para dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem.

Candau (2018, p. 206) considera o ensino híbrido:

a) O modelo de Rotação é aquele no qual, dentro de um curso ou matéria, os alunos revezam entre modalidades de ensino, com um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino on-line. Outras modalidades podem incluir atividades como trabalhos em grupos pequenos ou turmas completas, tutoria individual e trabalhos individuais escritos; b) O modelo Flex é aquele no qual o ensino on-line é a espinha dorsal do aprendizado do aluno, mesmo que ele o direcione para atividades off-line em alguns momentos. Os estudantes seguem um roteiro fluido e adaptado individualmente nas diferentes modalidades de ensino, e o professor responsável está em um mesmo local. c) O modelo a La Carte é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente on-line, com um professor responsável on-line e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais presenciais em escolas comuns. Os alunos podem participar dos cursos on-line tanto nas unidades escolares ou fora delas; d) O modelo Virtual Enriquecido é uma experiência de escola integral na qual, dentro de cada disciplina (ex: matemática), os alunos dividem seu tempo entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto com acesso a conteúdos e lições on-line.

A autora supracitada considera o ensino híbrido por quatro (4) modelos específicos, no qual no modelo de rotação os alunos fazem revezamento de modalidades

de ensino diante de uma disciplina ou curso; o modelo *flex* é considerado no ensino online elemento principal no processo de aprendizagem; no modelo *la carte* tem a mediação do professor e os alunos participam de curso ou disciplinas totalmente online; já o modelo virtual faz a interação entre aulas presenciais e online. Ambos os modelos contribuem no processo de ensino e aprendizagem, e os professores, pais e alunos tiveram que se adaptar nesse contexto pandêmico.

O ensino a distância tem elementos semelhantes ao ensino presencial, como afirma Arruda (2020) a educação a distância pode ser apresentada em um momento semelhante à educação presencial, por exemplo, conduzida na forma de transmissão ao vivo em horários específicos quando os professores estão em sala de aula. Dessa maneira é possível perceber que tanto a educação presencial quanto o ensino remoto têm características semelhantes como horários específicos, tem mediação dos professores, tem aparato didático. No entanto, em muitas realidades os alunos não tinham acesso à internet, assim os professores e a escola tiveram que proporcionar aos alunos o material didático impresso, para que o educando pudesse acompanhar as aulas.

É certo que o ensino remoto trouxe várias discussões e questionamentos, oriundas da disparidade educacional e social, visto que muitos educandos não têm um equipamento tecnológico para acompanhar as aulas. Isso é corroborado por Santos et. al. (2020) quando alega que o processo de ensino e aprendizagem a partir da plataforma digital tem suscitado diversas discussões e reflexões, pois mostra que é a única possibilidade de continuidade do ano letivo, porém, aumenta os problemas relacionados à desigualdade social e, portanto, impede a aprendizagem de muitos alunos.

Dias e Pinto (2020) explanam que é necessário repensar o futuro da educação, incluindo a conexão adequada entre EAD e ensino em sala de aula. Até porque muita gente no Brasil não consegue usar computador, celular ou internet de alta qualidade — as atuais secretarias estaduais e municipais de educação confirmaram essa realidade — e muitos professores tiveram que aprender a usar plataformas digitais, gravar videoaulas; participar de cursos online, além disso, inserir atividades online, avaliar alunos remotamente, fazer e inserir materiais na plataforma para ajudar os alunos a compreender o conteúdo.

Para Pasini, Carvalho e Almeida (2020), a hibridação ocorrida nas relações entre culturas diferentes, ou mesmo as diferenças dentro da mesma cultura, corroboram

para a visualização da hibridação da educação. A educação pós pandemia experimentará o "estranho" entre a sala de aula e o ensino à distância. Deve-se considerar que o retorno será gradativo e, à medida que os alunos retornem gradativamente à sala de aula, eles precisam continuar usando a tecnologia.

De acordo com Artonov e Azurza (2020), o cenário da educação integral tem o objetivo de promover a educação e a inclusão social dos alunos por meio da democratização da cultura, da arte e do esporte, para que o espaço escolar se transforme em um importante espaço de aprendizagem e tenha como foco o atendimento ao desenvolvimento humano em múltiplas dimensões. A chegada da pandemia mostrou a importância e atualidade dos conceitos ligados à educação integral para uma reflexão contextualizada sobre o momento de tensões sanitárias, políticas, comunitárias, familiares, identitárias e individuais.

2.2.3 O Papel do Professor da Educação Integral em tempos pandêmicos

A Pandemia do Covid 19 afetou todas as instâncias da sociedade civil em todo mundo, em seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, e que exigiu das nações e dos governantes estratégias para frear ou diminuir a transmissão do vírus e proteger a população. Entre todas estas instâncias sociais afetadas, a educação, a escola teve que se adaptar da noite para o dia, em busca de estratégias para dar continuidade no processo de ensino.

Para Cipriano (2020), discutir a Educação Integral em tempos de pandemia é discutir a própria vida, na qual é necessário pensar a integralidade no sentido humano, destacando a vida como fator importante para pensarmos a educação em tempos de pandemia. A vida com suas fragilidades, dores, memórias e cicatrizes e que a Covid 19 abruptamente nos tira toda a possibilidade de existência em fração de segundos; uma realidade perversa e cruel que nos priva da presença de nossos educandos, do convívio na escola como estávamos acostumados.

O professor-educador em tempos de pandemia também teve que se reinventar diante de sua prática e mediação com os alunos. A alternativa mais eficaz, em tempos de isolamento, foi o ensino remoto ou a distância, já que se tornou impossível de se ter aulas presenciais, devido ao alto poder de transmissão da Covid 19. Neste contexto, Cohn e Seltzer (2020) afirmam que o ensino remoto foi a melhor opção porque

a demanda tecnológica de aulas remotas é menor do que no ensino à distância, sendo possível adotar aplicativos e serviços abertos e genéricos de comunicação e interação, como Zoom, Skype e Google Hangout, embora existam soluções específicas de salas de aulas virtuais, a exemplo do Google Classroom, que, além das transmissões ao vivo, permite a disponibilização de gravações e atividades complementares. Lançar mão dessas ferramentas viabilizou a continuidade das atividades pedagógicas pela internet, amenizando os impactos na aprendizagem dos estudantes enquanto precisavam ficar afastados da escola.

Para Barreto et al (2020), o isolamento social é um grande desafio, para os professores, pois o cuidado com os filhos, com os idosos da família e as funções domésticas diárias têm modificado a vida pessoal e profissional. Por trazer uma nova realidade, a do imprevisto, dos erros, das tentativas de uso das tecnologias de informação/disseminação, tempo para gravar os vídeos aulas, por vezes são tensos, além da preocupação com a situação política brasileira os docentes se desgastaram para realizar o seu ofício.

Diante das ferramentas tecnológicas na prática docente em tempos de pandemia, o celular e o computador estavam para o professor como o giz e a lousa estão em tempos de aulas presenciais, com o objetivo de tomar mais próximos os alunos da escola em sua totalidade e de certa forma tornar o ensino-aprendizagem atraente bem como mais prazeroso.

A prática do professor na pandemia também gerou dúvidas, incertezas e medos no cotidiano pessoal e profissional dos professores como ressalta Barbosa, Ferreira e Kato (2020, p. 387): Os docentes têm enfrentado diversos desafios que incluem “o processo de preparação e ministração de aulas em sua casa e o acompanhamento e avaliação de alunos em tempos de incertezas, medos e angústias”.

De acordo com Pinho (2021), a perspectiva do cenário pandêmico, contribuiu fortemente para o aumento significativo: do estresse, da dificuldade de dedicação aos estudos, da sobrecarga de trabalho, das preocupações com a saúde e cuidados com a família. É certo que a pandemia trouxe uma sobrecarga no trabalho, na prática do professor, na Educação, e de modo especial, na Educação integral, afetando diretamente a saúde mental diante do aumento do estresse e da ansiedade de como adaptar o que era vivenciado, experienciado presencialmente para um grupo de WhatsApp ou algum outro ambiente virtual.

Cabe destacar que a dedicação dos professores nesse novo modelo de ensino foi fundamental, assim, como salienta Tardif (2002) é o retorno da dedicação dos professores frente os desafios de vivência prática docente, que torna efetivo o aprendizado continuado. Como o Covid pegou de surpresa a escola e os professores, esses demonstraram muita dedicação, esforço para que os processos de aprendizagem continuassem de modo significativo, mesmo com tantos desafios, medos e incertezas. Dessa forma, os professores assumiram veementemente o seu múnus obrigatório, fazendo de uma crise humana uma oportunidade para se superar e valorizar tanto a nível pessoal e profissional.

Uma outra questão relevante do papel do professor em tempos pandêmicos foi a necessidade de trabalhar em casa, nisso Baade et al. (2020) contribui dizendo que ao ser implantando o ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia do COVID-19 os professores passaram a ter que trabalhar em casa, tendo que se reinventar para conciliar a nova rotina. Os professores, além de dispor seu tempo para as aulas, devem participar de reuniões online, auxílio em grupos de WhatsApp, participação em *lives*, tudo isso de casa.

Na verdade, a prática do professor foi desafiada com a mudança de rotina, quando passaram a trabalhar em casa, buscando se reinventar diante dos outros afazeres no espaço doméstico como cuidar da família, dos filhos, da arrumação da casa, alinhado a participar de reuniões online e sempre na busca de estimular os alunos durante o ensino remoto.

Neste contexto, Rondini et al. (2020) apresenta que os professores têm buscado estabelecer um elo saudável entre a necessidade de formação continuada e os desdobramentos impostos pela pandemia. Mesmo diante de todos esses novos desafios da profissão, os professores permanecem analisando de forma crítica a sua atuação profissional e discutem sobre a importância da valorização do trabalho.

Mesmo com a pandemia instaurada e que pegou a educação de surpresa, as escolas e os professores estabeleceram um planejamento para efetivação do papel do professor ou de sua prática pedagógica. Diante disso, Rocha (2021) considera que para a realização da educação remota, é necessário desenvolver um plano de ensino condizente com o ambiente em que ocorrerá a prática educativa. Ou seja, houve a necessidade de mudar a programação e a organização da sala de aula para a Internet a fim de conduzir o ensino à distância.

Corroborando com a ideia, para Martins e Almeida (2020), a preparação de toda a comunidade escolar para a integração da tecnologia não acontece da noite para o dia e faz-se necessário investir na formação de professores, para iniciar uma transformação eficaz e valorizar esses participantes.

De acordo com Ferreira, Branchi e Sugahara (2020), no novo ambiente de aula, o planejamento exige um cuidado extra com o conteúdo e o tempo. Para manter o “modelo tradicional” de ensino em plataformas digitais, o planejamento da sala de aula está em um estado de equilíbrio instável, obrigando os professores a planejar e organizar cuidadosamente o tempo de aula sincronizado para completar o conteúdo do plano e reservar um tempo para promover troca de experiências entre alunos e professores.

Diante das novas tecnologias, além da evidente falta de integração de recursos e cursos de formação de educadores, a epidemia também mostrou a necessidade de políticas públicas para enfrentar a desigualdade social e econômica. Ressalte-se que, para isso, é necessário empenhar esforços junto ao poder público e exigir que todos os integrantes do processo de formação, como gestão escolar, coordenação pedagógica, professores, famílias e comunidades, sejam democráticos, tenham melhores condições salariais e de formação para que adotem posturas profissionais benéficas, produtivas e até motivacionais para melhorar a qualidade da educação no país.

Uma outra questão que dificultou a prática do professor na pandemia foram as famílias que não têm o recurso ou equipamento tecnológico para acompanhar as aulas, e por isso ficaram prejudicadas nesse processo. Assim, Oliveira (2020, p. 80) pontua que:

Os próprios governos estaduais e profissionais da educação foram surpreendidos com a constatação da precariedade em que vivem as famílias, sem recursos tecnológicos em casa, assim como moradias diminutas onde vivem muitas pessoas e que impossibilitam um ambiente propício ao estudo.

A pandemia veio confirmar a disparidade ou desigualdade social em que vive a maioria dos brasileiros, os quais foram mais afetados com a pandemia do Covid 19. No contexto da educação não foi diferente, muitos alunos não têm um equipamento tecnológico para assistir e participar das aulas, e ficaram prejudicados no ensino remoto. Para contornar esse obstáculo, a escola juntamente com os professores elabo-

rou/confeccionou apostilas que foram impressas e distribuídas para que os esses alunos pudessem acompanhar as aulas remotas, para diminuir um pouco essa diferença social e educacional.

Corroborando com Oliveira (2020), Alves (2020), a devastação causada pela pandemia do coronavírus destaca o fato de que para países com altos índices de pobreza e grande desigualdade social como o Brasil, as barreiras materiais, culturais, econômicas e tecnológicas que constituem a sociedade permitem que aqueles, que são considerados invisíveis e muitas vezes esquecidos possam ser vistos. Essa parcela da população foi bastante afetada, principalmente em termos de questões relacionadas à sobrevivência neste período.

Então, segundo Silva, Andrade e Santos (2020), é fundamental que o professor conheça essas necessidades e dificuldades dos seus alunos, para que possa selecionar as tecnologias adequadas para utilizar com eles. Faz-se necessário conhecer a realidade dos alunos, bem como, suas condições de vida que servirão não para discriminar, mas como parâmetro para o processo de escolha dos recursos tecnológicos a serem adotados no espaço escolar.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Delineamento da Pesquisa

A Pesquisa seguiu algumas etapas no caminho metodológico.

- 1) Escolha do Tema;
- 2) Levantamento bibliográfico e leitura;
- 3) Formulação do problema e hipótese;
- 4) Identificação das fontes e redação
- 5) Construção da coleta de dados e aplicação de questionário aos participantes;
- 6) Discussão dos dados coletados;
- 7) Final da redação e apresentação.

3.2 Metodologia e Método

Segundo Gil (2022, p.1), pesquisa é definida como um

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta, uma indagação, uma dúvida para a qual se quer buscar uma resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa.

Os motivos que levam à realização de uma pesquisa científica podem ser agrupados em razões intelectuais (desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer) e razões práticas (desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficaz).

Para produzir uma pesquisa científica, não basta o desejo do pesquisador em realizá-la, é fundamental ter o conhecimento do assunto a ser pesquisado, além de recursos humanos, materiais e financeiros. É uma ilusão a visão altruísta de que o pesquisador é aquele que inventa e promove descobertas por ser um gênio. Com

certeza, há de ressaltar as qualidades pessoais do pesquisador, pois ele não se atreveria a iniciar uma pesquisa se seus dados teóricos estivessem numa língua que ele desconhece.

Para Lakatos e Marconi (2022), a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Então, pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas ou soluções aos problemas da pesquisa.

Lakatos e Marconi (2022,) ainda consideram que o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista. O método é um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores orientação geral que facilita planejar uma pesquisa, formular hipóteses e responder ou solucionar problemas.

Diante dessa compreensão, a pesquisa adotou uma abordagem quantitativa, que é a mensuração dos dados estatísticos para uma interpretação objetiva do objeto de estudo. Para Creswell (2021), a pesquisa quantitativa:

É uma abordagem que procura testar teorias objetivas, examinando a relação entre variáveis; tais variáveis, por sua vez, são medidas, geralmente, com instrumentos para que os dados numéricos possam ser analisados com procedimentos estatísticos.

A pesquisa quantitativa utiliza os dados estatísticos para fazer mensurações das informações objetivas, dando assim, suporte para o processo semântico, testando assim, a relação entre as variáveis em busca de uma coesão entre elas. O relatório final da pesquisa quantitativa tem uma estrutura fixa que consiste na introdução, literatura e teoria, métodos, resultados e interpretação.

Para Fachin (2017), o método estatístico se fundamenta nos procedimentos apoiados na teoria da amostragem e, como tal, é indispensável no estudo de certos aspectos da realidade social para medir o grau de correlação entre dois ou mais fenômenos. Sua função primordial é a representação e a explicação sistemática das observações quantitativas numéricas relativas a fatores oriundos das ciências sociais,

como padrão cultural, comportamental, condições ambientais, físicas, psicológicas, econômicas, de uma determinada sociedade.

Segundo Knechtel (2014), a pesquisa quantitativa é uma modalidade de pesquisa que atua sobre um problema humano ou social, é baseada no teste de uma teoria e composta por variáveis quantificadas em números, as quais são analisadas de modo estatístico, com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não.

3.3 Período da Pesquisa

A Pesquisa iniciou em março de 2020, já no contexto da pandemia, e exigiu adequação ao sistema remoto de orientação e de produção; finalizou com o término da discussão dos resultados e as últimas correções em julho de 2022. Mesmo com a pandemia foi possível aplicar um questionário online aos professores participantes e que enriqueceu a pesquisa.

3.4 Objeto de Estudo

A Pesquisa buscou investigar a contribuição da permanência em período integral dos alunos do CEPI Augusto Monteiro de Godoy - Pires do Rio – GO - diante dos resultados do SAEGO em tempos de pandemia. Para tanto, o objeto de estudo é o conjunto de dados coletados do resultado do SAEGO, no período de pandemia em comparação às demais unidades estaduais de ensino (Anos Finais) do município.

3.5 Estratégias Metodológicas

No estudo, foi utilizado um questionário com questões fechadas aos 12 professores dos colégios estaduais piresinos (Colégio Estadual Dr. Francisco Accioly, Colégio Estadual Martins Borges, Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha, Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Professor Ivan Ferreira, e CEPI Augusto Monteiro de Godoy), sobre a contribuição dos resultados do SAEGO.

Os 12 professores das instituições pesquisadas deram sua contribuição e fizeram ampliar a discussão dos dados estatísticos para a interpretação objetiva dos dados analisados.

3.6 População

A população da pesquisa ficou concentrada em 12 professores, sendo 10 deles professores dos 4 colégios estaduais piresinos em tempo parcial e 2 do CEPI Augusto Monteiro de Godoy.

3.7 Universo e Amostras

Para Lakatos e Marconi (2022), o universo ou população de uma pesquisa, trata-se de um conjunto de pessoas que têm pelo menos uma característica em comum. Pessoas que têm algumas características em comum e se estabelecem em um local determinado na investigação da pesquisa, visando solucionar algum problema.

A Pesquisa constitui-se de 12 professores, da Rede Estadual de Ensino de Goiás que atuam na cidade de Pires do Rio. É este o universo ou o público-alvo que participou da pesquisa.

De acordo com Creswell (2021), a amostragem quantitativa busca identificar e discutir o processo de seleção dos participantes, no qual o ideal é que se selecione uma amostra aleatória, em que cada indivíduo na população tenha a mesma probabilidade de ser selecionado. De modo geral, este tipo de amostragem visa um processo de seleção de determinada população para fazer mensurações estatísticas objetivando a interpretação. Assim, segue a tabela com o quantitativo de professores de língua portuguesa e matemática de cada escola. E, a amostragem selecionada de forma aleatória em cada uma delas.

ESCOLA	PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	PROFESSORES DE MATEMÁTICA	QUANTITATIVO TOTAL PARTICIPANTE DA PESQUISA
Colégio Estadual Dr. Francisco Accioly	3	3	2
Colégio Estadual Martins Borges	3	3	2

Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha	3	3	2
Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Professor Ivan Ferreira	4	4	2
CEPI Augusto Monteiro de Godoy.	3	2	2

3.8 Tipo de Investigação

3.8.1 A Pesquisa quanto a Natureza

Com o intuito de aproximar e familiarizar com a temática em vista de um aprofundamento, a pesquisa caracterizou como aplicada, para assim, responder ou solucionar o problema levantado. Nesse viés, Gil (2022) esclarece que a pesquisa aplicada é voltada à aquisição de conhecimento com vista a aplicação numa situação específica.

Para Thiollent (2021), a pesquisa aplicada se concentra em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Pesquisa aplicada é aquela cujo principal objetivo é a geração de conhecimento e inovação para aplicação prática em curto e médio prazo, com vistas à solução de problemas ou necessidades específicas envolvendo os interesses locais e/ou regionais.

3.8.2 Pesquisa quanto ao Problema

A Pesquisa desde a sua construção teórica se desenvolveu por uma abordagem quantitativa, com o intuito de coleta dados numéricos para uma interpretação estatística. A mensuração dos dados estatísticos ou numéricos visa uma interpretação objetiva do fenômeno do estudo, em uma visão mais dedutiva ou lógica na compreensão dos dados.

De acordo com Fachin (2017), a pesquisa quantitativa constitui a capacidade de avaliar o melhor possível a propriedade ou propriedades reais do indivíduo (população a partir de uma amostra probabilística de observação independente). Para a

estatística, caso fosse possível fazer todas as observações independentes, a avaliação far-se-ia desnecessária.

Segundo Knechtel (2014), a pesquisa quantitativa é uma modalidade de pesquisa que atua sobre um problema humano ou social, é baseada no teste de uma teoria e composta por variáveis quantificadas em números, as quais são analisadas de modo estatístico, com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não.

3.8.3 Pesquisa quanto aos Objetivos

A Pesquisa vigente caracterizou-se enquanto os objetivos por dois momentos singulares e específicos, no qual o primeiro, desenvolveu-se por uma abordagem exploratória, que é uma forma de levantar informações sobre determinado objeto, delimitando o campo específico do estudo.

De acordo com Gil (2022), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Sampieri, Collado e Lucio (2013), contribuem ao afirmarem que os estudos exploratórios são feitos, normalmente, quando o objetivo da pesquisa é examinar um tema ou problema de investigação pouco estudado ou que não tenha sido abordado antes. Por isso, a pesquisa exploratória busca esclarecer o problema e construir hipóteses visando maior compreensão do objeto de estudo.

A pesquisa também demonstrou um caráter descritivo, que segundo Gil (2022) tem objetivo de descrever características de determinada população do fenômeno, e pode ser elaborada também com a finalidade de identificar possíveis relações entre as variáveis. São em grande número as pesquisas que podem ser classificadas com descritivas e a maioria das que são realizadas com objetivos profissionais provavelmente se enquadra nessa categoria.

3.8.4 Pesquisa quanto aos Procedimentos Técnicos

O Estudo quanto aos procedimentos técnicos a priori se caracterizou por uma pesquisa bibliográfica, que é a base fundamental de todo trabalho científico, independentemente do tipo de pesquisa. A pesquisa bibliográfica recorre as obras já publicadas ou de documento secundário para fundamentar teoricamente a temática estudada.

Para Fachin (2017), compreende a consulta de livros e periódicos, e é bom ressaltar essas publicações com intervalos de tempo regulares servem como meio de atualização, já que são publicados mais rapidamente do que os livros. Ela constitui o ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta, é a base para as demais pesquisas e, pode-se dizer, é uma constante na vida de quem se propõe a estudar. Também Gil (2022), contribui ao dizer que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O Estudo também caracterizou por uma pesquisa de campo, que de acordo com Fachin (2017) trabalha com a observação dos fatos sociais colhidos no contexto natural e que são formas de um problema meramente observado, sem qualquer interferência, apresentados simplesmente como eles se sucedem em determinada sociedade.

Gil (2022) salienta que o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

3.8.5 Hipótese e Variáveis

- **Hipótese**

O Centro de Ensino em Período Integral Augusto Monteiro de Godoy em sua trajetória escolar voltada para estudantes de Anos Iniciais apresenta bons resultados nas avaliações externas. E ao final do ano de 2021, a Unidade Escolar vivenciará a conclusão da primeira turma de 9º ano Ensino Fundamental - Anos Finais. Logo essa nova etapa de ensino será avaliada pelas avaliações externas previstas para esse ano letivo. Os resultados da avaliação externa SAEGO, etapa Anos Finais, apresentarão proficiências satisfatórias e superiores as demais escolas de Pires do Rio - GO, assim como da Rede Estadual, tanto para Língua Portuguesa como Matemática.

- **Variáveis**

- **Variável 1 – Perfil dos Professores Entrevistados**

Colégio	Sexo do Docente	Idade do Docente	Disciplina Ministrada	Licenciatura	Qualificação	Vínculo com a SEDUC - GO	Docente desde
Colégio Estadual Dr. Francisco Acciolly	Feminino	45 anos	Língua Portuguesa	Letras	Pós-graduação	Contrato temporário	2019
Colégio Estadual Dr. Francisco Acciolly	Masculino	27 anos	Matemática	Matemática	Graduação	Contrato temporário	2014 (rede particular) 2018 (rede estadual)
Colégio Estadual Martins Borges	Feminino	41 anos	Língua Portuguesa	Letras	Mestrado	Efetivo	2004
	Feminino	41 anos	Matemática	Física	Mestrado em Engenharia elétrica.	Efetivo	2019
Colégio Estadual Martins Borges	Masculino	49 anos	Matemática	Matemática	Pós-graduação	Efetivo	1999

Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha	Feminino	44 anos	Língua Portuguesa	Letras	Pós-graduação	Efetivo	2004
Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha	Feminino	59 anos	Matemática	Matemática	Pós-graduação	Efetivo	1994
Colégio Estadual da Polícia Militar Professor Ivan Ferreira	Feminino	44 anos	Gramática e Literatura	Letras	Pós-graduação	Efetivo	2004
Colégio Estadual da Polícia Militar Professor Ivan Ferreira	Feminino	41 anos	Álgebra	Matemática	Mestrado	Efetivo	1999
Colégio Estadual da Polícia Militar Professor Ivan Ferreira	Feminino	50 anos	Geometria	Matemática	Pós-graduação	Efetivo	1994
Centro de Ensino em Período Integral Augusto Monteiro de Godoy	Feminino	44 anos	Língua Portuguesa	Letras	Pós-graduação	Efetivo	1999
Centro de Ensino em Período Integral Augusto Monteiro de Godoy	Feminino	51 anos	Matemática	Matemática	Pós-graduação	Efetivo	1999

- **Variável 2 - Conceitos Trabalhados**

1. Educação em Tempo Integral no Brasil.
2. Pandemia do Covid 19.
3. Educação Integral em Tempos de Pandemia do Covid 19.

3.8.6 Técnica

A Pesquisa utilizou como técnica um questionário com questões fechadas e abertas aos 12 professores que participaram da pesquisa, assim como a análise dos resultados da avaliação SAEGO - 2021. As questões foram expostas em forma análise e os resultados do SAEGO em forma de gráficos com dados estatísticos, visando uma interpretação objetiva do objeto de estudo.

De acordo com Lakatos e Marconi (2022), as técnicas da pesquisa são consideradas como um conjunto de preceitos e processos de que se serve uma ciência, as técnicas constituem, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas na obtenção de seus propósitos.

Para Andrade (2010), as técnicas são conjuntas de normas usadas especificamente em cada área das ciências, podendo-se afirmar que a técnica é a instrumentação específica da coleta de dados. Cada técnica como entrevista, questionário, formulário e tantos outros, estão relacionados a um determinado tipo de pesquisa, e isso, contribui para a eficácia da coleta de dados.

3.8.7 Plano de Tabulação e Análise

Os resultados foram tabulados pelo programa Microsoft Excel em forma de gráficos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Nesse último item da metodologia, será colocado primeiro a Matriz de Referência e Escala de Proficiência SAEGO - 9º ano do ensino fundamental, pois é a partir dos níveis da referida matriz é que se pode verificar o desempenho dos alunos/escolas. Logo a seguir, serão colocados alguns gráficos dos resultados do SAEGO em língua portuguesa e matemática de colégios de tempos parciais, os quais servirão de parâmetro comparativo para a análise dos gráficos do CEPI. Ao final, os resultados do SAEGO da instituição em período integral, e então começarão as discussões dos dados.

Matriz de Referência e Escala de Proficiência SAEGO _ 9º ano do ensino fundamental

Língua Portuguesa	
Abaixo do básico: ATÉ 200 PONTOS	NÍVEL 1 - ATÉ 175 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informação explícita em contos, fábulas e reportagens. ● Inferir a causa do comportamento de um personagem em fragmentos de diários e em cartuns e realizar inferência em textos não verbais. ● Reconhecer a finalidade de receitas.
Abaixo do básico: ATÉ 200 PONTOS	NÍVEL 2 - DE 175 A 200 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos e em instruções de jogo. ● Identificar o assunto principal em reportagens, cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos. ● Inferir informações e características de personagem e do narrador e a personagem principal em fábulas e piadas; elementos do cenário em fragmentos de romances; o desfecho em lendas. ● Realizar inferência em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas e charges. ● Reconhecer a finalidade de manuais, regulamentos e textos de orientação. ● Inferir o sentido de palavra e o sentido de expressão em letras de música, cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal. ● Inferir a causa do comportamento de um personagem em fragmentos de diários. ● Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. ● Depreender o efeito de sentido sugerido pelo ponto de exclamação em conto e em textos de orientação.
Básico: 200 A 250 PONTOS	NÍVEL 3 - DE 200 A 225 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. ● Identificar o assunto principal em reportagens e a personagem principal em fábulas, contos e letras de música. ● Inferir ação de personagem em crônicas e em sinopses. ● Inferir informação a respeito do eu lírico em letras de música e de personagem em tirinhas. ● Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos, fábulas e poemas. ● Inferir efeito de humor em piadas, tirinhas e histórias em quadrinhos.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. ● Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. ● Identificar o assunto comum a duas reportagens, o assunto comum a duas notícias, o assunto comum a poemas e crônicas e a semelhança entre cartas de leitor e cartuns. ● Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos, tirinhas e reportagens. ● Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.), termos característicos de contextos informais e a relação entre expressão e seu referente em reportagens, artigos de opinião e crônicas. ● Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. ● Inferir o efeito de sugestão pelo uso da forma verbal imperativa em cartas de leitor e de orientação em manuais de instruções e o efeito do uso de diminutivo em contos.
	NÍVEL 4 - DE 225 A 250 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. ● Identificar tema e assunto em poemas, tirinhas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais, e textos informativos. ● Identificar assunto comum a cartas e poemas. ● Identificar informação explícita em letras de música, contos, fragmentos de romances, crônicas e em textos didáticos. ● Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. ● Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação e de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. ● Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. ● Reconhecer o gênero biografia, mesmo quando apresentado em uma comparação de dois textos. ● Reconhecer o gênero artigo. ● Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. ● Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. ● Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. ● Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. ● Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. ● Diferenciar fato de opinião em reportagens. ● Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. ● Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas ● Inferir efeito de sentido da repetição de expressões em crônicas. ● Inferir o efeito de sentido provocado pela escolha de expressão em guias de viagem e em romances e o efeito de sentido provocado pelo uso de recursos ortográficos em fábulas.
	NÍVEL 5 - DE 250 A 275 PONTOS
Proficiente: DE 250 A 300 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. ● Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. ● Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. ● Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges, reportagens e abaixo-assinados e o gênero sinopse. ● Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. ● Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). ● Interpretar sentido de conjunções e de advérbios e relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. ● Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. ● Inferir informação em contos e reportagens. ● Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. ● Inferir o sentido de palavra ou expressão em histórias em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Avançado: ACIMA DE 300 PONTOS	<ul style="list-style-type: none"> ● Inferir efeito de humor em piadas e a moral em fábulas. ● Inferir o efeito de sentido do uso de expressão popular em artigos de opinião. ● Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. ● Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. ● Reconhecer o assunto comum entre textos informativos.
	NÍVEL 6 - DE 275 A 300 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. ● Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. ● Identificar opinião em poemas e crônicas e o trecho que apresenta uma opinião em sinopses e em reportagens. ● Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. ● Reconhecer elementos da narrativa em fábulas e contos. ● Identificar a finalidade em fábulas e contos. ● Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos, crônicas, fragmentos de romances, artigos de opinião e reportagens. ● Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. ● Inferir informações em fragmentos de romances. ● Interpretar efeito de humor em piadas, contos e em crônicas. ● Inferir o efeito de sentido da pontuação, da polissemia como recurso para estabelecer humor e da ironia em tirinhas, anedotas e contos. ● Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. ● Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e histórias em quadrinhos. ● Inferir o sentido de expressão em letras de música, tirinhas, poemas, fragmentos de romances e o sentido de palavra em cartas de leitor. ● Inferir o sentido de expressão característica da área da informática em textos jornalísticos. ● Reconhecer o uso de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. ● Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. ● Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes.
	NÍVEL 7 - DE 300 A 325 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar a informação principal em reportagens ● Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. ● Identificar assunto principal em notícias e opinião em contos e cartas de leitor. ● Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. ● Reconhecer relação de causa e consequência, entre pronomes e seus referentes e entre advérbio de lugar e o seu referente em fábulas e reportagens e o sentido de conjunção proporcional em textos expositivos. ● Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, padrão) em reportagens e crônicas. ● Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. ● Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. ● Inferir aspecto comum na comparação de cartas de leitor. ● Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. ● Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. ● Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas, fragmentos de romances e reportagens. ● Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas. ● Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de diminutivo em crônicas.
	NÍVEL 8 - DE 325 A 350 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. ● Identificar argumento em reportagens e crônicas.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. ● Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. ● Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema e entre artigos de opinião. ● Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. ● Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. ● Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. ● Diferenciar fato de opinião em artigos, reportagens e crônicas. ● Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas de leitor. ● Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas. ● Reconhecer a finalidade de textos informativos com linguagem científica. ● Reconhecer a ideia defendida em artigos de opinião. ● Reconhecer o trecho retomado por pronome demonstrativo em textos de orientação e o termo retomado por pronome relativo em reportagens. ● Inferir informação em crônicas.
	NÍVEL 9 - DE 350 A 375 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. ● Distinguir o trecho que apresenta a informação principal em reportagens. ● Identificar variantes linguísticas em letras de música e marcas da linguagem informal em trecho de reportagens, contos e crônicas. ● Reconhecer a finalidade, o gênero e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas, crônicas, poemas e reportagens. ● Inferir o sentido de palavra em reportagens e inferir informação em poemas. ● Reconhecer a ideia defendida pelo autor em artigos de opinião.
	NÍVEL 10 - ACIMA DE 375 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer a ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. ● Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. ● Diferenciar fato de opinião e opiniões diferentes em artigos e notícias. ● Inferir o sentido de palavras em poemas e em contos. ● Inferir o efeito de sentido provocado pela repetição de formas verbais em fábulas. ● Reconhecer o tema comum entre textos do gênero poema. ● Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunção adversativa em sinopses. ● Inferir o efeito de sentido causado pelo uso do recurso estilístico da rima e por escolha de expressão em poemas.

Fonte: <https://saego.caedufjf.net/colecao/2018-2/>

Matemática	
Abaixo do básico: ATÉ 225 PONTOS	NÍVEL 1 - ATÉ 225 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Determinar a área de figuras desenhadas em malhas quadriculadas por meio de contagem. ● Localizar um ponto ou objeto em uma malha quadriculada ou croqui, a partir de duas coordenadas ou referências, ou vice-versa. ● Associar figuras geométricas elementares (quadrado, triângulo e círculo) a seus respectivos nomes. ● Reconhecer retângulos e quadrados em meio a outros quadriláteros. ● Corresponder a planificação de uma pirâmide ao sólido que a representa. ● Reconhecer, entre um conjunto de polígonos, aquele que possui o maior número de ângulos. ● Converter uma quantia, dada na ordem das unidades de real, em seu equivalente em moedas.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Determinar o total de uma quantia a partir da quantidade de moedas de 25 e/ou 50 centavos que a compõe, ou vice-versa. ● Determinar o horário final de um evento, a partir de seu horário de início e de um intervalo de tempo dado, todos no formato de horas inteiras. ● Determinar a duração de um evento cujos horários inicial e final acontecem em minutos diferentes de uma mesma hora dada. ● Converter uma hora em minutos. ● Converter mais de uma semana inteira em dias. ● Interpretar horas em relógios de ponteiros. ● Corresponder pontos dados em uma reta numérica, graduada de 2 em 2 ou de 5 em 5 unidades, ao número natural composto por até 3 algarismos que eles representam. ● Localizar um número em uma reta numérica graduada, na qual estão expressos números naturais consecutivos e uma subdivisão equivalente à metade do intervalo entre eles. ● Determinar os termos desconhecidos em uma sequência numérica de múltiplos de cinco. ● Resolver problemas do cotidiano envolvendo adição de pequenas quantias de dinheiro. ● Reconhecer o princípio do valor posicional do Sistema de Numeração Decimal. ● Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com o apoio de um conjunto de até cinco figuras. ● Associar um número natural à sua decomposição expressa por extenso. ● Associar a fração a uma de suas representações gráficas. ● Reconhecer o maior ou o menor número em uma coleção de números racionais, representados na forma decimal. ● Determinar o resultado da subtração de números racionais representados na forma decimal, tendo como contexto o Sistema Monetário Brasileiro. ● Determinar a adição, com reserva, de até três números naturais com até quatro ordens. ● Resolver problemas simples utilizando a soma de dois números racionais em sua representação decimal, formados por 1 algarismo na parte inteira e 1 algarismo na parte decimal. ● Determinar a subtração de números naturais usando a noção de completar. ● Utilizar a multiplicação de 2 números naturais, com multiplicador formado por 1 algarismo e multiplicando formado por até 3 algarismos, com até 2 reagrupamentos, na resolução de problemas do campo multiplicativo, envolvendo a ideia de soma de parcelas iguais. ● Determinar o resultado da multiplicação de números naturais por valores do Sistema Monetário Nacional, expressos em números de até duas ordens, e posterior adição. ● Determinar a divisão exata de número formados por 2 algarismos por números de um algarismo. ● Associar a metade de um total ao seu equivalente em porcentagem. ● Interpretar dados apresentados em tabela e gráfico de colunas. ● Localizar dados em tabelas de múltiplas entradas. ● Reconhecer informações em um gráfico de colunas duplas.
Básico: DE 225 A 275 PONTOS	NÍVEL 2 - DE 225 A 250 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar um ponto entre outros dois fixados, apresentados em uma figura composta por vários outros pontos. ● Associar figuras geométricas de 5 ou 6 lados (pentágonos e hexágonos) a seus respectivos nomes. ● Reconhecer a planificação de um cubo entre um conjunto de planificações apresentadas. ● Determinar a área de um terreno retangular representado em uma malha quadriculada. ● Determinar o horário final de um evento, a partir do horário de início, dado em horas e minutos, e de um intervalo dado em quantidade de minutos superior a uma hora. ● Resolver problemas envolvendo conversão entre litro e mililitro. ● Converter mais de uma hora inteira em minutos. ● Converter uma quantia dada em moedas de 5, 25 e 50 centavos e 1 real em cédulas de real. ● Estimar a altura de um determinado objeto com referência aos dados fornecidos por uma régua graduada em centímetros. ● Localizar um número em uma reta numérica graduada, na qual estão expressos o primeiro e o último número representando um intervalo de tempo de dez anos, com dez subdivisões entre eles.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar um número racional dado em sua forma decimal em uma reta numérica graduada, na qual estão expressos diversos números naturais consecutivos, com dez subdivisões entre eles. ● Reconhecer o valor posicional do algarismo localizado na 4ª ordem de um número natural. ● Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, com apoio de um polígono dividido em oito partes ou mais. ● Associar um número natural às suas ordens ou vice-versa. ● Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por três. ● Reconhecer a fração que corresponde à relação parte-todo entre uma figura e suas partes hachuradas. ● Associar um número racional que representa uma quantia monetária, escrito por extenso, à sua representação decimal. ● Resolver problemas envolvendo a análise do algoritmo da adição de dois números naturais. ● Determinar o resultado da subtração, com recursos à ordem superior, entre números naturais de até cinco ordens, utilizando as ideias de retirar, completar ou comparar. ● Determinar o resultado da multiplicação de um número inteiro por um número representado na forma decimal, em contexto envolvendo o sistema monetário. ● Resolver problemas que envolvam a metade e o triplo de números naturais. ● Determinar o resultado da multiplicação de um número natural de um algarismo por outro de dois algarismos, em contexto de soma de parcelas iguais. ● Determinar o resultado da divisão de números naturais formados por 3 algarismos, por um número de uma ordem, usando noção de agrupamento. ● Resolver problemas, no Sistema Monetário Nacional, envolvendo adição e subtração de cédulas e moedas. ● Determinar a divisão exata de uma quantia monetária formada por 3 algarismos na parte inteira e 2 algarismos na parte decimal, por um número natural formado por 1 algarismo, com 2 divisões parciais não exatas, na resolução de problemas com a ideia de partilha. ● Interpretar dados apresentados em um gráfico de linha simples. ● Associar dados apresentados em gráfico de colunas a uma tabela.
NÍVEL 3 - DE 250 A 275 PONTOS	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer polígonos presentes em um mosaico composto por diversas formas geométricas. ● Reconhecer a planificação de um sólido simples, dado através de um desenho em perspectiva. ● Localizar um objeto em representação gráfica do tipo planta baixa, utilizando dois critérios: estar mais longe de um referencial e mais perto de outro. ● Determinar a duração de um evento a partir dos horários de início, informado em horas e minutos, e de término, também informado em horas e minutos, sem coincidência nas horas ou nos minutos dos dois horários informados. ● Converter a duração de um intervalo de tempo, dado em horas e minutos, para minutos, e dado em anos e meses, para meses. ● Resolver problemas envolvendo intervalos de tempo em meses, inclusive passando pelo fim do ano (outubro a janeiro). ● Reconhecer que, entre quatro ladrilhos apresentados, quanto maior o ladrilho, menor a quantidade necessária para cobrir uma dada região. ● Reconhecer o m^2 como unidade de medida de área. ● Determinar porcentagens simples (25%, 50% e 100%). ● Resolver problemas que envolvam a composição e a decomposição polinomial de números naturais de até cinco ordens. ● Associar números naturais à quantidade de agrupamentos de 1000. ● Associar a metade de um total a algum equivalente, apresentado como fração ou porcentagem. ● Reconhecer uma fração como representação da relação parte-todo, sem apoio de figuras. ● Determinar uma fração irredutível, equivalente a uma fração dada, a partir da simplificação por sete. ● Localizar números em uma reta numérica graduada, na qual estão expressos diversos números naturais não consecutivos e crescentes, com uma subdivisão entre eles.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar, em uma coleção de pontos de uma reta numérica, os números inteiros positivos e/ou negativos, que correspondem a pontos destacados na reta. ● Determinar o resultado da soma ou da diferença entre dois números racionais representados na forma decimal. ● Resolver problemas envolvendo adição ou subtração de números inteiros com sinais opostos formados por até 2 algarismos. ● Resolver problemas que envolvam soma e subtração de valores monetários. ● Resolver problemas por meio da realização de subtrações e divisões, para determinar o valor das prestações de uma compra a prazo (sem incidência de juros). ● Resolver problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade. ● Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números inteiros. ● Determinar o resultado da divisão exata entre dois números naturais, com divisor até quatro e dividendo com até quatro ordens. ● Reconhecer a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado. ● Reconhecer que um número não se altera ao multiplicá-lo por 1. ● Analisar e interpretar dados dispostos em uma tabela simples. ● Associar dados apresentados em tabela a gráfico de setores. ● Comparar dados representados pelas alturas de colunas presentes em um gráfico. ● Analisar dados apresentados em um gráfico de linha com mais de uma grandeza representada.
Proficiente: DE 275 A 325 PONTOS	NÍVEL 4 - DE 275 A 300 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpretar a movimentação de um objeto utilizando referencial diferente do seu. ● Localizar um ponto em um plano cartesiano com o apoio de malha quadriculada, a partir de suas coordenadas ou vice-versa. ● Reconhecer um cubo a partir de uma de suas planificações desenhadas em uma malha quadriculada. ● Converter medidas dadas em toneladas para quilogramas. ● Converter unidades de medidas de comprimento, de metros para centímetros, na resolução de situação-problema. ● Determinar o perímetro de um retângulo desenhado em malha quadriculada, com as medidas de comprimento e largura explicitadas. ● Reconhecer que a medida do perímetro de um retângulo, em uma malha quadriculada, dobra ou se reduz à metade quando os lados dobram ou são reduzidos à metade. ● Determinar o volume através da contagem de blocos. ● Resolver problemas envolvendo conversão de quilograma para grama. ● Converter uma quantia, dada na ordem das dezenas de real, em moedas de 50 centavos. ● Estimar o comprimento de um objeto a partir de outro, dado como unidade padrão de medida. ● Resolver problemas sobre intervalos de tempo envolvendo adição e subtração e com intervalo de tempo passando pela meia-noite. ● Associar números naturais à quantidade de agrupamentos menos usuais, como 300 dezenas. ● Determinar a quantidade de dezenas presentes em um número de quatro ordens. ● Reconhecer a representação fracionária de um número racional, associado à ideia de razão, sem apoio de figuras. ● Localizar números racionais em sua representação decimal na reta numérica. ● Determinar a soma de números racionais em contextos de sistema monetário. ● Resolver problemas que envolvem mais de duas operações com números naturais de até 3 algarismos. ● Resolver problemas que envolvem a divisão exata ou a multiplicação de números naturais. ● Resolver problemas envolvendo adição e/ou subtração entre até 3 números inteiros positivos e negativos formados por até 3 algarismos. ● Determinar um valor reajustado de uma quantia a partir de seu valor inicial e do percentual de reajuste. ● Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 1º grau, envolvendo números naturais, em situação-problema. ● Resolver problemas envolvendo equação do 1º grau. ● Interpretar dados em gráficos de setores.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar dados dispostos em uma tabela de dupla entrada em problemas do cotidiano.
	NÍVEL 5 - DE 300 A 325 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer uma linha paralela a outra dada como referência em um mapa. ● Reconhecer os lados paralelos de um trapézio expressos em forma de segmentos de retas. ● Reconhecer objetos com a forma esférica entre uma lista de objetos do cotidiano. ● Reconhecer que o ângulo não se altera em figuras obtidas por ampliação/redução. ● Localizar dois ou mais pontos em um sistema de coordenadas cartesianas. ● Calcular o perímetro de uma figura poligonal irregular desenhada sobre uma malha quadriculada, na resolução de problemas. ● Determinar o perímetro de uma figura poligonal regular, com o apoio de figura, na resolução de uma situação-problema. ● Determinar a área de um retângulo desenhado numa malha quadriculada, após a modificação de uma de suas dimensões. ● Determinar a área de uma figura poligonal não convexa desenhada sobre uma malha quadriculada. ● Estimar a diferença de altura entre dois objetos, a partir da altura de um deles. ● Converter medidas lineares de comprimento (m/cm, km/m). ● Resolver problemas que envolvem a conversão entre diferentes unidades de medida de massa. ● Associar um número natural de seis ordens à sua forma polinomial. ● Determinar, em situação-problema, a adição e a subtração entre números racionais, representados na forma decimal, com até 3 algarismos na parte decimal. ● Resolver problemas envolvendo o cálculo da variação entre duas temperaturas representadas por números inteiros com sinais opostos. ● Resolver problemas que envolvem grandezas diretamente proporcionais requerendo mais de uma operação. ● Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais, representadas por números racionais na forma decimal. ● Resolver problemas envolvendo divisão de números naturais com resto. ● Associar a fração $\frac{1}{2}$ à sua representação na forma decimal. ● Associar uma fração com denominador 10 ou 100 à sua representação decimal. ● Associar 50% à sua representação na forma de fração. ● Determinar a porcentagem envolvendo números inteiros em problemas contextualizados ou não. ● Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de equações do 1º grau ou sistemas lineares. ● Interpretar dados em um gráfico de colunas duplas.
Avançado: ACIMA DE 325 PONTO	NÍVEL 6 - DE 325 A 350 PONTOS
	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer a planificação de uma caixa cilíndrica. ● Reconhecer a medida do ângulo determinado entre dois deslocamentos, descritos por meio de orientações dadas por pontos cardeais. ● Reconhecer as coordenadas de pontos representados no primeiro quadrante de um plano cartesiano. ● Reconhecer a relação entre as medidas de raio e diâmetro de uma circunferência com o apoio de figura. ● Reconhecer a corda de uma circunferência, as faces opostas de um cubo, a partir de uma de suas planificações. ● Comparar as medidas dos lados de um triângulo a partir das medidas de seus respectivos ângulos opostos. ● Resolver problemas fazendo uso de semelhança de triângulos (com apoio de figuras). ● Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de tempo (minutos em horas, meses em anos). ● Resolver problemas que envolvem a conversão entre unidades de medida de comprimento (metros em centímetros). ● Converter unidades de medida de massa, de quilograma para grama, na resolução de situação-problema. ● Determinar o perímetro de um polígono não convexo desenhado sobre as linhas de uma malha quadriculada.

- Resolver problema envolvendo o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo com o apoio de figura.
- Estimar o valor da raiz quadrada de um número inteiro aproximando-o de um número racional em sua representação decimal.
- Determinar o minuendo de uma subtração entre números naturais, de três ordens, a partir do conhecimento do subtraendo e da diferença.
- Determinar o resultado da multiplicação entre o número 8 e um número de quatro ordens com reserva.
- Resolver problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais com constante de proporcionalidade não inteira.
- Resolver problemas envolvendo multiplicação com significado de combinatória.
- Associar as frações $1/5$ ou $1/10$ à sua representação percentual.
- Associar um número racional, escrito por extenso, à sua representação decimal, ou vice-versa.
- Reconhecer frações equivalentes.
- Determinar o valor de uma expressão numérica, com números irracionais, fazendo uso de uma aproximação racional, fornecida ou não.
- Comparar números racionais com quantidades diferentes de casas decimais.
- Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica que contenha parênteses, envolvendo números naturais.
- Determina a solução de um sistema de duas equações lineares.
- Resolver problemas envolvendo cálculo de juros simples.
- Reconhecer o gráfico de linhas correspondente a uma sequência de valores ao longo do tempo (com valores positivos e negativos).
- Resolver problemas que requerem a comparação de dois gráficos de colunas.

NÍVEL 7 - DE 350 A 375 PONTOS

- Reconhecer ângulos agudos, retos ou obtusos de acordo com sua medida em graus.
- Reconhecer, entre um conjunto de quadriláteros, aquele que possui lados perpendiculares e com a mesma medida.
- Reconhecer as coordenadas de pontos representados num plano cartesiano localizados em quadrantes diferentes do primeiro.
- Determinar a posição final de um objeto, após a realização de rotações em torno de um ponto, de diferentes ângulos, em sentido horário e anti-horário.
- Resolver problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales sobre a soma dos ângulos internos de um triângulo.
- Resolver problemas envolvendo as propriedades de ângulos internos e externos de triângulos e quadriláteros, com ou sem justaposição ou sobreposição de figuras.
- Determinar a medida do ângulo interno de um pentágono regular, em uma situação-problema, sem o apoio de imagem.
- Resolver problemas utilizando o Teorema de Pitágoras.
- Converter uma medida de comprimento, expressando decímetros e centímetros, para milímetros.
- Determinar o perímetro de uma região retangular, obtida pela justaposição de dois retângulos, descritos sem o apoio de figuras.
- Determinar a área de um retângulo em situações-problema.
- Determinar a área de regiões poligonais desenhadas em malhas quadriculadas.
- Determinar a razão entre as áreas de duas figuras desenhadas numa malha quadriculada.
- Resolver problema envolvendo o volume de um cubo ou de um paralelepípedo retângulo sem o apoio de figura.
- Converter unidades de medida de volume, de m^3 para litro, em situações-problema.
- Reconhecer a relação entre as áreas de figuras semelhantes.
- Determinar a soma de números racionais dados na forma fracionária e com denominadores diferentes.
- Determinar o quociente entre números racionais, representados na forma decimal ou fracionária, em situações-problema.
- Comparar números racionais com diferentes números de casas decimais, usando arredondamento.
- Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica de 2º grau, com coeficientes naturais, envolvendo números inteiros.

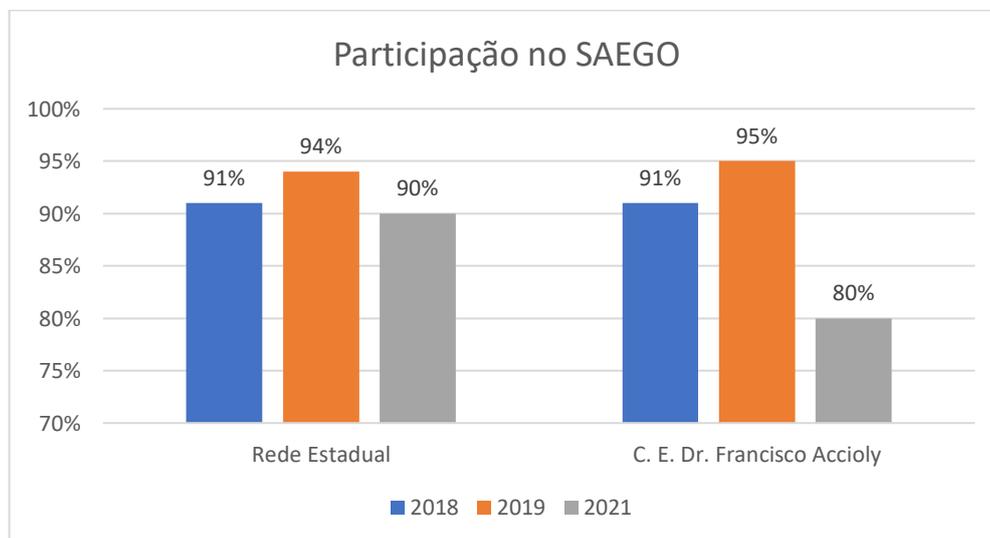
- Determinar o valor de uma expressão numérica com números racionais (inteiros ou não).
- Localizar na reta numérica um número racional, representado na forma de uma fração imprópria.
- Associar uma fração (com denominador diferente de 10) à sua representação decimal.
- Associar uma situação-problema à sua linguagem algébrica, por meio de inequações do 1º grau.
- Associar a representação gráfica de duas retas no plano cartesiano a solução de um sistema de duas equações lineares, ou vice-versa.
- Resolver problemas envolvendo equação do 2º grau.
- Determinar a média aritmética de um conjunto de valores.
- Estimar quantidades em gráficos de setores.
- Analisar dados dispostos em uma tabela de três ou mais entradas.
- Interpretar dados fornecidos em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano.
- Interpretar gráficos de linhas com duas sequências de valores.

NÍVEL 8 - ACIMA DE 375 PONTOS

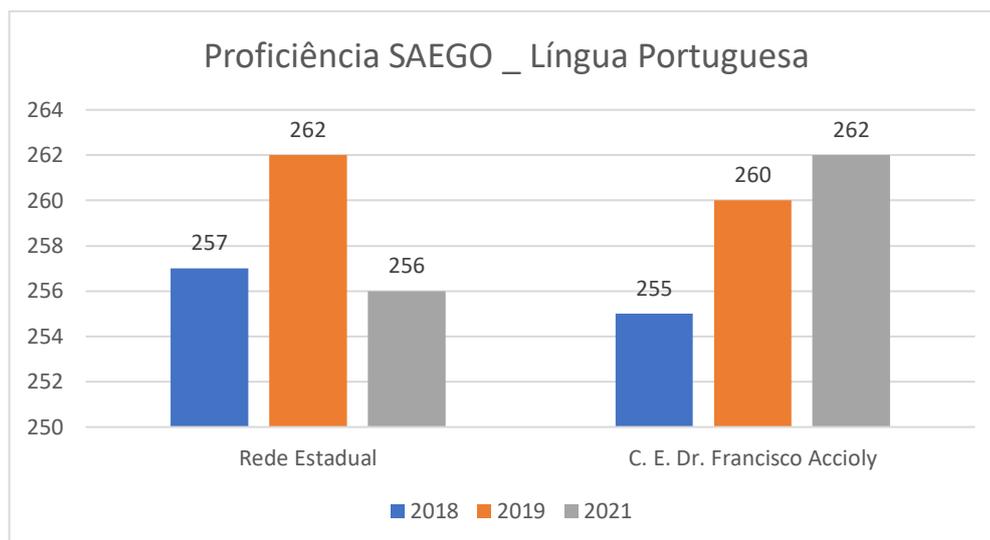
- Resolver problemas utilizando as propriedades das cevianas (altura, mediana e bissetriz) de um triângulo isósceles com o apoio de figura.
- Reconhecer que a área de um retângulo ou de um trapézio quadruplica quando seus lados dobram.
- Resolver problemas utilizando a soma das medidas dos ângulos internos de um polígono.
- Determinar a área de figuras formadas pela composição/decomposição de triângulos, paralelogramos, trapézios e círculos.
- Determinar o valor de uma expressão numérica envolvendo adição, subtração, multiplicação, divisão e/ou potenciação entre números racionais (inteiros ou não).
- Resolver problemas envolvendo grandezas inversamente proporcionais.
- Determinar o valor numérico de uma expressão algébrica do 1º grau, com coeficientes racionais, representados na forma decimal.
- Reconhecer a expressão algébrica que expressa uma regularidade existente em uma sequência de números ou de figuras geométricas.
- Executar a simplificação de uma expressão algébrica, envolvendo a divisão de um polinômio de grau um, por um polinômio de grau dois incompleto.
- Executar a fatoração e a simplificação de uma expressão algébrica

Fonte: <https://saego.caedufjf.net/colecao/2018-2/>

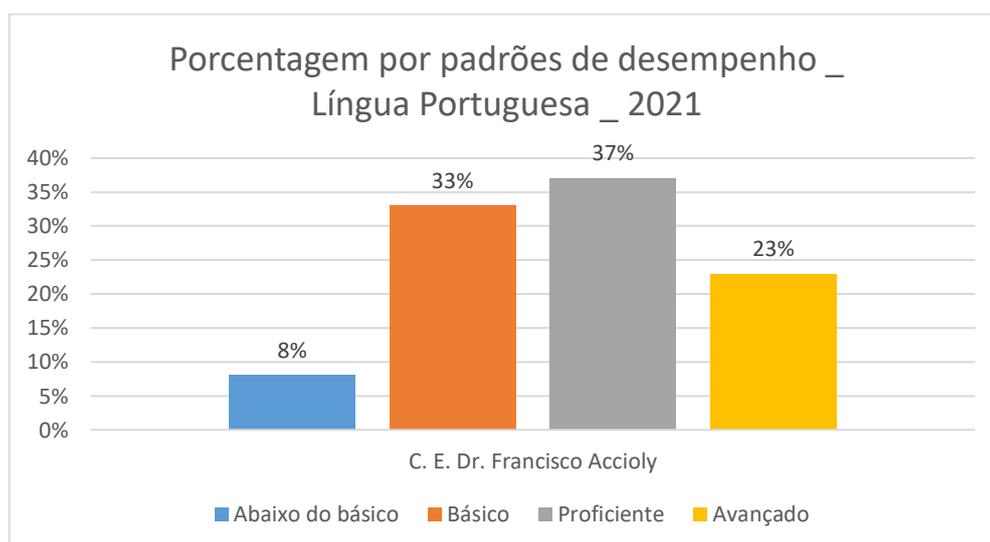
Colégio Estadual Dr. Francisco Accioly



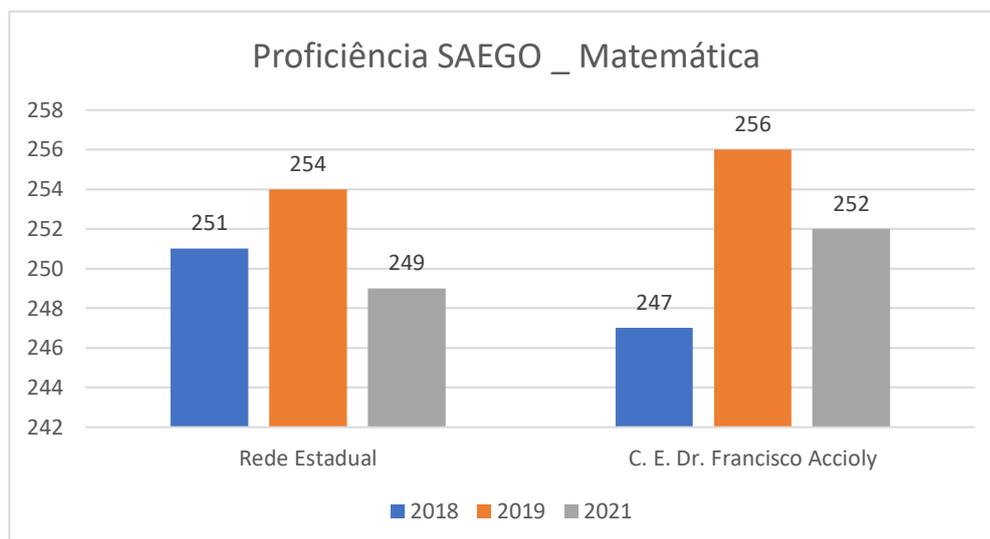
Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



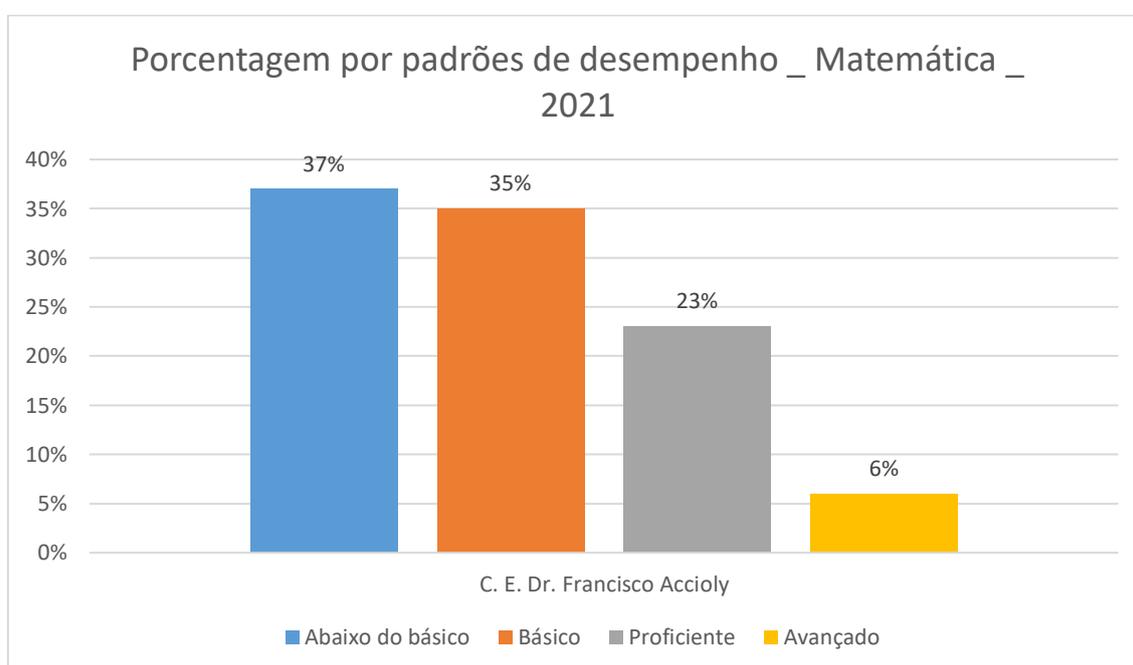
Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT

Por meio dos gráficos acima observa-se que o Colégio Estadual Dr. Accioly apresenta em 2021 o menor índice de participação na avaliação do SAEGO. Mas

também revela aumento em suas proficiências médias nas avaliações, de Língua Portuguesa, ano após ano, saindo de médias inferiores à da rede estadual (ambas contabilizando 2 pontos a menos) nos anos de 2018 e 2019 e atingindo 6 pontos a mais que a rede estadual em 2021.

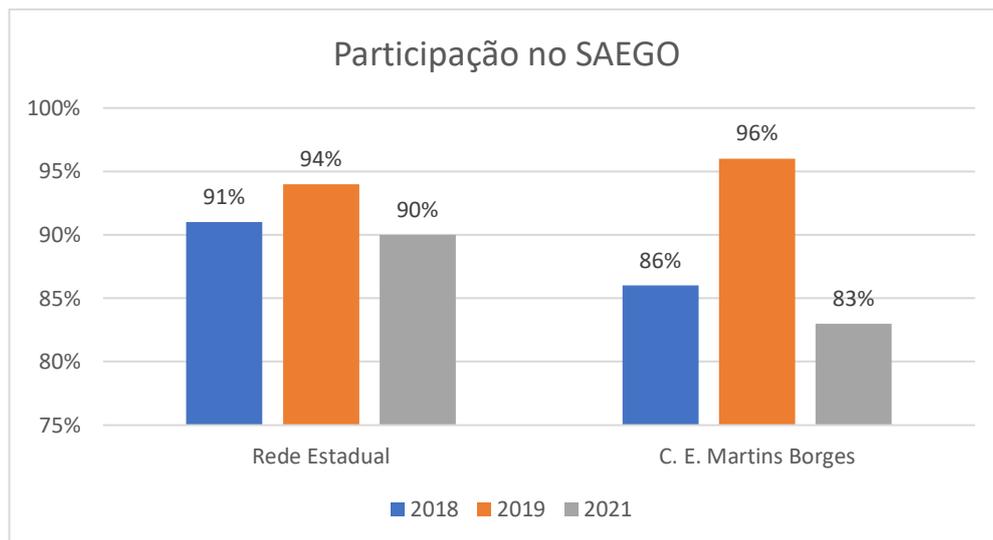
Os 262 pontos de proficiência média alcançados pelo colégio no SAEGO de 2021, classifica-o como Proficiente _ nível 5 (o primeiro estágio dessa categoria). No entanto, é possível observar que 23% dos estudantes que realizaram essa avaliação externa estão classificados na escala de padrão de desempenho como Avançado. Ainda observando que a somatória nos níveis básico e abaixo do básico resulta em 41% do alunado que se submeteu a essa avaliação, pontua-se que colégio ainda deve somar esforços para recuperar as perdas de aprendizagem, causadas pelo período de pandemia.

Em Matemática pode-se observar a mesma situação de Língua Portuguesa no de 2018, mas agora com uma diferença de 4 pontos para a média de proficiência da rede estadual. Já nos anos de 2019 e 2021 a proficiência média foi superior à da rede com 2 e 3 pontos respectivamente.

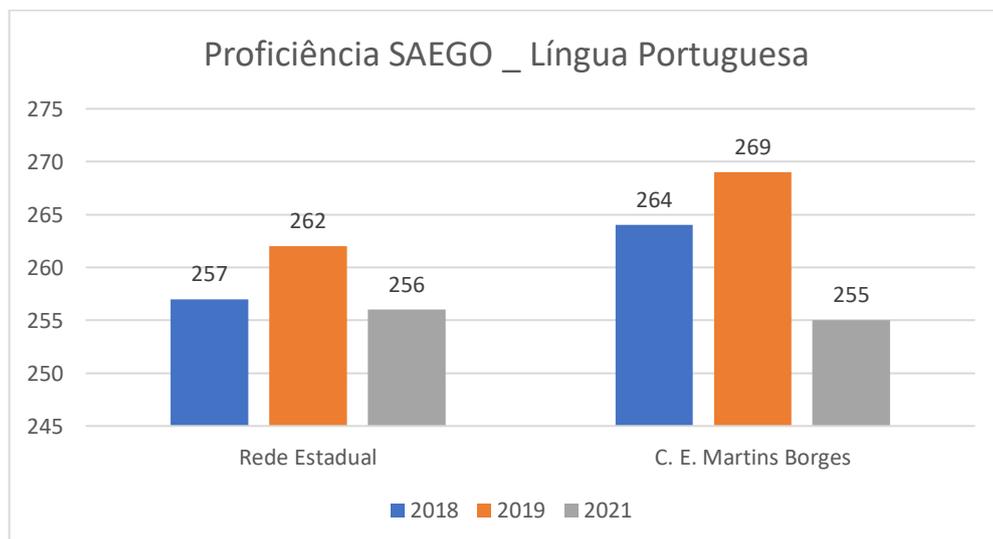
Verifica-se também que a proficiência média desse componente curricular no ano de 2021 foi inferior ao do ano de 2019 em 4 pontos, confirmando a queda da aprendizagem escolar em período pandêmico. Fato contrário aconteceu com a proficiência média de Língua Portuguesa que apresentou elevação da proficiência média em 2 pontos.

Os 252 pontos de proficiência média em Matemática obtidos pelo colégio classificam-no no padrão de desempenho Básico _ nível 3 (o segundo estágio dessa categoria).

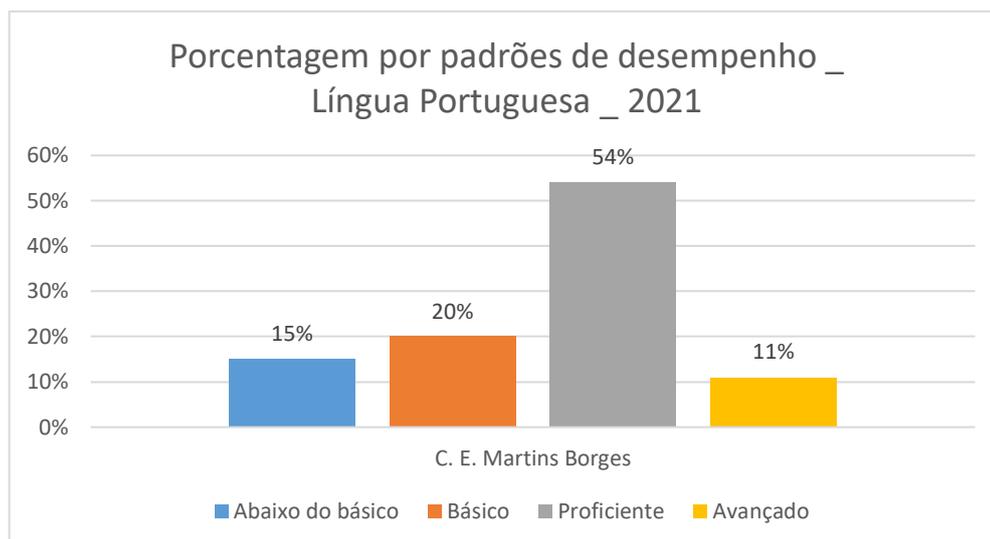
Nota-se ainda que a falta de domínio básico em matemática é alta, uma vez que a maior porcentagem de alunos avaliados está no padrão de desempenho Abaixo do básico, totalizando 37%. 35% dos alunos avaliados estão na categoria Básica e 29% somam os alunos que se classificam como Proficiente e Avançado.



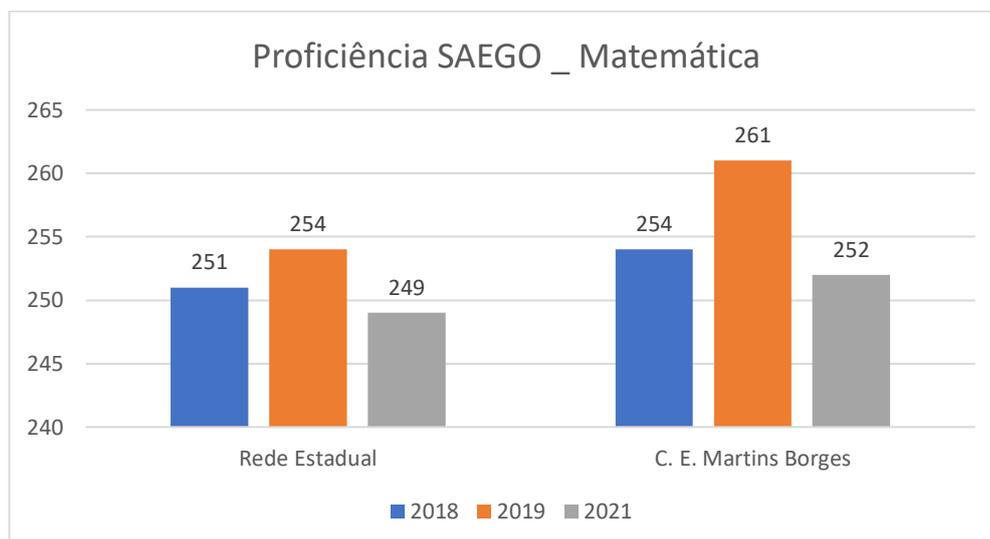
Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



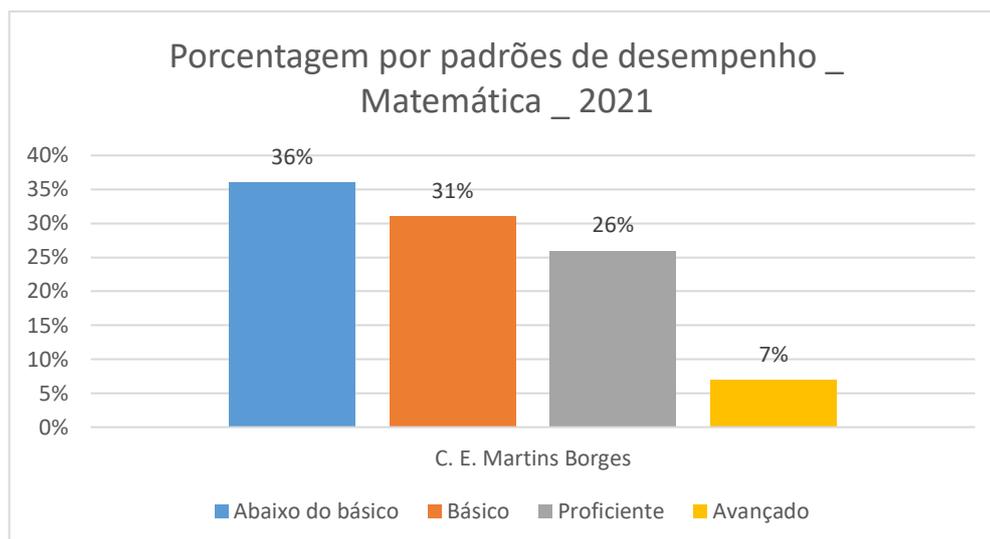
Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT

Na leitura do gráfico de participação do Colégio Estadual Martins Borges percebe-se que em ano pandêmico a participação dos alunos na realização desta avaliação externa obteve o menor índice entre os anos observados.

Em Língua Portuguesa, o gráfico comparativo da escola evidencia que a proficiência média do SAEGO em Língua Portuguesa no ano de 2019 foi maior do que ao ano anterior. E que em 2018 e 2019 as proficiências médias atingidas pelo colégio superaram a proficiência da rede estadual em 7 pontos em cada um destes anos.

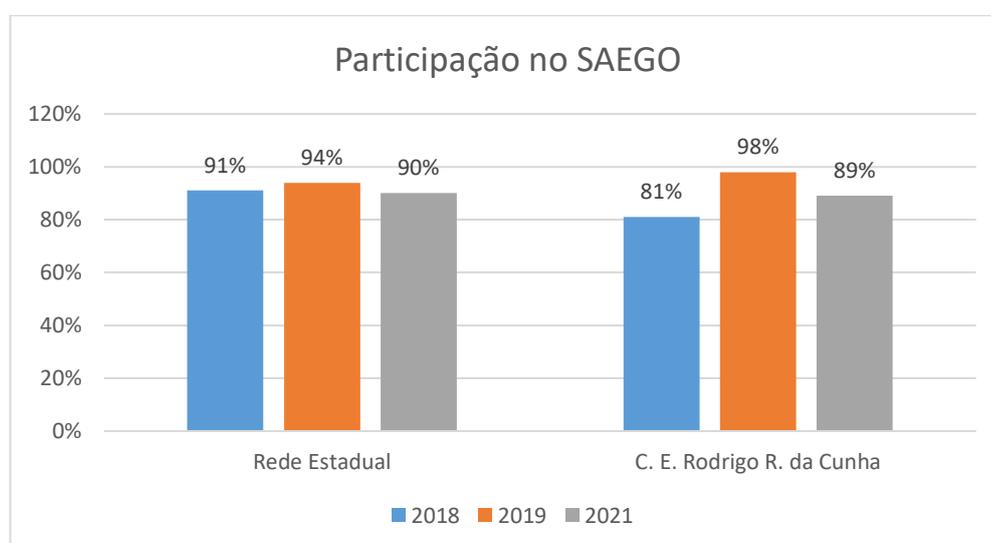
Com os 264 e 269 pontos de proficiência média apresentados pelo colégio em 2018 e 2019, respectivamente, verificamos que a unidade escolar se classificava no padrão de desempenho Proficiente _ nível 5 (primeiro estágio dessa categoria). No entanto, mesmo com a queda da proficiência média de 14 pontos no ano de 2021 o colégio manteve-se com a mesma classificação. Também nesse patamar de classificação encontra-se a maioria dos alunos avaliados do 9º ano _ Ensino Fundamental _ Anos Finais, somando 54% desses. Ainda é possível observar que a proficiência da escola, em Língua Portuguesa, neste ano foi inferior à rede estadual em 1 ponto.

O componente curricular Matemática do Colégio Estadual Martins Borges apresenta trajetória semelhante à Língua Portuguesa; com acréscimo de 7 pontos entre os anos de 2018 e 2019 e decréscimo de 9 pontos para o resultado do SAEGO de 2021. Nos três anos analisados a proficiência média da unidade escolar foi maior do que a da rede, apresentando um crescimento bem superior a essa em 2019.

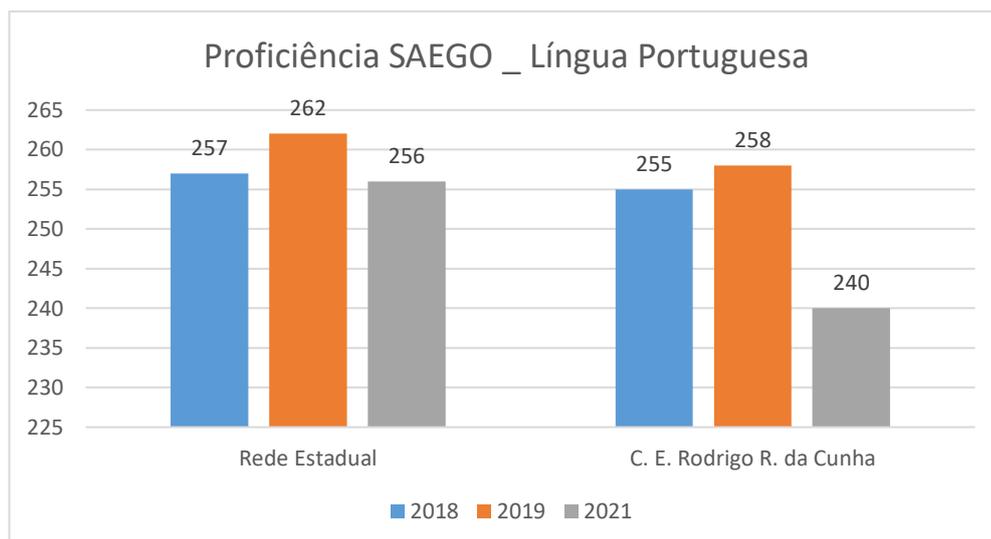
Mesmo com as variações de proficiências médias durante os anos analisados neste trabalho, a unidade escolar se classifica no padrão de desempenho Básico _ nível 3 (segunda etapa desse nível).

Mediante o gráfico de no padrão de desempenho de 2021, é possível verificar que, assim como no gráfico do Colégio Estadual Dr. Francisco Accioly, há pouco domínio dos conhecimentos matemáticos básicos para esta série, uma vez que 36% dos alunos analisados estão na categoria Abaixo do básico e 31% no Básico.

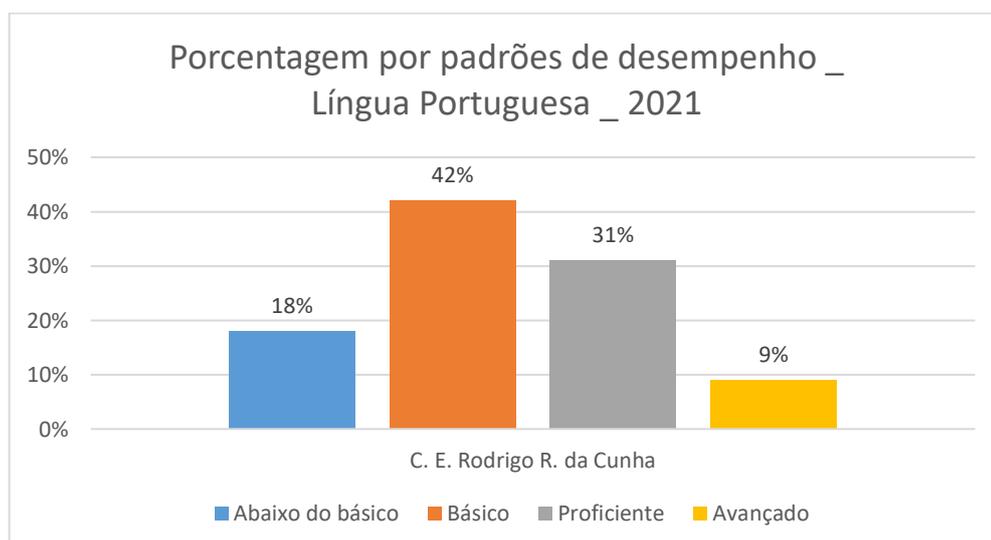
Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha



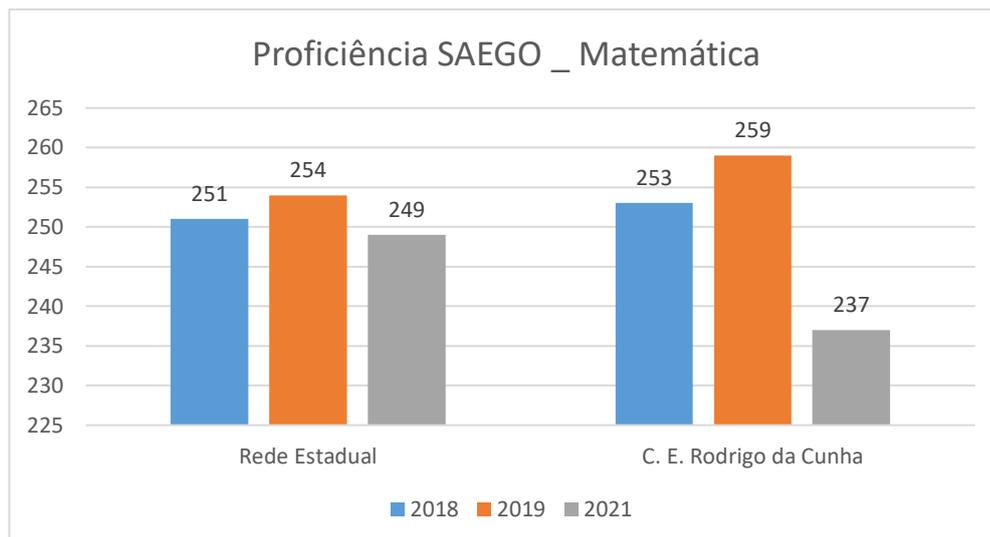
Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



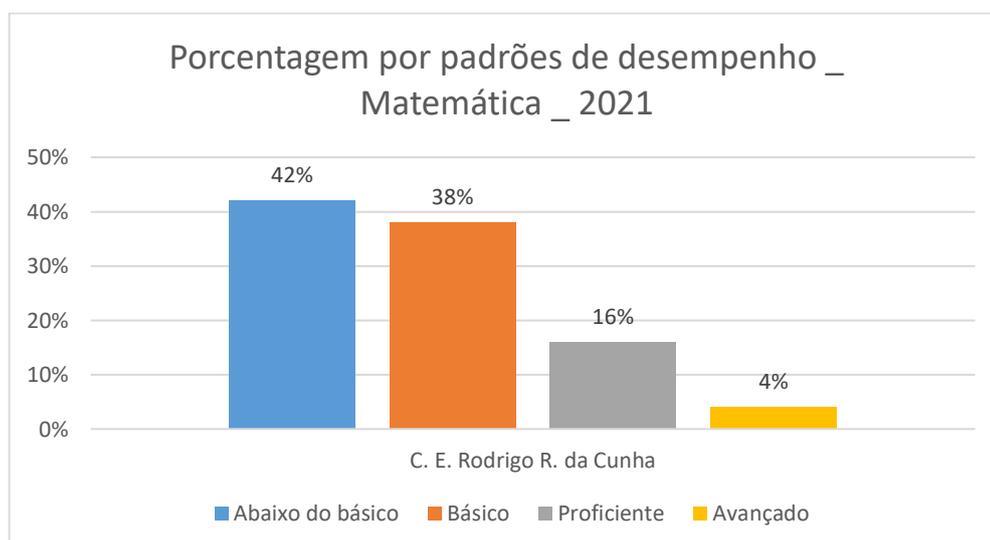
Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT

A participação do Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha, em 2021, na avaliação externa SAEGO foi inferior à da rede estadual em apenas 1%. Representando a sua segunda melhor participação entre os anos de 2018 a 2021.

No gráfico de proficiência em Língua Portuguesa (Ensino Fundamental _ Anos finais) do colégio percebe-se a variação de aumento e queda de proficiências

médias assim como na rede estadual. Todavia a variação de acréscimo de pontos do ano de 2018 para 2019 da rede estadual é maior do que a escola em questão, e que a queda da proficiência em 2021 do colégio foi superior aos 6 pontos verificados na rede.

Verifica-se ainda que as proficiências do Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha nos três analisados são inferiores à da rede estadual.

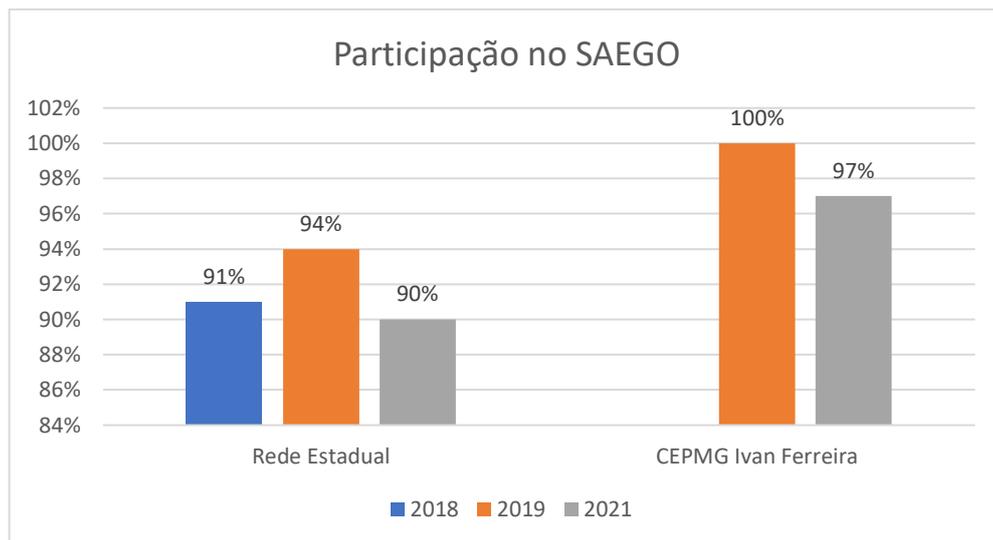
Quanto ao padrão de desempenho da escola observamos a mudança de categoria nessa avaliação externa, saindo do Proficiente _ nível 5 (primeiro nível na escala dessa categoria) em 2018 e 2019 para o Básico _ nível 4 (segundo nível na escala dessa categoria) em 2021.

Ao contrário das proficiências de Língua Portuguesa, as proficiências de Matemática do Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha em 2018 e 2019 foram respectivamente 2 e 5 pontos maiores do que as proficiências da rede estadual para estes anos. No entanto, A verificação da queda da proficiência em 2021 é bem mais significativa nos números da unidade escolar mostrando 22 pontos a menos do que ano antecedente, enquanto a rede conta com um decréscimo de 5 pontos.

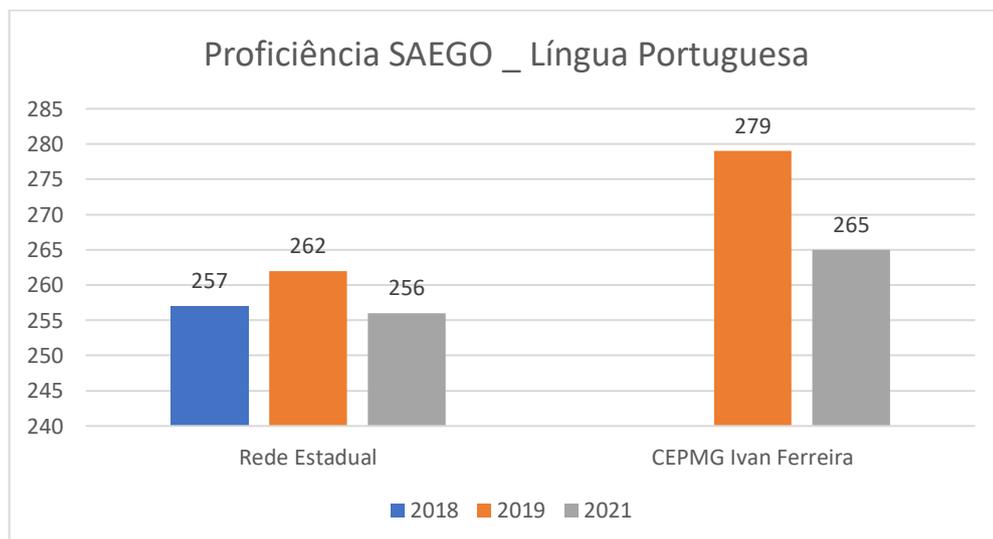
Conforme as proficiências observadas no gráfico, a unidade escolar em 2018 e 2019 se encontrava no padrão de desempenho Básico _ nível 3 (segundo nível na escala dessa categoria) enquanto em 2021 passou para o Básico _ nível 2 (primeiro nível na escala da categoria).

Tal como as escolas anteriormente analisadas, o gráfico de padrão de desempenho de 2021 do Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha mostra o pouco domínio dos conhecimentos matemáticos básicos. 80% dos alunos avaliados estão nessa situação, sendo 42% dos alunos na categoria Abaixo do básico e 38% no Básico.

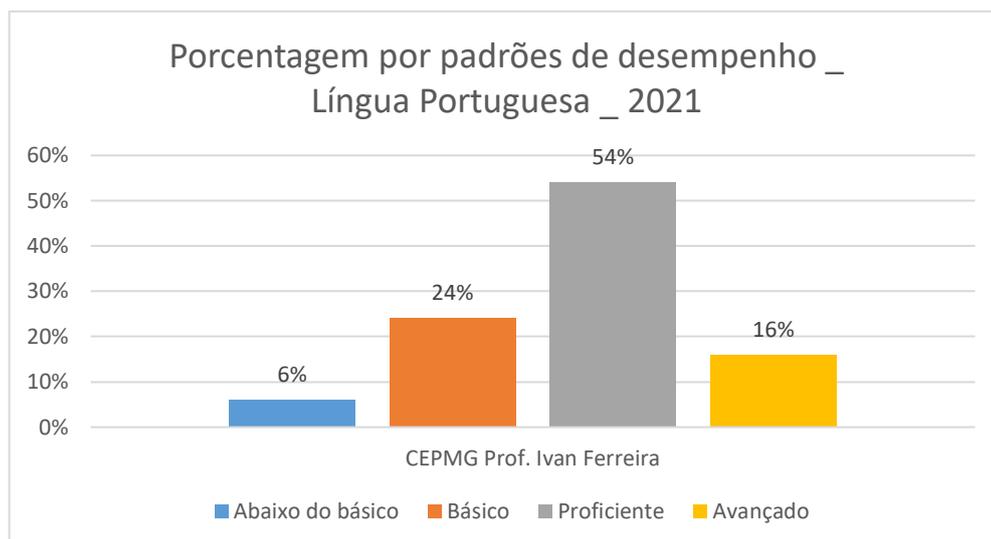
Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Professor Ivan Ferreira



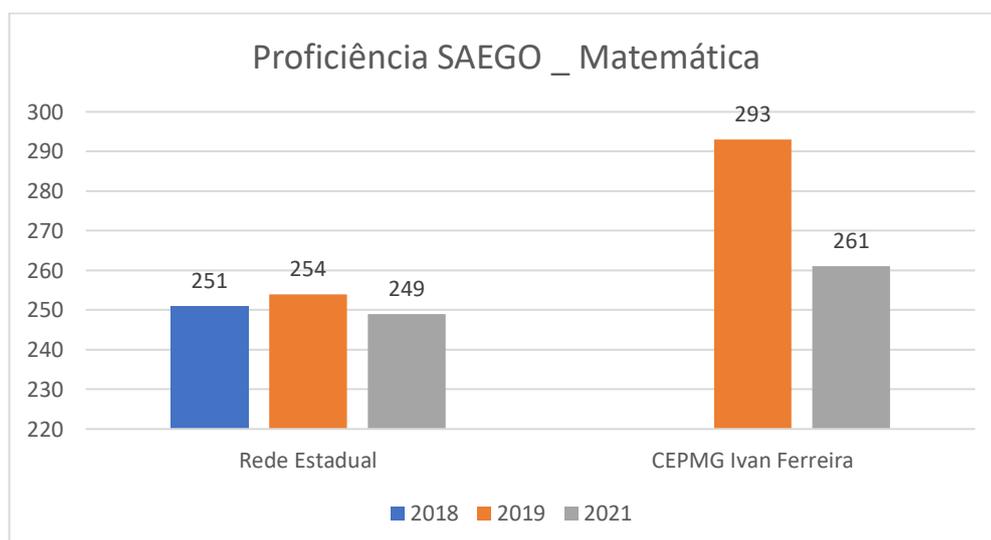
Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



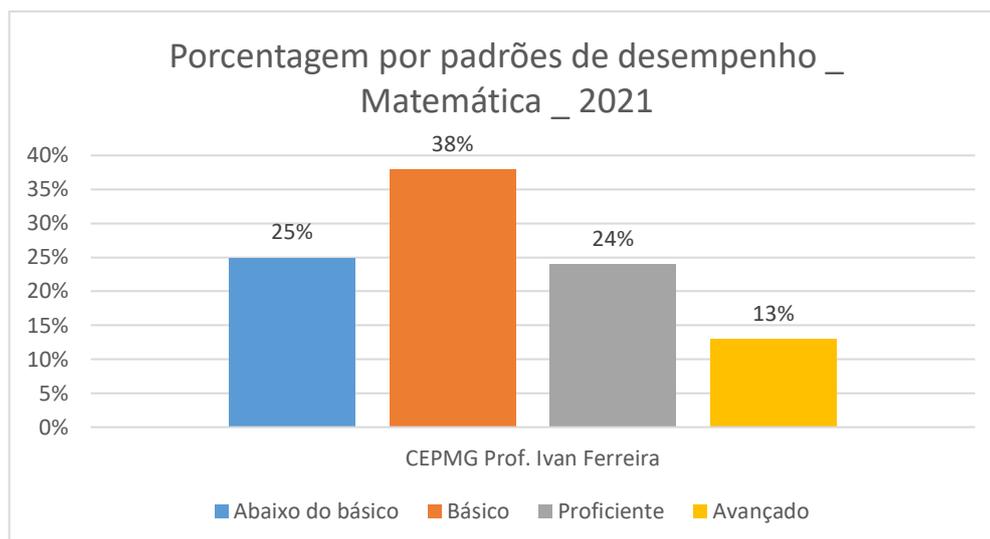
Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT



Fonte: https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT

Por intermédio do gráfico de participação do CEPMG na avaliação do SAEGO, nota-se que o colégio supera o índice da rede em 7% e apresenta o maior percentual entre as escolas piresinas analisadas.

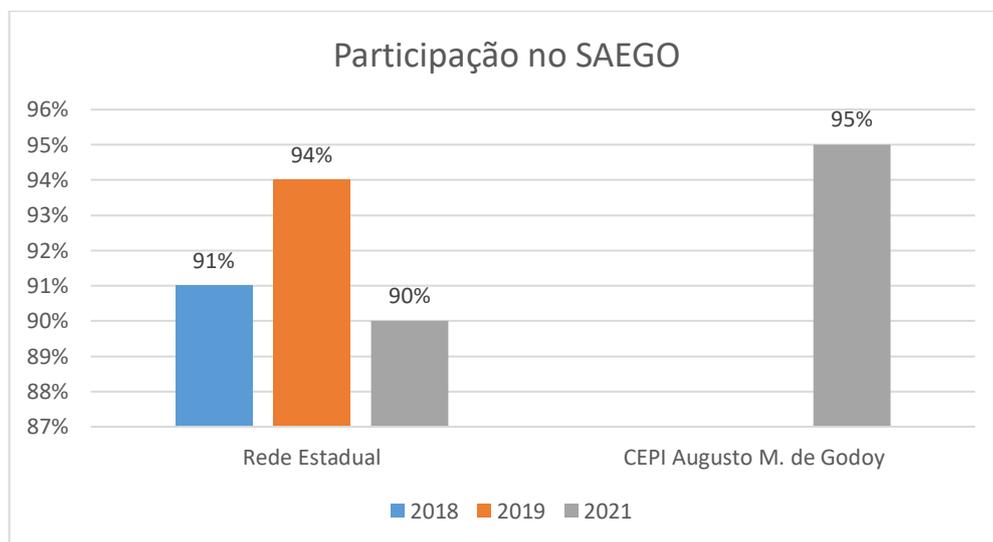
Em sua primeira participação na avaliação do SAEGO _ Ensino Fundamental _ Anos Finais, em 2019, o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Professor Ivan Ferreira alcançou 279 pontos de proficiência em Língua Portuguesa. Entretanto em 2021, ano em que as escolas estaduais goianas ainda trabalharam durante o primeiro semestre remotamente e seguindo que foi observado em quase todas as proficiências médias até então analisadas, é possível perceber o retrocesso de 11 pontos na proficiência anteriormente alcançada.

Esta diminuição da proficiência média em língua portuguesa fez com que a classificação de padrão de desempenho do colégio passasse de Proficiente _ nível 6 (segundo nível na escala da categoria) para nível 5 (primeiro nível na escala da categoria). Aqui, também é válido ressaltar que mais de 50% dos alunos que realizaram a avaliação do SAEGO em 2021 foram considerados proficientes nesse componente curricular.

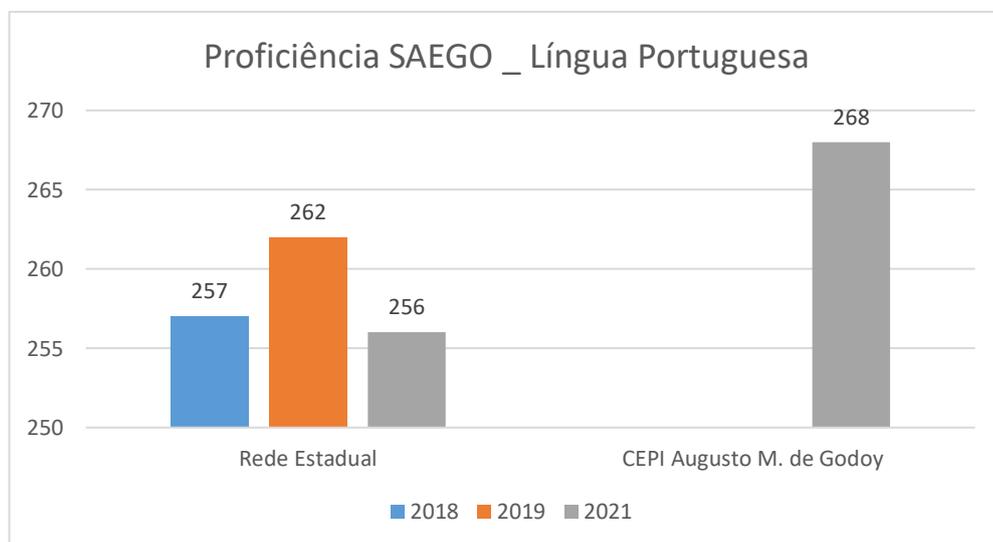
O mesmo movimento de declínio de proficiência média foi observado em Matemática. Todavia essa foi a maior queda verificada entre as médias das escolas analisadas neste trabalho. Os 32 pontos de diferença entre as médias de 2019 e 2021 fizeram com que a escola voltasse uma categoria na escala de proficiência, saindo do

Proficiente _ nível 4 (primeiro nível na escala da categoria) para o Básico _ nível 3 (segundo nível na escala da categoria).

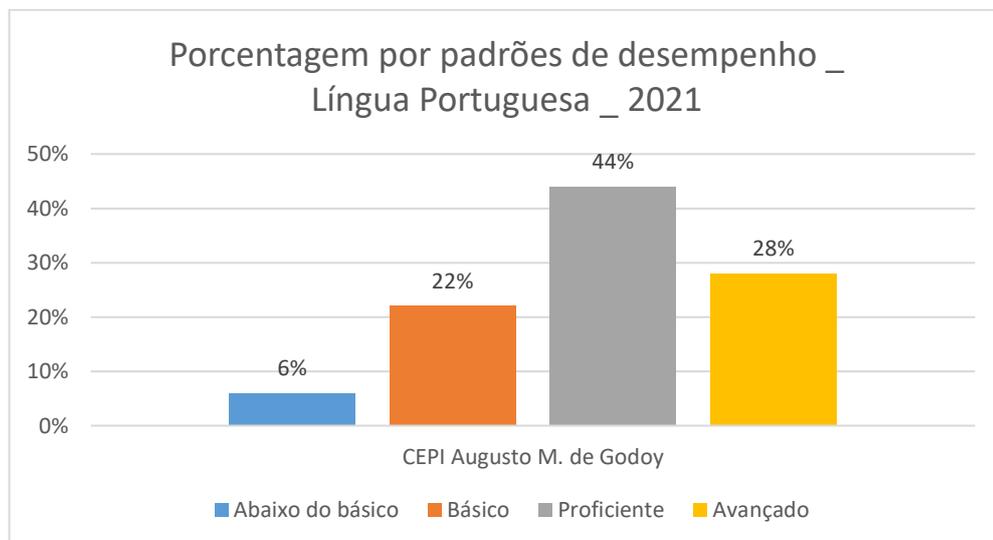
CEPI Augusto Monteiro de Godoy



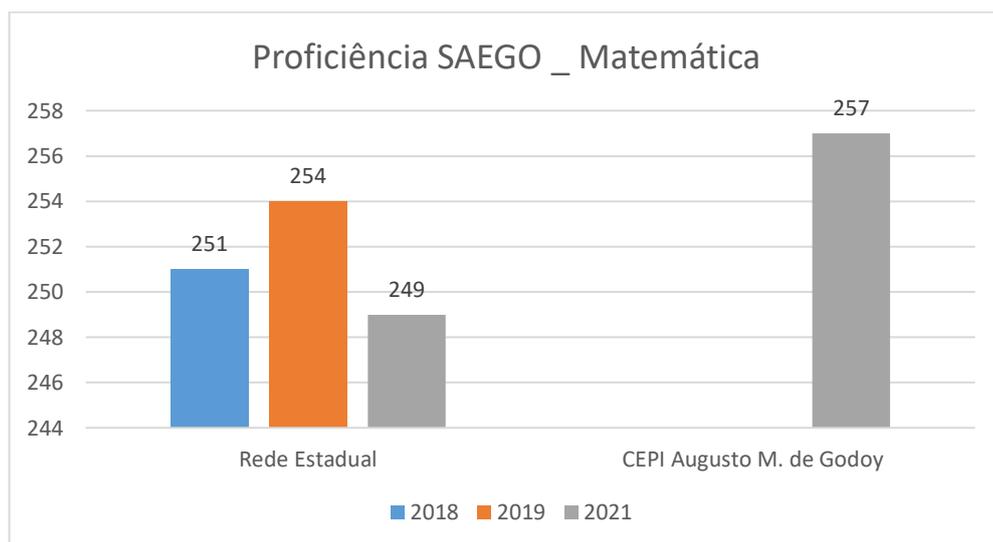
Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



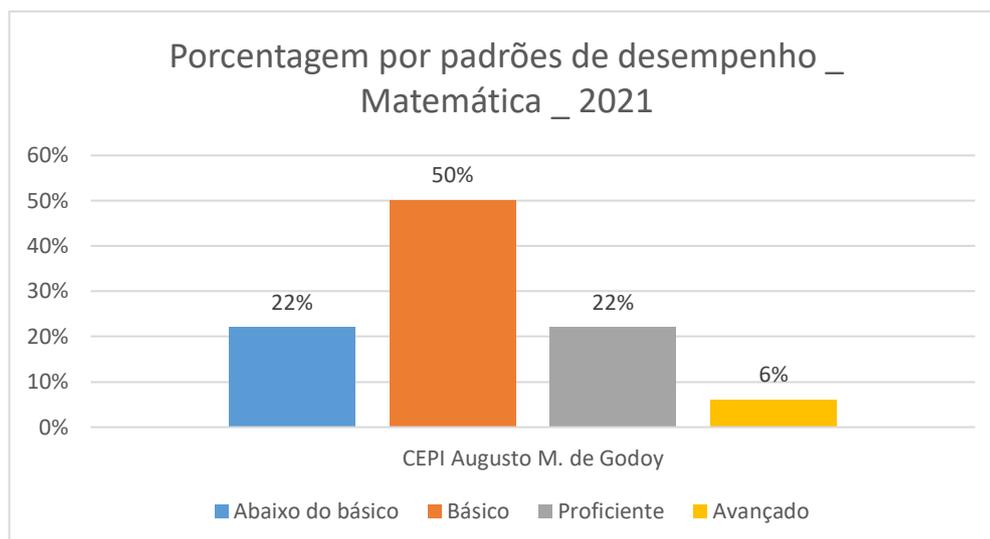
Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT



Fonte: https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/resultados-avaliacoes-formativa-atuais?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=MT

2021 foi o ano em que o CEPI Augusto Monteiro de Godoy realizou pela primeira vez a avaliação do SAEGO para Ensino Fundamental _ Anos Finais e 95% foi o índice de participação alcançado pelo Centro de Ensino em Período Integral na avaliação do SAEGO. Esse percentual faz com que a escola tenha o segundo melhor número de alunos participantes entre as escolas analisadas neste trabalho.

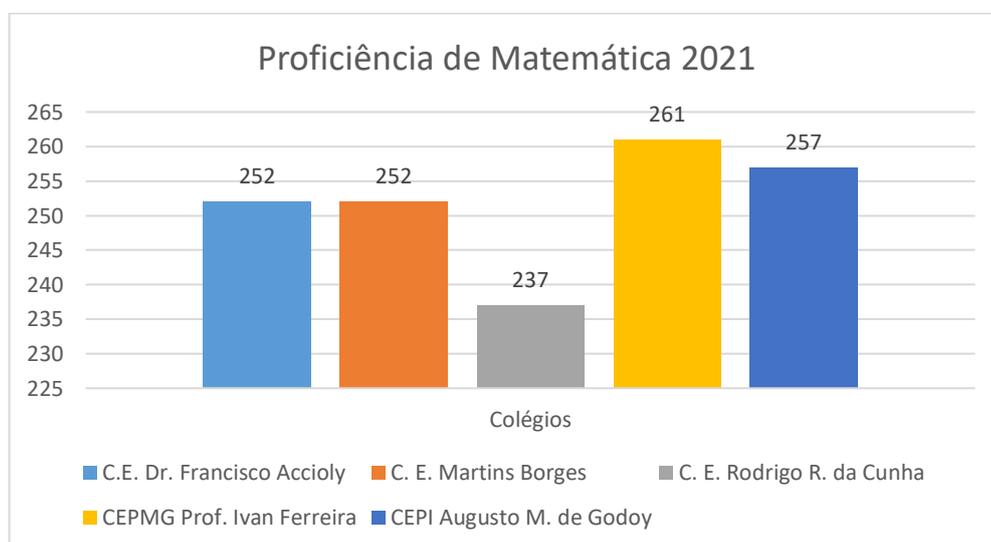
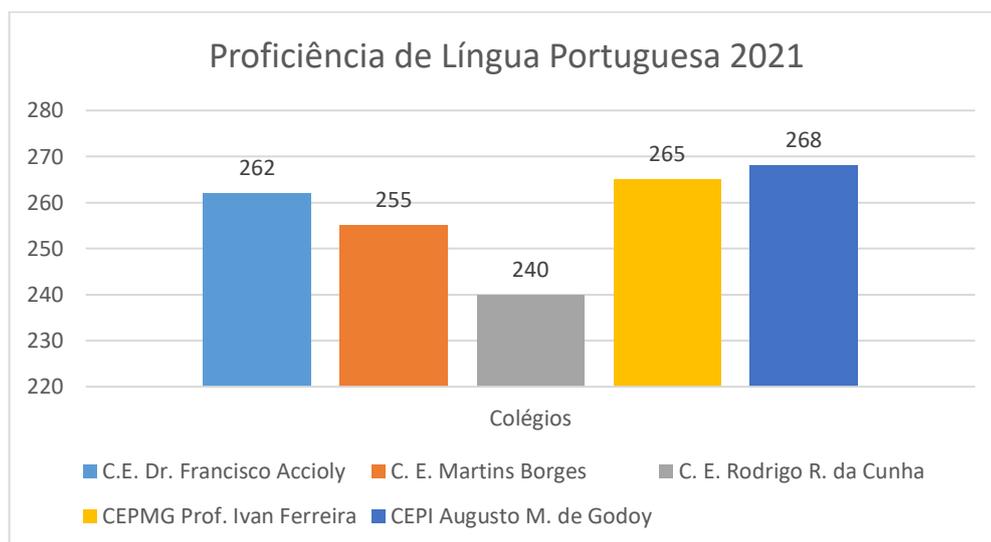
Considerando que em tempos pandêmicos, a redução de oferta de aulas em período não presencial e a pouca de participação dos alunos do 9º ano nas aulas online síncronas o resultado desse Centro de Educação foi relevante entre as escolas piresinas.

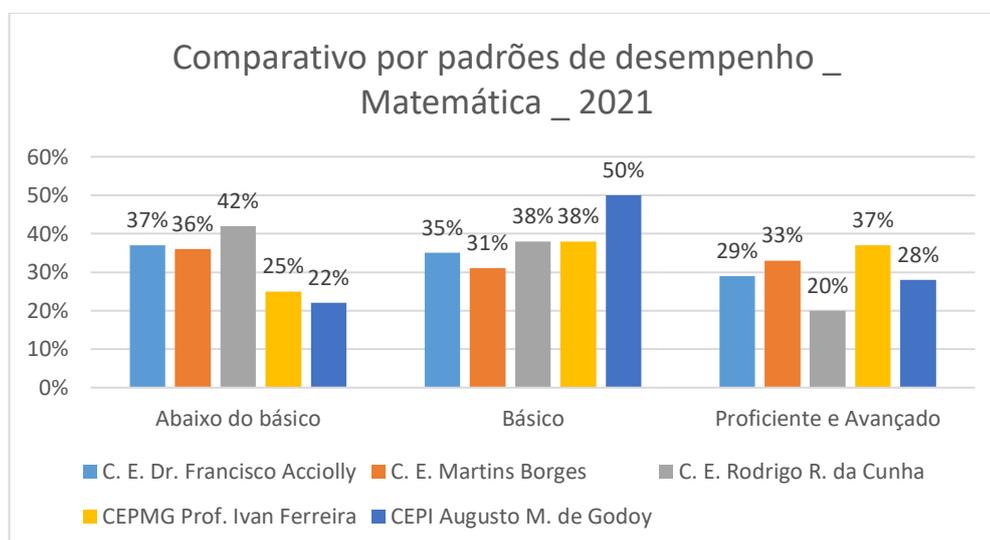
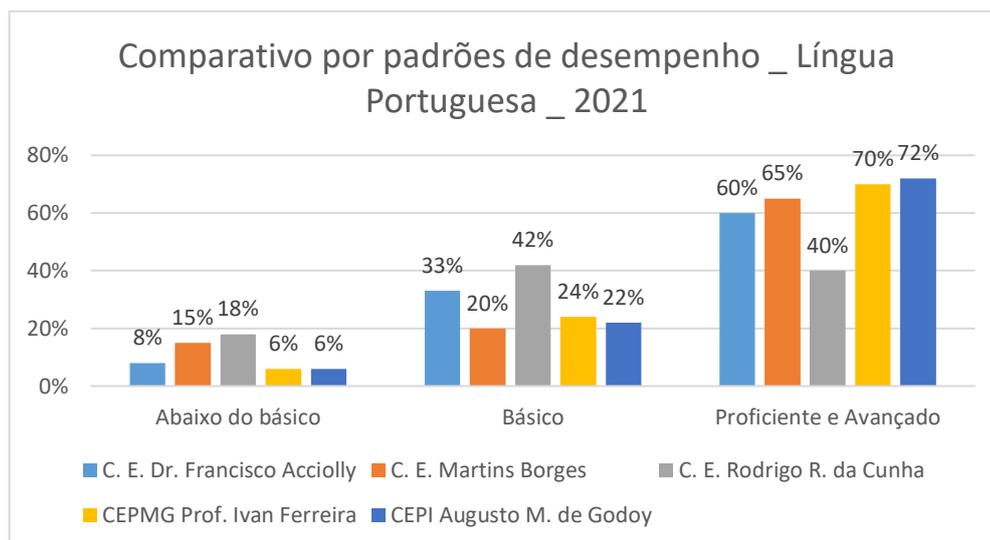
Em Língua Portuguesa a proficiência média de 268 pontos classifica a escola como Proficiente _ nível 5 (primeiro nível na escala da categoria), chamando ainda a atenção para os 28% de alunos analisados classificados como Avançado. Apesar do bom rendimento da proficiência nesse componente curricular, o CEPI apresenta por esta ordem 22% e 6% dos concluintes do Ensino Fundamental _ anos Finais nos níveis Básico e Abaixo do básico.

Em Matemática a escola atingiu proficiência média de 257 pontos, o que a classifica como Básico _ nível 3 (segundo nível na escala da categoria). O gráfico mostra metade do alunado avaliado tem conhecimento elementar nesse componente curricular e acrescido a isso 22% dos discentes que realizaram a avaliação não dominam os conhecimentos básicos matemáticos. Também é possível que 22% dos estudantes se

encontram no nível proficiente e apenas 6% têm conhecimento avançado para o ano escolar correspondente.

Gráfico comparativo da proficiência do SAEGO, em 2021 (período de pandemia da COVID 19)





Em 2018, iniciou-se a transição do CEPI Augusto Monteiro de Godoy de escola de Ensino Fundamental - anos iniciais para escola que se propunha também oferecer Ensino Fundamental - anos finais. Portanto gradualmente, a Unidade Escolar foi deixando de oferecer ensino voltado ao público infantil, e se ajustando a um novo alunado, mesmo que este fosse remanescente da primeira fase da mesma instituição, agora deveria apresentar novas expectativas e interesses diante da nova fase de estudo.

Manter o padrão de desenvolvimento educacional seria o desafio de todos envolvidos no processo educativo dessa nova fase escolar, uma vez que em Língua Portuguesa os resultados apresentados na avaliação do SAEGO _ 5º ano (anos iniciais) se firmavam no nível avançado com proficiência média de 234 e 241 nos anos de 2018 e 2019 respectivamente. Já em Matemática é percebido uma variação de nível, com proficiência média de 255 (avançado) e 249 (proficiente).

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) foi criado em 2011 com o objetivo de fomentar mudanças na educação foi oferecida pelo estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade.

O SAEGO se configura como uma importante política pública de avaliação da educação, capaz de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com os dados gerados pelas avaliações do programa, será possível proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas de nosso estado. (GOIÁS, 2013, p. 5).

Diante disso, o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) é uma avaliação pela qual o estado de Goiás certas vezes premiou monetariamente alunos, professores e escolas. Isso fez com que, de certo modo, ela deixasse ser *low-stakes*, ou de baixas consequências, e passasse a se atrelar a uma remuneração extra, isso sem contar o prestígio profissional que certamente ganhava quem recebia tal premiação. (GOIÁS, 2012).

O SAEGO pretende observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, com o objetivo de verificar o que eles sabem e são capazes de fazer. Isso caracteriza por uma avaliação diagnóstica visando uma avaliação formativa na perspectiva de colher essas informações ou conhecimentos de modo reflexivo e crítico, fazendo gerar novos conhecimentos.

De acordo com o documento (GOIÁS, 2013), o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) foi criado pelo Governo de Goiás, por meio da Seduc, com o objetivo de avaliar a proficiência dos estudantes nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa e, assim, contribuir para a melhoria do desempenho educacional dos alunos da rede estadual, e as provas do SAEGO 2021 foram aplicadas em outubro do ano passado e contaram com a participação dos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Os resultados das avaliações foram compilados pelo CAEd/UFJF e disponibilizados às Coordenações Regionais de Educação (CREs).

O SAEGO obtém o diagnóstico do desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade e “o objetivo do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás é monitorar de maneira contínua e permanente o desempenho dos estudantes da rede estadual para, a partir do diagnóstico obtido com os resultados da avaliação, fomentar, orientar e acompanhar as políticas educacionais do Estado como, por exemplo, a formação de professores e o trabalho pedagógico desses.” (GOIÁS, 2011).

Através dos gráficos analisados pode-se visualizar que no primeiro ano de pandemia da COVID 19, não foi realizado a prova SAEGO, já que as aulas presenciais estavam suspensas e as escolas estaduais goianas/piresinas lançaram mão dos recursos que tinham para manterem as aulas neste período, fazendo as adaptações que julgaram necessárias para atender os discentes.

Com retorno das aulas presenciais em agosto de 2021, as escolas estaduais deveriam priorizar o acesso dos anos finais de cada uma das etapas ofertadas pelas escolas e/ ou colégios. Então o CEPI Augusto Monteiro de Godoy, obedecendo as regras sanitárias para aquele período específico, deveria ter como prioridade para aulas presenciais as turmas dos 5º e 9º anos (aqui nossa turma de estudo).

Diante do período pandêmico, mesmo com oferta de aulas online ou através de apostilas impressas, o prejuízo à aprendizagem era certo; pois inúmeros eram os desafios para o acesso as aulas ou entendimento do conteúdo contido nas apostilas. Logo as Unidades Escolares receberam da SEDUC-GO Atividades de Fortalecimento da Aprendizagem, as quais ajudariam os professores nesse retorno às aulas em ambiente escolar, e deveriam traçar um plano de ação para ser executado durante o 2º semestre letivo, tendo em vista que nos meses de outubro e novembro deveriam ser realizadas as avaliações externas SAEGO e SAEB. E assim foi feito pela equipe pedagógica do CEPI Augusto Monteiro de Godoy.

O resultado do gráfico de médias de proficiências de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - anos finais - 9º ano do CEPI mostra que as ações desenvolvidas pela Unidade Escolar apresentaram resultados satisfatórios para o SAEGO/2021 em relação aos resultados da rede estadual e das demais colégios estaduais de Pires do Rio. Assim a proficiência média de 268 pontos classifica a escola no nível proficiente, com 12 pontos a mais que a rede estadual e apenas 3 pontos a mais do colégio da mesma cidade com a segunda maior proficiência, o CEPMG Professor Ivan Ferreira.

A escola tem a função e a responsabilidade de garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, tal como preconizam os PCNs (1998). Por isso, compete ao Estado “definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido para cada um dos alunos. [...] Se o aprendizado da leitura é um direito, é necessário definir operacionalmente o que é saber ler para um jovem de 14 anos” (PDE, 2008, p. 6-7).

Para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE) que a proficiência da Língua Portuguesa evidencia que o jovem do 9º ano do EF deve estar no mínimo no nível quatro de leitura, ou seja, deve ter uma média igual ou maior a 275 na Prova Brasil para ser considerado proficiente em leitura de Língua Portuguesa. E um bom resultado, para o PDE (2008), é que 70% ou mais dos alunos estejam nesta média, o que quer dizer que já atingiram todos os conhecimentos dos níveis anteriores e estão aptos a adquirir novos conhecimentos. (BRASIL, 2008).

Soares (2004, p. 56) pontua sobre a proficiência em língua portuguesa:

Proficiência em leitura de alunos do 9º ano do EF encontrarem-se abaixo do esperado para quem tem no mínimo nove anos de escolarização, a leitura é apenas uma das facetas necessárias no ensino de Língua Portuguesa e os professores não devem reduzir suas práticas docentes a apenas esta faceta do ensino.

No componente curricular Matemática, também é possível perceber que as ações desenvolvidas no CEPI agregaram resultados. No entanto, ainda classifica a escola no nível básico, com proficiência média de 257 pontos. Enquanto a rede estadual atingiu média de 249 e a maior proficiência do colégio piresino CEPMG Professor Ivan Ferreira foi 261.

Kilpatrick et al (2001) consideram fundamentais para ensinar matemática três tipos de conhecimentos: 1) o matemático, 2) o dos alunos e 3) o das práticas de ensino. O primeiro se refere ao saber matemática para si mesmo, o conhecer para ensinar. Saber como os alunos desenvolvem suas ideias em matemática ao longo de sua escolarização, relaciona-se com o segundo conhecimento. O terceiro remete-se às práticas adotadas em sala de aula: conhecer o currículo e as ferramentas para o ensino. Ensinar implica mais que conhecer.

Mediante os gráficos comparativos percebe-se o reflexo da pandemia da COVID 19 na aprendizagem dos educandos. Excetuando a proficiência média de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Dr. Francisco Accioly que cresceu 2 pontos à média

do resultado do SAEGO de 2019 e as proficiências médias do CEPI Augusto Monteiro de Godoy que não têm parâmetros para comparação; observa-se que as proficiências médias analisadas sofreram quedas.

A proficiência média da rede estadual para o Ensino Fundamental _ anos finais _ 9º ano sofreu um decréscimo de 6 pontos em Língua Portuguesa e de 5 pontos em Matemática do ano de 2021 em comparação a 2019.

Observando o gráfico comparativo de proficiências médias de Língua Portuguesa, nota-se que três colégios piresinos apresentam médias superiores à da rede estadual e dois colégios obtiveram médias inferiores à rede. Dentre os colégios analisados que apresentam médias superiores à rede estadual destaca-se o CEPI Augusto Monteiro de Godoy, em sua primeira participação da prova SAEGO, apresentou uma boa média dentre os colégios locais avaliados. Essa escola ainda soma 72% dos educandos avaliados nos níveis proficiente e avançado, sendo que 16% desse total separam a quantidade de alunos no nível proficiente dos avançado.

Em Matemática, o gráfico comparativo de proficiências médias mostra que apenas um dos colégios analisados apresentou média inferior à da rede estadual que foi de 249. E comparando os colégios locais, o CEPI é o quarto colocado na soma de 28% de alunos avaliados nos níveis proficiente e avançado, dos quais apenas 6% desse total se encontram no nível avançado. Em favor desse colégio, estão os indicadores dos níveis abaixo do básico e básico. 22% dos alunos do CEPI Augusto Monteiro de Godoy estão no nível abaixo do básico e 50% no nível básico. Esses totais são respectivamente o menor e o maior percentual em cada nível dentre os colégios locais comparados.

Por meio dos gráficos comparativos, percebemos através das proficiências médias alcançadas pelos colégios analisados que a quantidade de hora aulas semanais influenciam nos resultados dos educandos, quanto mais aulas destinadas a um componente curricular melhor são seus resultados. E nessa linha de pensamento percebemos a contribuição da escola de tempo integral nos resultados do SAEGO analisados.

Durante o período de suspensão das aulas presenciais, as escolas estavam em uma suposta igualdade para a realização de suas aulas à distância. Seja colégios de tempo regular (meio período), colégio militar, ou colégio de tempo integral estavam todos, professor e alunos distantes uns dos outros o que por muitas vezes dificultou o aprendizado do aluno ou até mesmo a perda de interesse pelos estudos.

Com o retorno das aulas presenciais, os esforços da SEDUC-GO, a equipe pedagógica das escolas e professores que trabalharam para minimizar as perdas acumuladas pelo período de aulas não-presenciais é que chegamos nos números indicativos dos gráficos analisados. Para corroborar a ideia de que a quantidade de aula influencia nos resultados, retomemos os resultados do CEPI Augusto Monteiro de Godoy e CEPMG Professor Ivan Ferreira.

Costa (2017) observa se os alunos das escolas estaduais em tempo integral apresentaram um desempenho de destaque na Prova Brasil e suas evidências sugerem ausência de efeito para os estudantes do 5º ano. Já os alunos do 9º ano, as evidências encontradas sugerem efeito positivo nas disciplinas de matemática e português, para os alunos que estão a mais tempo nas escolas integrais.

Em 2021, durante o período de aulas presenciais foram oferecidas aos alunos do CEPI seis aulas semanais de Língua Portuguesa bem como de Matemática, e suas proficiências foram respectivamente 268 e 257. Já o CEPMG em Língua Portuguesa ofereceu aos educandos do 9º ano seis aulas (distribuídas nos componentes curriculares: gramática: 2 aulas, literatura: 2 aulas, e produção textual: 2 aulas) e sete aulas de matemática (distribuídas nos componentes curriculares: álgebra _ 4 aulas e geometria: 3 aulas) e suas proficiências médias foram na devida ordem 265 e 261 pontos.

Os demais colégios analisados ofereceram aos seus alunos cinco aulas para ambas as disciplinas avaliadas no SAEGO. Entretanto uma ação desenvolvida pelo Colégio Estadual Dr. Francisco Accioly, que propunha realizar aulas de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 9º ano aos sábados, contribuiu para que as perdas na aprendizagem fossem menores em comparação à outras escolas de período regular (Colégio Estadual Martins Borges e Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha).

De acordo com Costa (2017) e Araújo *et al.* (2020), a exposição ao programa de educação integral propicia um efeito positivo em média entre as escolas tratadas, em relação ao grupo de escolas que não são de ensino integral, no conceito do IDEB e, conseqüentemente, nas provas de matemática e português.

Portanto, a comparação evidencia que carga horária fez diferença no resultado da proficiência de matemática para o CEPI Augusto Monteiro de Godoy e o CEPMG Professor Ivan Ferreira. A ação desenvolvida pelo Colégio Estadual Dr. Francisco Ac-

cioly reafirma que o número de aulas ofertadas influencia na aprendizagem dos alunos. Assim podemos evidenciar que a proposta de escola de tempo integral contribui diretamente na aprendizagem de seus educandos.

Análise do questionário aplicado aos professores.

A pesquisa realizada com os professores do 9º ano da Rede Estadual do município de Pires do Rio, os quais ministram aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática corrobora a diminuição da aprendizagem verificada por meio das proficiências obtidas pelas escolas analisadas.

De acordo com os respondentes, as quedas nas proficiências da avaliação externa SAEGO, referente ao período pandêmico, refletem o baixo envolvimento do aluno durante as aulas não presenciais.

Essa participação insatisfatória nas aulas oferecidas durante o REANP, evidenciou a dificuldade ou falta de conectividade à internet de muitos estudantes da comunidade local. Também mostrou que um número considerável dos alunos, embora sejam nativos digitais, não estão preparados para usar a Internet como um ambiente de aprendizagem escolar.

A população da pesquisa também pontuou que no período de retorno às aulas presenciais, as retomadas de conteúdos e ações específicas para a realização da prova SAEGO fizeram parte de seus planejamentos e foram postos em prática.

Para os docentes, o REANP foi um período de desafios para a educação. Esses educadores valeram-se de metodologias e tecnologias nunca utilizadas em sala de aula. Isso fez com que eles procurassem capacitar-se para fazer uso pedagógico das tecnologias digitais, para que pudessem tornar mais atrativas as aulas mediadas principalmente por meio do aplicativo WhatsApp.

Mediante o confronto do questionário aplicado e os resultados do SAEGO – 2021, conclui-se que a presença física do professor é importante para despertar no estudante, do Ensino Fundamental _ Anos Finais, o interesse e o envolvimento com sua própria aprendizagem. É por meio da instigação e mediação do educador que o aluno se torna protagonista. Ademais é possível depreender das respostas dos professores que esse devem trabalhar no sentido de instruir os educandos a fazer uso

da Internet para agregar saberes, com efeito desenvolver as Competências Gerais contempladas na BNCC: Conhecimento e Cultura Digital.

CONCLUSÃO

A Escolas de Tempo Integral teve que se adaptar diante da nova ordem social imposta pela pandemia no Covid 19, e que através do ensino remoto ou híbrido as escolas e professores tiveram que reinventar metodologias, métodos e recursos para oportunizar um processo de aprendizagem satisfatório.

Dentre os colégios analisados que apresentam médias superiores à rede estadual o resultado do CEPI Augusto Monteiro de Godoy chama a atenção, em sua primeira participação da prova SAEGO, a unidade escolar apresentou uma boa média dentre os colégios locais avaliados. Essa escola ainda soma 72% dos educandos avaliados nos níveis proficiente e avançado, sendo que 16% desse total separam a quantidade de alunos no nível proficiente dos avançado.

CEPI é o quarto colocado na soma de 28% de alunos avaliados nos níveis proficiente e avançado, dos quais apenas 6% desse total se encontram no nível avançado. Em favor desse colégio, estão os indicadores dos níveis abaixo do básico e básico. 22% dos alunos do CEPI Augusto Monteiro de Godoy estão no nível abaixo do básico e 50% no nível básico. Esses totais são respectivamente o menor e o maior percentual em cada nível dentre os colégios locais comparados.

Diante disso, percebe-se que os alunos do 9º ano do CEPI Augusto Monteiro de Godoy de Pires do Rio - GO, demonstraram bom rendimento escolar a partir dos resultados do SAEGO – 2021, nas proficiências da Língua Portuguesa e Matemática, representando estatisticamente um rendimento considerável com 72% de aproveitamento tanto na aquisição da leitura, decifração, interpretação, e o raciocínio lógico.

Esses dados são fundamentais para constatar dificuldades e avanços visando futuras intervenções, para melhorar ainda mais o processo de aprendizagem desses alunos, adequando o saber no fazer.

RECOMENDAÇÕES

Visando maior compreensão do fenômeno estudado, será estabelecido algumas recomendações para ampliação do tema em questão.

1. Avaliar o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de testes padronizados de proficiência, e pela Teoria Clássica dos Testes, que aponta o percentual de acertos de itens no teste;
2. Propor formações aos professores baseadas em dados do SAEGO – 2021, para fazer intervenções adequadas em Língua Portuguesa e Matemática;
3. Identificar as principais dificuldades dos alunos e professores no processo de aprendizagem na Educação Integral;
4. Constatar se dados do SAEGO - 2021, coincidem com a realidade plena do estudante em sala de aula;
5. Garantir que todos os estudantes alcancem padrões de desempenho adequados à etapa de escolaridade em que se encontram;
6. Que o Centro de Ensino em Período Integral Augusto Monteiro de Godoy oportunize e amplie para que esses dados do SAEGO - 2021, possam contribuir na aprendizagem dos alunos;
7. Que sejam adotadas estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes alocados nos padrões que caracterizam maiores dificuldades de aprendizagem;
8. Trabalhar as competências e habilidades dos alunos, para favorecer o processo de aprendizagem, e autonomia desses alunos;

9. Entender que a melhora de proficiência média corresponde imediatamente à melhora de padrão de desempenho;
10. Reconhecer que cada padrão de desempenho corresponde a diferentes níveis de aprendizagem, o que requer planejamento específico para cada um deles;
11. Acompanhar, a cada ano, se a escola apresenta resultados semelhantes para cada etapa e disciplina (se a sua proficiência média está alocada no mesmo padrão de desempenho);
12. Orientar-se a partir das metas pactuadas para definir ações pedagógicas e de gestão capazes de provocar mudanças positivas e substantivas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010

ANDRADE, Geórgia Priscila Santiago Bastos et al. **Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia**. Research, Society and Development, v. 10, n. 1, p. e46010111834-e46010111834, 2021.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia - Geral e no Brasil**. 33.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa, n. 65, p. 3-10, 1988.

ARRUDA, E.P. **Educação Remota Emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede, v. 7, n.1, p. 257-275, 2020.

ARTONOV, Susanna; AZURZA, Karen França. **Entre caminhos e veredas**: educação integral e ensino remoto emergencial. In: Educação com (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimento. 2020.

AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 2006.

BAADE, Joel Haroldo. et al. **Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19**. HOLOS, [S. I.], Rio Grande do Norte, v. 5, p. 1-16, 2020

BARBOSA, Alessandro Tomaz; FERREIRA, Gustavo Lopes; KATO, Danilo Seithi. **O ensino remoto emergencial de Ciências e Biologia em tempos de pandemia: com a palavra as professoras da Regional**. Associação Brasileira de Ensino de Biologia, [S.I.], v. 13, n. 2, p. 379-399, 2020.

BARRETO, Oswaldo. NATIVIDADE, Márcio, GUIMARÃES, Jane, ARAGÃO, Erika. **Reflexões sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira**. In: Rede CoVida, ciência, informação e solidariedade, 2020.

BEOZZO, Carla Bassanezi. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

BRANDAO, Zaia. **A escola de 1º grau em tempo integral**: "as lições da prática". Educação & Sociedade, Campinas, v. 18, n. 36, p. 126-129, abr. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Informe estatístico da educação**:

evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil. Brasília, DF: MEC/INEP/SEEC, 1998.

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Educação Integral, MEC, 2009.

BRUM, E. **O futuro pós-coronavírus já está em disputa**.

Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/opinião/2020-04-08/o-futuro-pos-coronavirus-ja-esta-em-disputa.html>>. Acesso em: 14 maio 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Didática: Tecendo/ Reinventando Saberes e Práticas-1ª Ed.** Editora 7LETRAS, 2018

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **A educação integral na obra de Anísio Teixeira**. In: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 9, 2007, Rio de Janeiro. **[Anais...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Brasil e Escola Pública de Tempo Integral: por que não?** Ponta Grossa, PR, 2010.

COHN, J. ; SELTZER, B. **Ensino eficaz durante tempos de interrupção para SIS e PWR**. 2020. Disponível em <<https://docs.google.com/document/d/1ccsudB2vwZGJYoKIFzGbtnmftGcXwClwxzf-jkkoCU/edit#heading=h.zd7qtbyoksaj>> . Acesso: 13 de jun de 2021.

COSTA, Rafael dos Reis et al. **Avaliação de impacto do projeto Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás**. 2017.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DE PINHO, M. J.; RIBEIRO, J. S. C. **A pandemia da COVID-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores**. Revista Observatório, Ouro Preto, v. 6, n. 4, p. 1-22, abr./jun. 2020.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **A Educação e a Covid-19**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. **Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história**. In: Revista da UFG, Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, n. 2, dezembro de 2005. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45 anos/C-reforma.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45%20anos/C-reforma.html)>. Acesso em: 15 jun. 2022.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Néri. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 89, p. 97-171, ago. 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GOIÁS (Estado). **Sistema de avaliação educacional do Estado de Goiás, SAEGO**. O programa. Disponível em: <<https://avaliacaoemontoramentogoiias.caeddigital.net/#!/programa>>. =Acesso em 5 jun. 2022.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Brasília: 2007.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de Covid-19. In: Davis, Mike et al. **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020.

KILPATRICK, J.; SWAFFORD, J.; FINDELL, B. (ed.). **Adding it up: helping children learn mathematics**. Washington, DC: National Academy Press, 2001. Disponível em: <https://www.ru.ac.za/media/rhodesuniversity/content/sanc/documents/Kilpatrick,_Swafford,_Findell_-_2001_-_Adding_It_Up_Helping_Children_Learn_Mathematics.pdf > Acesso em: 22 jun. 2022.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014

LAKATOS, E.M. and MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MOLL, Jaqueline. **Ciclos na escola, tempo na vida. Criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Ana Maria Nogueira. **A pandemia e a formação integral**: perspectivas para a Educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 77-86, 2020. ISSN 2359-2494.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Ática, 2005.

PARO, V.H. **Educação Básica**. São Paulo: Pilar, 1988

PASINI, Carlos Giovani Delevati; CARVALHO, E.; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. FAPERGS. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. **Considerações em torno das propostas de escola de tempo integral**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 182/183, p. 367-402, jan./ago. 1995.

RIBEIRO, Flávio dos. **Liberdade comprometida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **Sobre a responsabilidade social**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; C. dos S. **Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial**: Mudanças na práxis docentes. Interfaces Científicas-Educação, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B.S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr. 2004, n. 25. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>>. Aces-so em: 14 jun. 2022

SHAH, S. **Contra a pandemia, ecologia**. LE MONDE Diplomatique Brasil, 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 328 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6. ed. comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. 1.ed. Paris: EdUFSCar, 2021.

ZANG, W. **Manual de Prevenção e Controle da Covid-19 segundo o doutor We-nhong Zhang**. 1.ed. São Paulo: PoloBooks, 2020.

APÊNDICE



APÊNDICE A – OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO – PESQUISA DE CAMPO

Solicitamos autorização para a realização de pesquisa junto a esta instituição para a realização da pesquisa de **Carla Bianca Pereira de Castro** identidade nº3538076-8742979 DGPC -GO. A mestranda encontra-se na etapa final para a conclusão de sua Tese, Defesa e Certificação do curso de Mestrado em Ciências da Educação (*Stricto Sensu*) com a carga horária de 1.224 horas, compreendendo 36 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado, tendo participado ativamente do programa, com excelente desempenho acadêmico. A certificação se dará pela FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Luciane Silva de Souza

Prof. Dra. Orientadora – FICS

Carla Bianca Pereira de Castro

Mestranda

Senhor (a):

Gestor (a) da Escola - Estado



APÊNDICE B – Questionário para a realização da pesquisa de Mestrado em Educação.

Mestranda: Carla Bianca Pereira de Castro.

Informações Pessoais

● Sexo do docente participante da pesquisa:

() Feminino.

() Masculino.

● Idade: _____

● Disciplina que você ministra:

() Língua Portuguesa

() Matemática

● Formação Acadêmica:

Graduação: _____

Qualificação

() Graduação

() Pós-graduação.

() Mestrado.

() Doutorado

Especificação do curso. _____

● Vínculo com a SEDUC.

() Contrato Temporário

() Efetivo

● Docente desde: _____

Informações sobre o REANP e preparação para o SAEGO

Durante o período de pandemia de Covid 19 houve aulas não presenciais em sua Unidade Escolar?

() Sim.

() Não.

Caso tenha respondido SIM para questão anterior continue a responder às perguntas a seguir. Caso necessário assinale mais de uma resposta.

Qual foi a forma utilizada por sua Unidade Escolar para que os docentes ministrassem suas aulas no REANP?

() Aulas assíncronas por meio do WhatsApp.

() Aulas síncronas por meio de plataformas digitais de comunicação como o Meet.

() Google Classroom.

() Plataforma digital própria da Unidade Escolar.

() Apostilas impressas.

A carga horária semanal das aulas ministradas durante o REANP correspondia à mesma do período presencial?

() Sim.

() Não.

A participação dos alunos durante o REANP, a seu ver foi:

- satisfatória.
- não satisfatória.
- não houve participação de alunos durante esse período.

Durante o REANP, como foram realizados os feedbacks aos alunos?

- Individualizados, mediante das atividades recebidas nos aplicativos de mensagens.
- Coletivos, por meio de plataformas digitais de comunicação.
- Individualizado, por meio das correções e devoluções das atividades impressas.
- Não houve feedback.

As metodologias que você utilizou em suas aulas durante o REANP foram as mesmas utilizadas nas suas aulas presenciais, anterior a esse período?

- Sim.
- Não.

As aulas remotas do REANP contribuíram para o seu aprendizado em relação às inovações tecnológicas?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.

O uso das novas metodologias e aplicativos digitais que você conheceu durante o REANP podem ser utilizados em suas aulas em sua prática pedagógica nas aulas presenciais?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.

Com a volta das aulas presenciais, você observou que seus alunos apresentaram defasagem de aprendizagem devido ao período de aulas remotas?

- Sim.



APÊNDICE C – Questões do SAEGO

1. Participação no SAEGO
2. Proficiência SAEGO - Língua Portuguesa
3. Porcentagem por padrões de desempenho - Língua Portuguesa - 2021
4. Proficiência SAEGO - Matemática
5. Porcentagem por padrões de desempenho - Matemática - 2021
6. Comparativo de Proficiência do SAEGO, em 2021 (período de pandemia da COVID 19)
7. Proficiência de Matemática - 2021 (período de pandemia da COVID 19)
8. Comparativo por padrões de desempenho da Língua Portuguesa - 2021 (período da pandemia da COVID 19)
9. Comparativo por padrões de desempenho de Matemática - 2021 (período de pandemia da COVID 19)