

# **Monitoramento do Plano Municipal de Educação**

Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos

RIO DE JANEIRO  
2020

## SUMÁRIO

<b>Metodologia para o estabelecimento de metas intermediárias</b>	<b>3</b>
<b>Meta 1: Educação Infantil</b>	<b>5</b>
Meta 1.2: Hiato de Renda na Educação	6
<b>Meta 2: Ensino Fundamental</b>	<b>7</b>
<b>Meta 3: Ensino Médio</b>	<b>9</b>
<b>Meta 4: Inclusão de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação</b>	<b>11</b>
<b>Meta 5: Alfabetização</b>	<b>12</b>
<b>Meta 6: Educação Integral</b>	<b>13</b>
<b>Meta 7: Qualidade da Oferta Educacional</b>	<b>14</b>
<b>Meta 8: Escolaridade da População</b>	<b>15</b>
<b>Meta 9: Alfabetização de Jovens e Adultos</b>	<b>20</b>
<b>Meta 11: Educação Profissional e Técnica</b>	<b>20</b>
<b>Meta 12: Educação Superior</b>	<b>21</b>
<b>Meta 13: Qualidade do Ensino Superior</b>	<b>22</b>
<b>Meta 16: Formação de Professores da Educação Básica</b>	<b>25</b>

## Metodologia para o estabelecimentos de metas intermediárias

Para qualificar o monitoramento do progresso em relação às metas estabelecidas no Plano Municipal de educação, foram desenvolvidas metas intermediárias anuais para os indicadores.

*Adaptando a Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas<sup>1</sup>, foi possível calcular o aumento anual necessário para que as metas estabelecidas sejam cumpridas ao final da vigência deste plano.*

Para projetar as metas dos indicadores educacionais de monitoramento concordamos com o primeiro postulado (P1) estabelecido para a aplicação da metodologia ao IDEB:

*Para a projeção do Ideb, assumiu-se que:*

*•P1: As trajetórias do Ideb, para o Brasil e para todas as redes, têm o comportamento de uma função Logística. O gráfico a seguir ilustra o comportamento esperado para a trajetória do Ideb ao longo dos anos; ou seja, para um dado 'esforço' obtêm-se uma melhora cada vez menor do indicador.*

---

<sup>1</sup> Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portaI\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Nota\\_Tecnica\\_n2\\_metas\\_intermediarias\\_IDEB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_sao_as_metas/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf)

Gráfico 1 – Comportamento esperado para a trajetória do Ideb ao longo dos anos



$$ideb_{it} = \frac{10}{1 + e^{-\left(\ln\left(\frac{ideb_{i0}}{10 - ideb_{i0}}\right) + \gamma_i * t\right)}}$$

Adaptando a equação acima, podemos generalizá-la para que possamos replicar a mesma metodologia o cálculo de metas intermediárias de indicadores ( $x$ ) de escalas diferentes da do IDEB.

$$x_t = \frac{x_{max}}{1 + e^{-\left(\ln\left(\frac{x_0}{x_{max} - x_0}\right) + \gamma * t\right)}}$$

Em que:

$x_t$ : valor da meta intermediária para o ano  $t$

$x_0$ : Valor inicial do indicador ( $t = 0$ )

$\gamma$ : Esforço Individual

$t$ : Tempo em anos, desde 0 até o tempo limite para realização da meta.

$x_{max}$ : Valor Máximo do Indicador  $x$

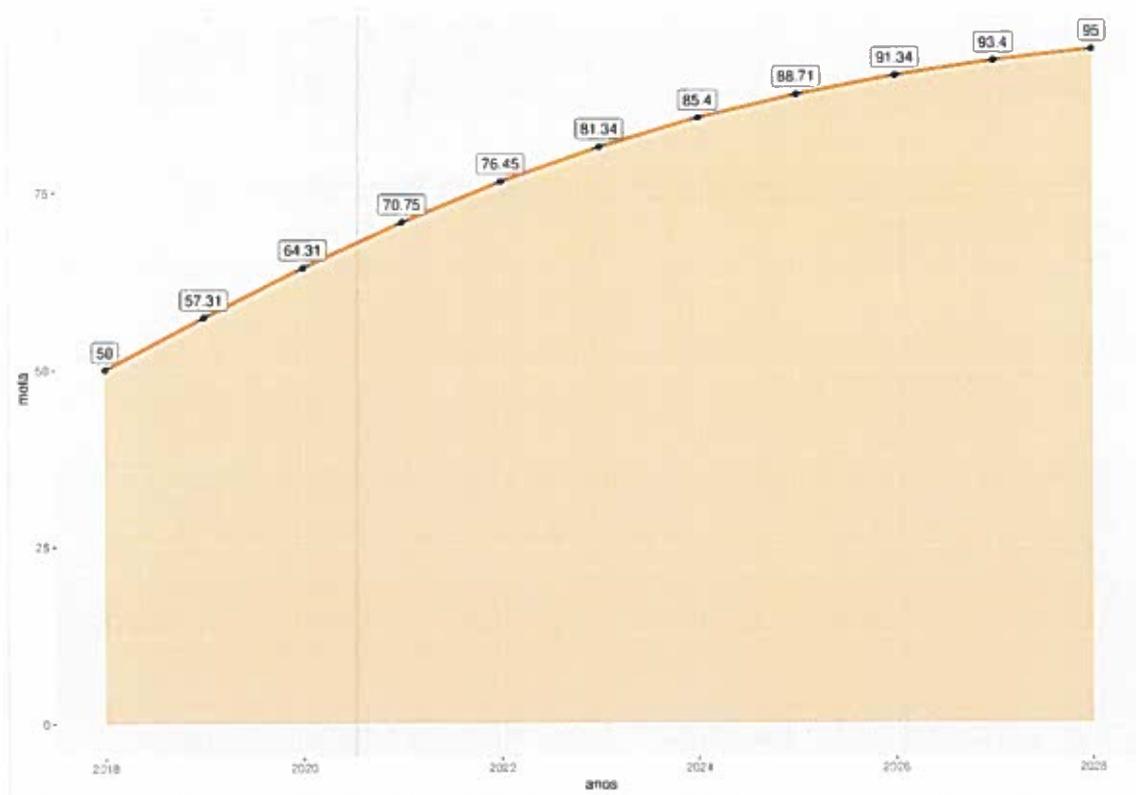
Reorganizando a equação acima, é possível calcular o esforço necessário para que a meta seja atingida em um tempo limite  $T$ .

$$\gamma = \frac{\ln\left(\frac{x_t}{x_{max}-x_T}\right) - \ln\left(\frac{x_0}{x_{max}-x_0}\right)}{T}$$

Realizado o monitoramento dos indicadores para o ano de 2018, será conhecido o Valor inicial do indicador  $x_0$ , tornando possível o cálculo das metas intermediárias para o cumprimento da meta final em 2028.

Por exemplo, parte da Meta 2:

*Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos;*



## Meta 1: Educação Infantil

Universalizar, até o segundo ano de vigência deste Plano, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender cinquenta por cento da demanda no prazo de até três anos e universalizar a oferta em até oito anos de vigência deste Plano.

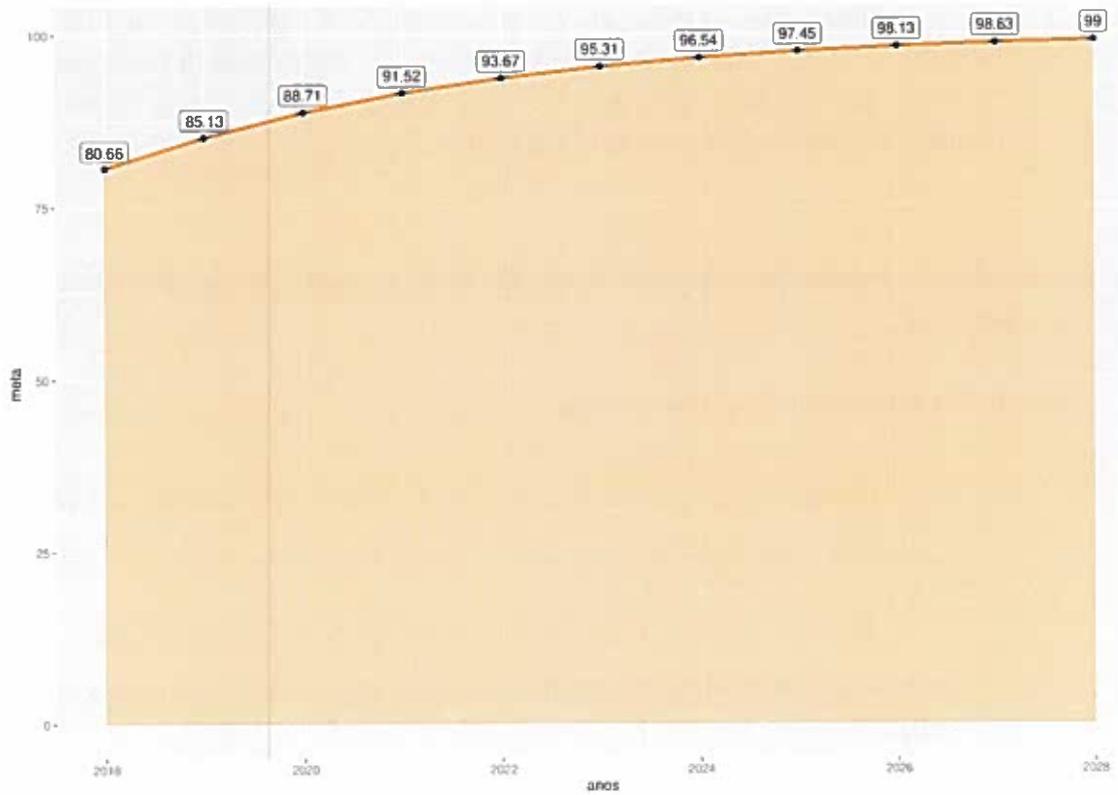
- **Indicadores: Percentual da População de 4 a 5 anos que frequenta escola ou creche**
  - **Bases de Dados: PNADc e Censo Escolar**

**k = Número de alunos com 4 a 5 anos de idade matriculados em escolas ou creches no município**

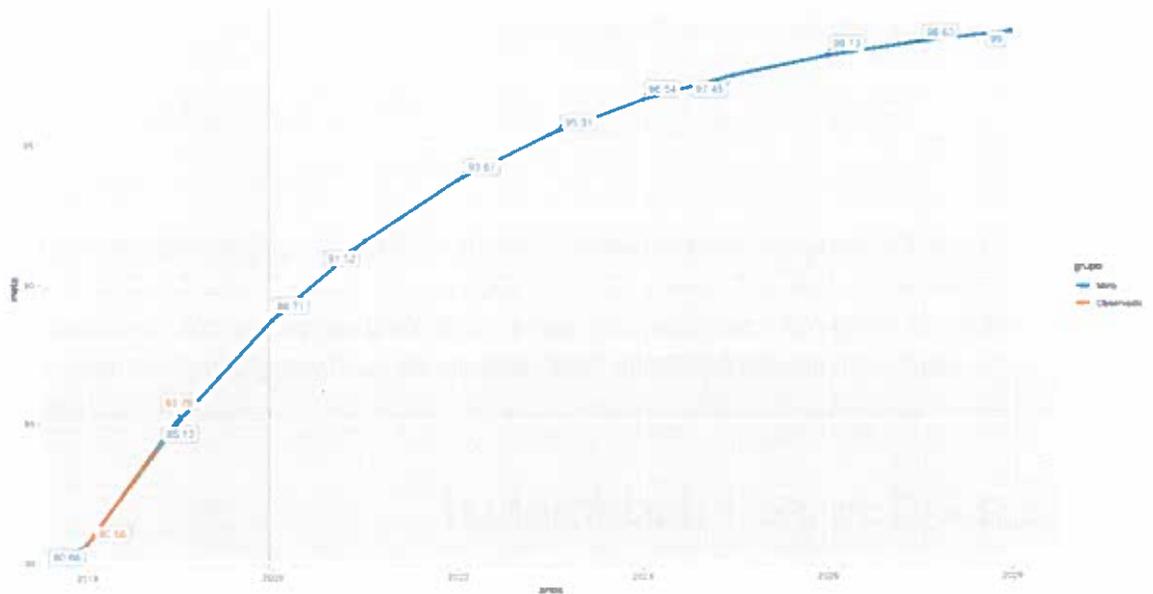
**n=População de 4 a 5 anos de idade no município**

$$p = \frac{k}{n}$$

Projeção das Metas Intermediárias: Percentual da População de 4 a 5 anos que frequenta escola ou creche



**Observado x Meta: Percentual da População de 4 a 5 anos que frequenta escola ou creche**



**Meta 1.2: Hiato de Renda na Educação**

Garantir que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

**Indicadores: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche**

**Base de Dados: PNADc e Censo Escolar**

$k_i$  = Número de alunos de 0 a 3 anos de idade matriculados em escolas ou creches no município pertencentes ao quinto de renda familiar per capita mais alto.

$k_j$  = Número de alunos de 0 a 3 anos de idade matriculados em escolas ou creches no município pertencentes ao quinto de renda familiar per capita mais baixo.

$n_i$  = População de 0 a 3 anos de idade no município pertencentes ao quinto de renda familiar per capita mais alto.

$n_j$  = População de 0 a 3 anos de idade no município pertencentes ao quinto de renda familiar per capita mais alto.

$$p = \frac{k_i}{n_i} - \frac{k_j}{n_j}$$

Nota: No momento da elaboração desta metodologia, a PNAD Contínua apresenta dados de escolaridade apenas para a população acima de 5 anos de idade, e o Censo Escolar não possui informação sobre a renda familiar dos alunos. Portanto, não foi possível calcular o indicador de hiato de renda na escolarização de 0 a 3 anos.

## Meta 2: Ensino Fundamental

Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

- **Indicadores: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentam ou concluíram o ensino fundamental**
- **Taxa de Defasagem Idade-Série no 9º ano do Ensino Fundamental**
- **Bases Utilizadas: PNADc e Censo Escolar**

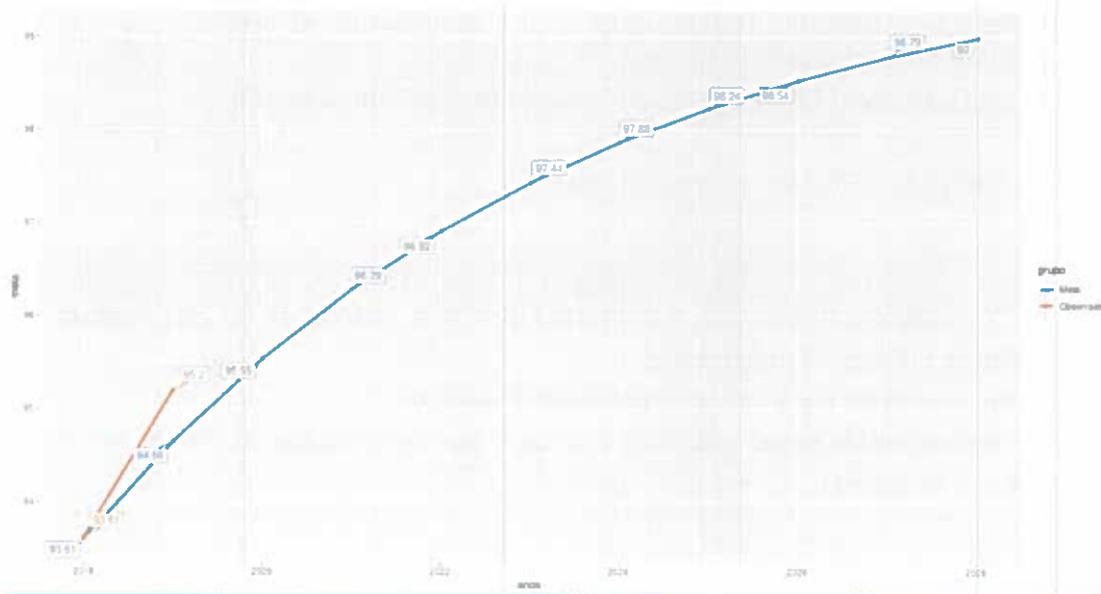
**k = Número de alunos com 6 a 14 anos de idade cursando ou que tenham concluído o Ensino Fundamental**

**n = População de 6 a 14 anos de idade no município**

**p = Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentam ou concluíram o ensino fundamental**

$$p = \frac{k}{n}$$

Observado x Meta: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentam ou concluíram o ensino fundamental



- **Taxa de Defasagem Idade-Série no 9º ano do Ensino Fundamental**

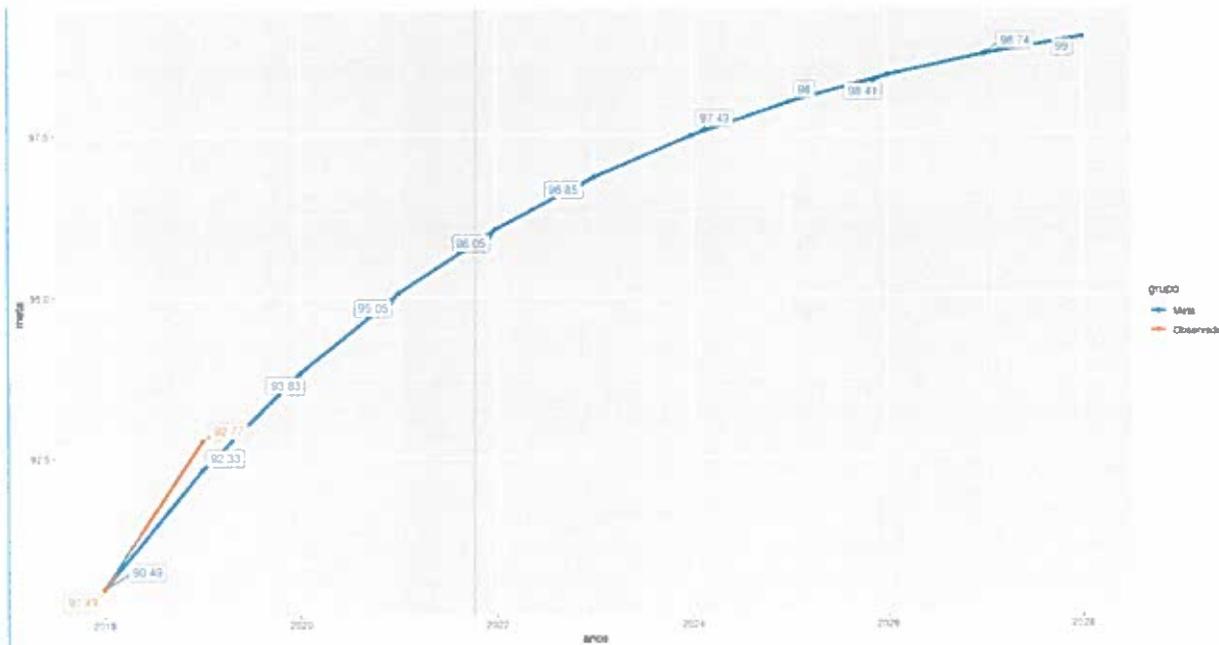
**w = Número de alunos cursando o 9º ano do Ensino Fundamental em Defasagem Idade-Série**

**N= Total de alunos cursando o 9º ano Ensino Fundamental**

**d = Taxa de Defasagem Idade-Série**

$$d = \frac{w}{N}$$

Observado x Meta: Taxa de Defasagem Idade-Série no 9º ano do Ensino Fundamental



## Meta 3: Ensino Médio

Ampliar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento, até o final do período de vigência deste PME.

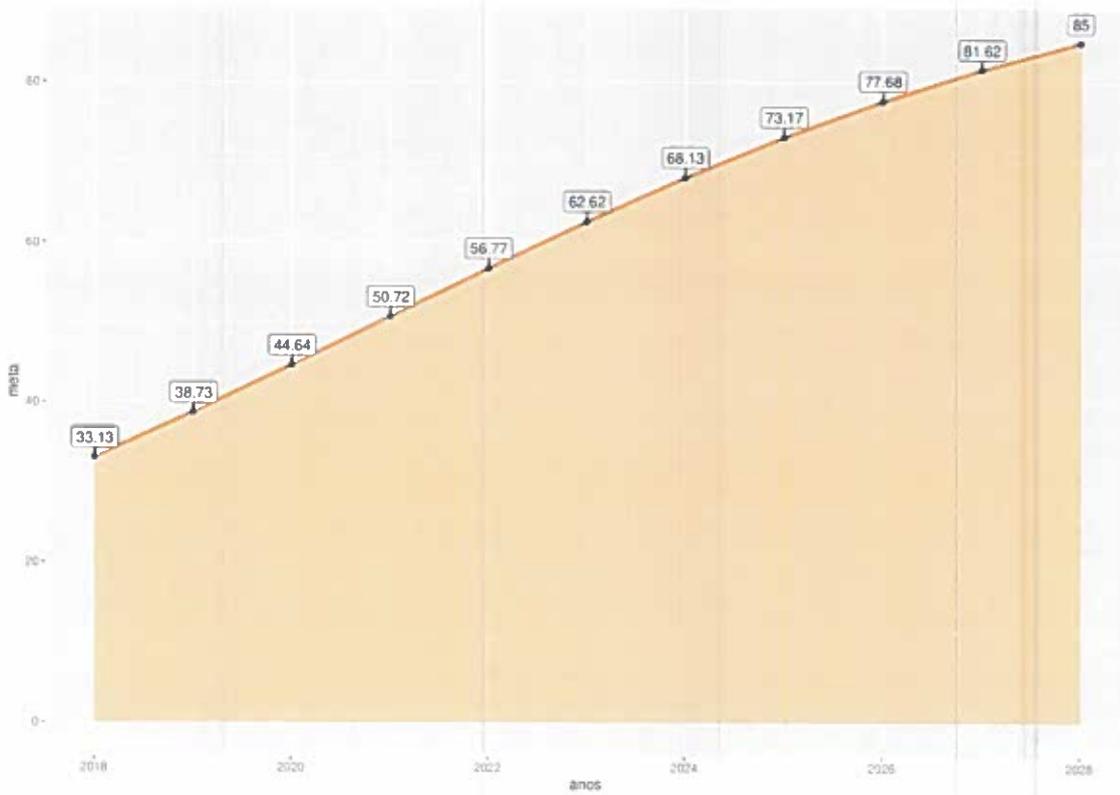
- **Indicadores:** Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu o Ensino Médio.
- **Base utilizadas:** PNADc

**$k$  = Número de alunos com 15 a 17 anos de idade cursando ou que tenham concluído ou que tenham concluído o Ensino Médio**

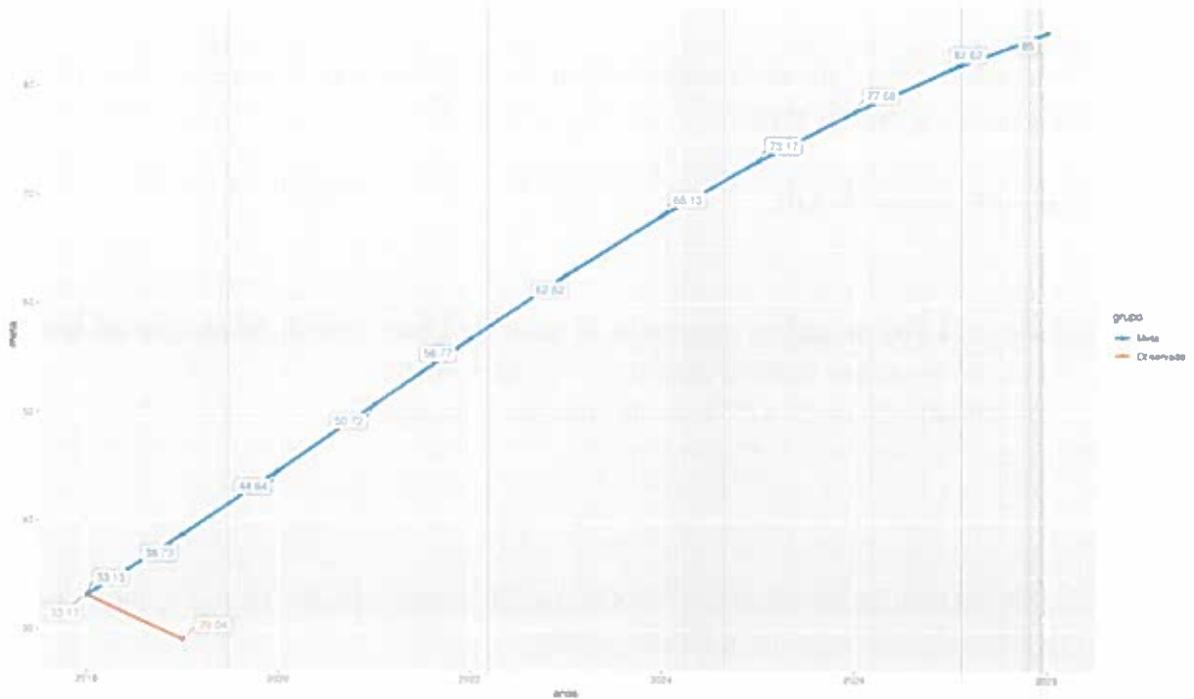
**$n$  = População de 15 a 17 anos de idade no município**

$$p = \frac{k}{n}$$

**Projeção das Metas Intermediárias: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu o Ensino Médio**



**Observado x Meta: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu o Ensino Médio**



## Meta 4: Inclusão de alunos com deficiência e altas habilidades/superdotação

Universalizar, durante o prazo de vigência deste Plano, para a população com deficiência e altas habilidades/superdotação, a partir de zero ano, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, das salas de recursos multifuncionais, classes especiais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, além de garantir a oferta do profissional de apoio escolar, o Agente de Apoio à Educação Especial, instrutores e tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras;

### Indicadores:

- **Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.**
- **Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.**

### Bases Utilizadas: Censo Escolar e Censo 2010

- **Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica**

**c = Número de pessoas entre 4 e 17 anos de idade com deficiência que frequentam classes comuns da educação básica no município**

**d = Número total de pessoas entre 4 e 17 anos com deficiência que frequentam a escola**

$$r = \frac{c}{d} \times 100\%$$

- **Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola**

**k = Número de pessoas entre 4 e 17 anos de idade com deficiência que frequentam escolas no município**

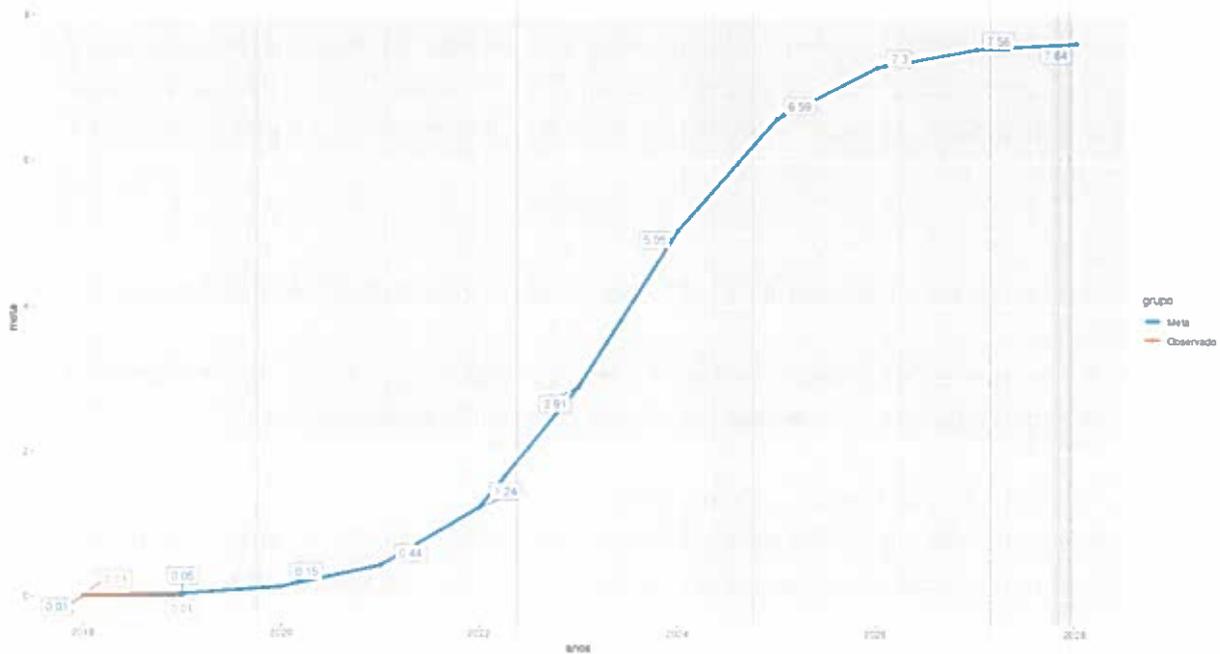
**n = Número total de municípios entre 4 e 17 anos com deficiência**

$$p = \frac{k}{n} \times 100\%$$

Nota: No momento da elaboração da presente metodologia, não havia um número absoluto atualizado para se utilizar como base populacional para o cálculo deste

indicador. Portanto, utilizando a proporção da população com deficiência do Censo de 2010 na faixa etária de 4 a 17 anos de idade (7,64%), podemos assumir que, esta fração se mantendo constante, devemos atingir 7,64% do total de matrículas da educação básica para a população com algum tipo de deficiência.

**Observado x Meta: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola**



## Meta 5: Alfabetização

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental

Nota: Devido à extinção da Avaliação Nacional de Analfabetismo (ANA), não possuímos qualquer indicador para mensurar o analfabetismo e o analfabetismo funcional nas escolas brasileiras.

## Meta 6: Educação Integral

Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, quarenta e cinco por cento dos alunos da Educação Básica até 2020.

**Indicadores:** Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral e Percentual de escolas públicas com pelo menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares

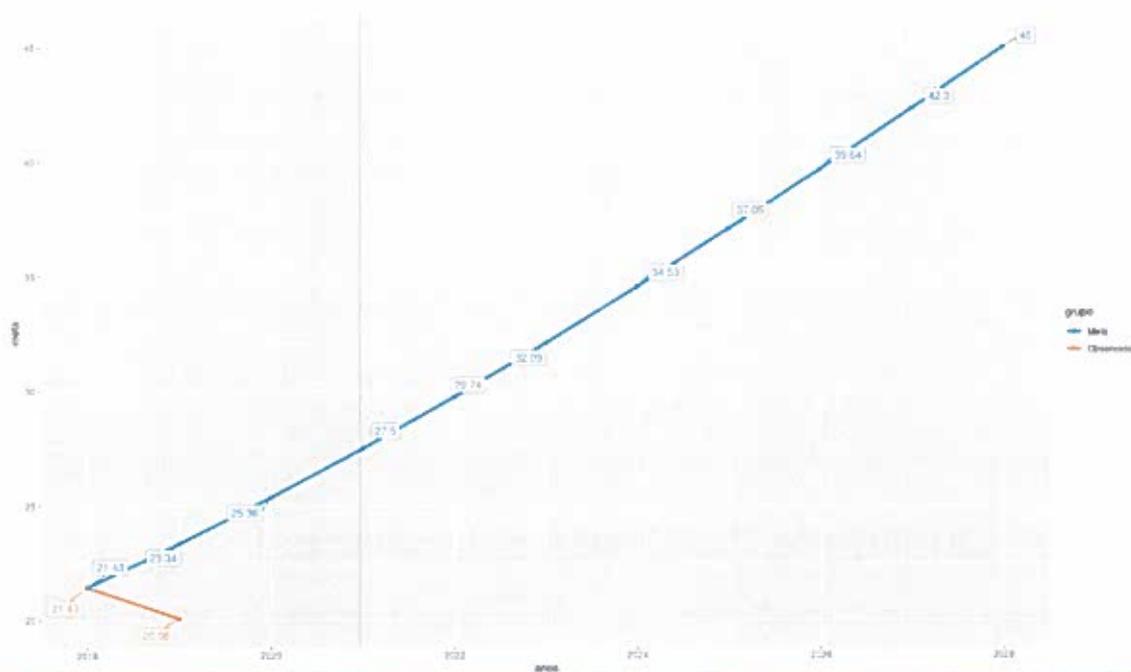
**Bases Utilizadas:** Sinopse Estatística da Educação Básica

**k** = Número de alunos da educação básica pública em tempo integral

**n** = Número total de alunos da educação básica pública

$$p = \frac{k}{n} \times 100\%$$

Observado X Meta: Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral

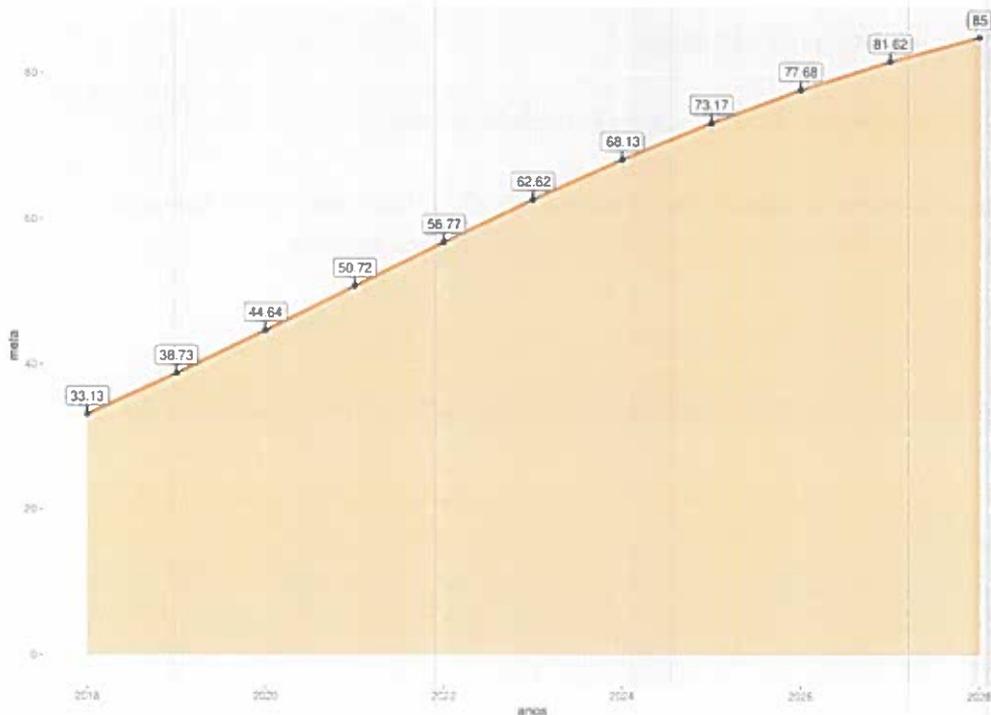


**a = Número de escolas públicas no município com pelo menos 1 aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividade escolares**

**p = Número total de escolas públicas no município**

$$i = \frac{a}{p} \times 100\%$$

Projeção de Metas Intermediárias: Percentual de escolas públicas com pelo menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares



## Meta 7: Qualidade da Oferta Educacional

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a considerar que a qualidade social da educação deverá ser atingida com a garantia da aprendizagem significativa dos estudantes, com a valorização dos profissionais da educação, com a melhoria da infraestrutura das unidades escolares e ainda atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2



## Meta 8: Escolaridade da População

Elevar a escolaridade média da população de quinze anos ou mais, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo ao longo da vigência deste Plano, principalmente

nas áreas de menor escolaridade e igualar a escolaridade média independente de raça ou crença.

**Indicadores:**

- **Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade,**
- **Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% dos mais pobres,**
- **Razão entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos,**
- **Percentual da população de 18 a 29 anos com menos de 12 anos de escolaridade,**
- **Percentual da população de 18 a 29 anos entre os 25% mais pobres com menos de 12 anos de escolaridade**
- **Percentual da população negra de 18 a 29 anos com menos de 12 anos de escolaridade**

**Bases Utilizadas: PNADc, Censo Escolar**

- **Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade:**

$k_i$  = Anos de Estudo do indivíduo  $i$

$j$  = Número total pessoas no município com 18 a 29 anos de idade

$$p = \frac{\sum_{i=1}^j k_i}{j}$$

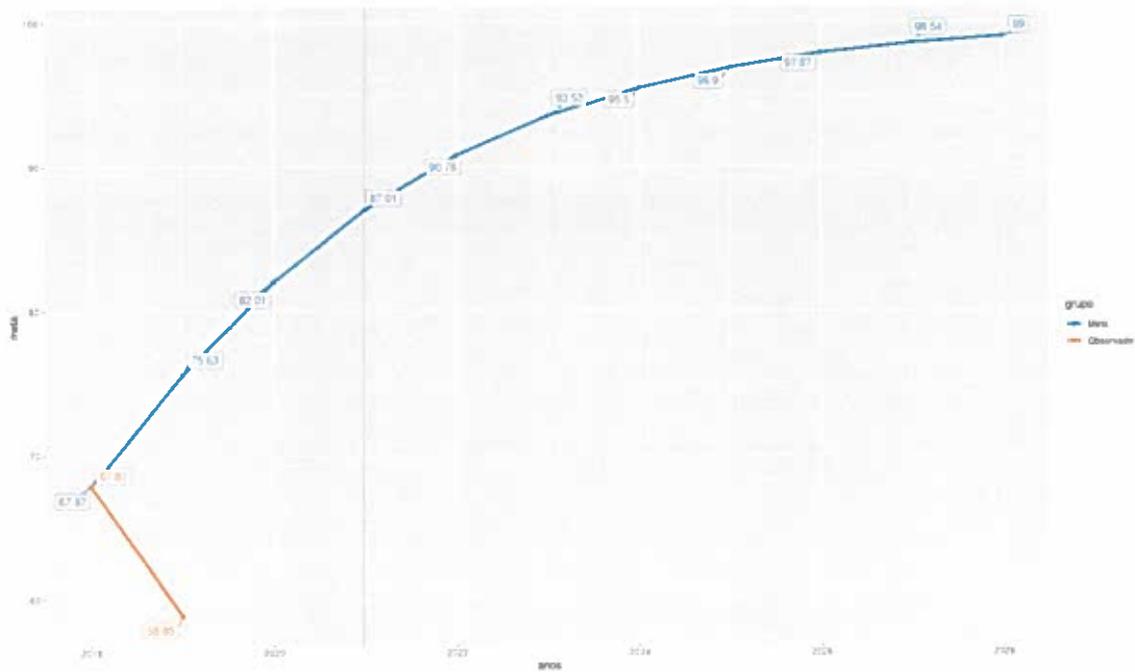
- **Percentual da população de 18 a 29 anos com menos de 12 anos de escolaridade**

$e$  = Número de pessoas no município com idade entre 18 a 29 anos que possuam menos de 12 anos de estudo

$o$  = Número total pessoas no município com 18 a 29 anos de idade

$$d = \frac{e}{o} \times 100\%$$

Projeção das Metas Intermediárias: Percentual da população de 18 a 29 anos com menos de 12 anos de escolaridade



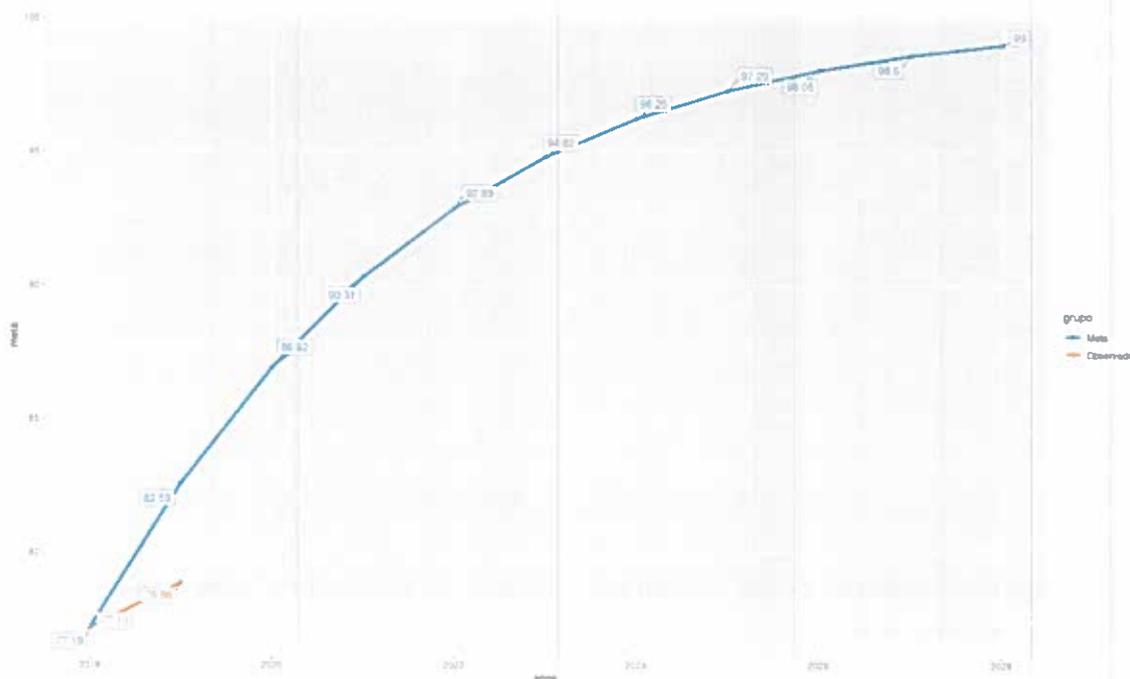
- **Percentual da população de 18 a 29 anos entre os 25% mais pobres com menos de 12 anos de escolaridade**

**v = Número de pessoas no município entre os 25% mais pobres com idade entre 18 e 29 anos e que possuam menos de 12 anos de estudo**

**c = Número total pessoas no município entre os 25% mais pobres com idade entre 18 e 29 anos**

$$p = \frac{v}{c} \times 100\%$$

**Metas x Observado: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% dos mais pobres.**



**Igualar a escolaridade média independente de raça:**

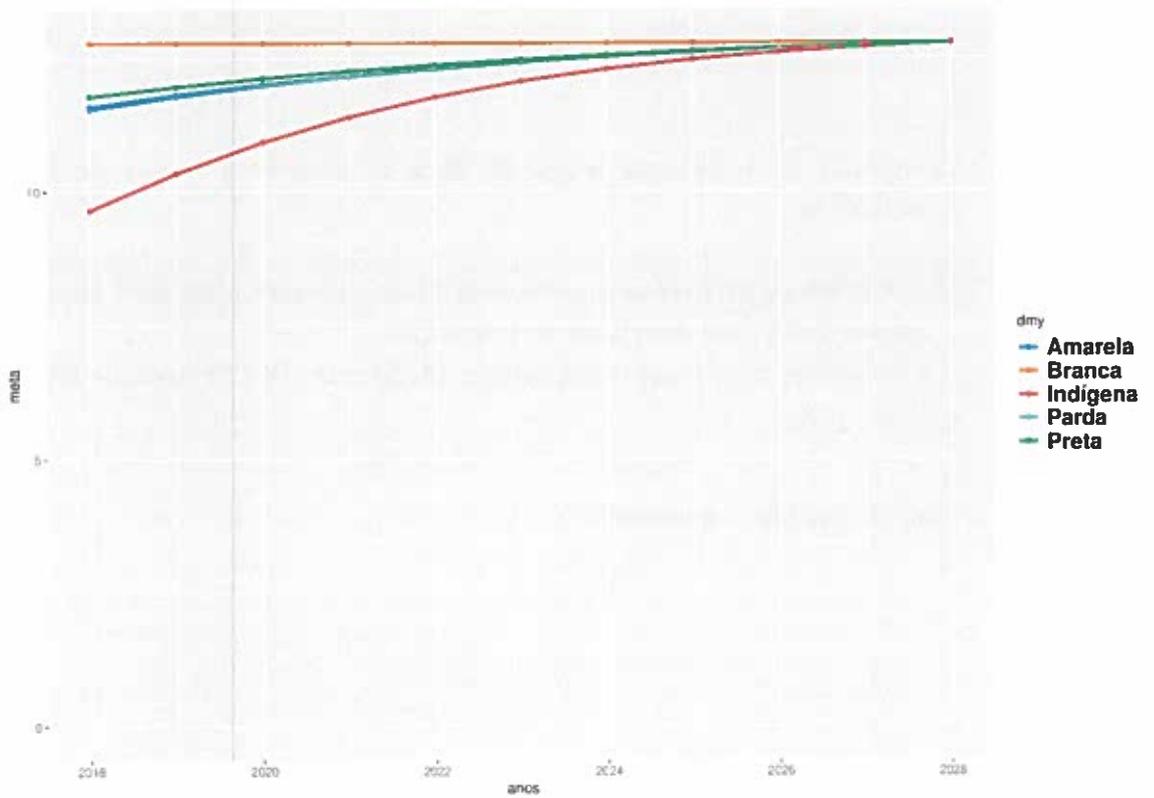
Escolaridade Média por Cor ou Raça:

$k_{iz}$  = Anos de Estudo do indivíduo *ide* Cor/Raça *z*.

$j_z$  = Número total pessoas no município com 18 a 29 anos de idade de Cor/Raça *z*.

$$p_z = \frac{\sum_{i=1}^{j_z} k_{iz}}{j_z}$$

**Projeção das Metas Intermediárias:**



Cor ou Raça	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028
Branca	12.78	12.78	12.78	12.78	12.78	12.78	12.78	12.78	12.78	12.78	12.78
Preta	11.78	11.97	12.12	12.26	12.37	12.47	12.56	12.63	12.69	12.74	12.78
Amarela	11.58	11.81	12.01	12.17	12.31	12.43	12.53	12.61	12.68	12.73	12.78
Parda	11.53	11.77	11.98	12.15	12.30	12.42	12.52	12.60	12.67	12.73	12.78
Indígena	9.65	10.34	10.92	11.39	11.77	12.07	12.30	12.47	12.60	12.70	12.78

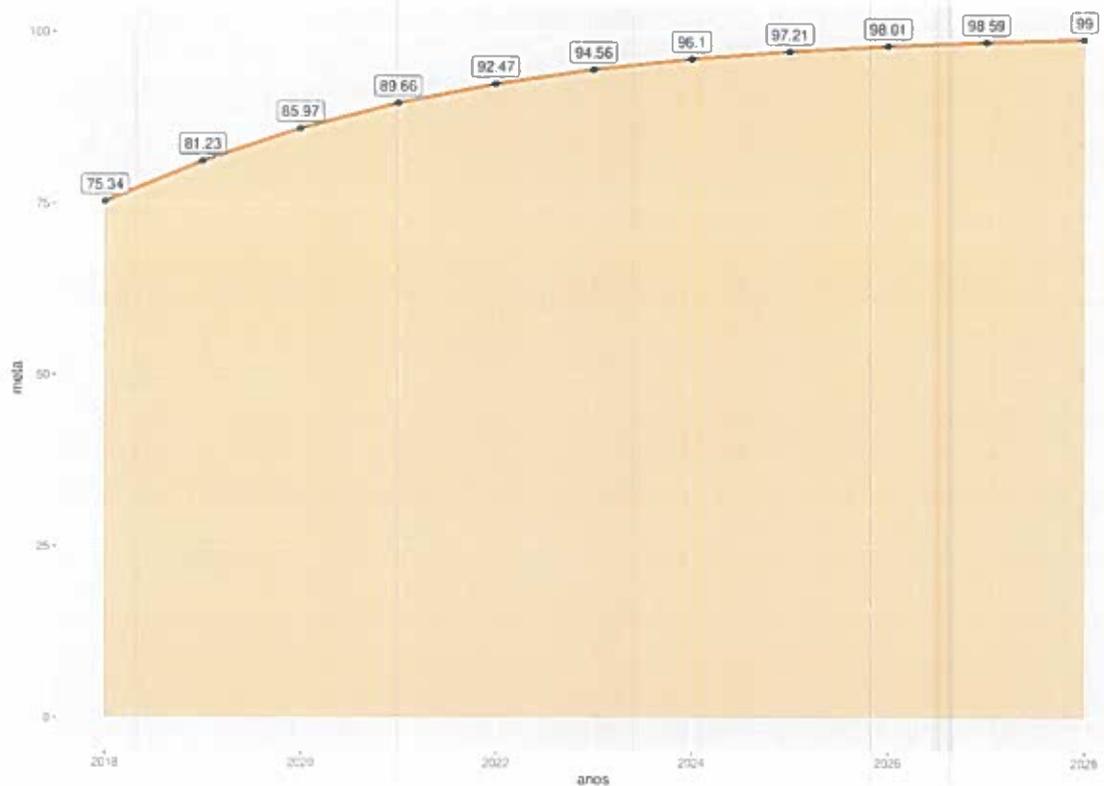
- **Percentual da população negra de 18 a 29 anos com menos de 12 anos de escolaridade**

**a = Número de pessoas negras com idade entre 18 e 29 anos e que possuam menos de 12 anos de estudo, no município**

**t = Número total pessoas negras com idade entre 18 e 29 anos, no município**

$$n = \frac{a}{t} \times 100\%$$

Projeção das Metas Intermediárias:



## Meta 9: Alfabetização de Jovens e Adultos

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até o final da vigência deste PME e reduzir em cinquenta por cento o analfabetismo absoluto e a taxa de analfabetismo funcional.

**Indicadores: Taxa de Alfabetização da população com 15 anos de idade ou mais no município**

**Bases utilizadas: PNADc**

**k = Número de pessoas com 15 anos de idade ou mais alfabetizadas no município**

**n = População com 15 anos de idade ou mais no município**

$$p = \frac{k}{n}$$

Nota:

Não há dados disponíveis para a mensuração do analfabetismo funcional. Os dados disponíveis são de caráter declaratório para a pergunta “Sabe ler e escrever?” e constam na PNAD contínua. Esta fonte de dados aponta uma proporção de resposta afirmativa de 97,7%.

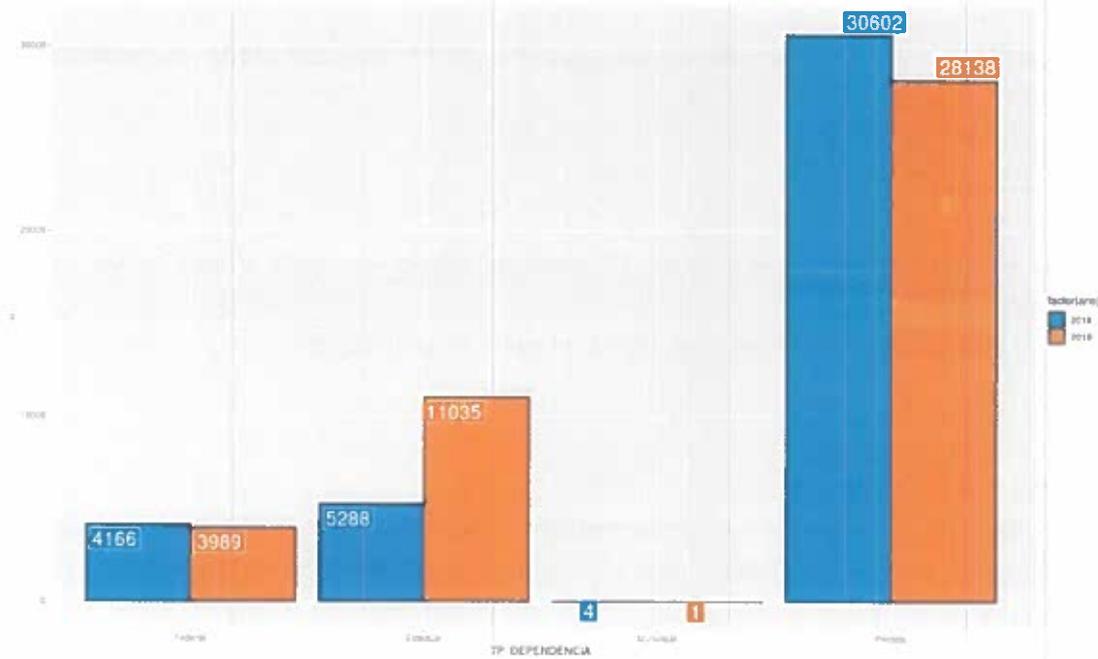
## Meta 11: Educação Profissional e Técnica

Triplificar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.

**Indicadores: Número absoluto de matrículas em Ensino Profissional e Técnico (EPT) de nível médio e Número absoluto de matrículas em Ensino Profissional e Técnico (EPT) de nível médio na rede pública**

**Bases utilizadas: Censo Escolar**

Federal	4166
Estadual	5288
Municipal	4
Privada	30602



## Meta 12: Educação Superior

Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

**Indicadores: Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM) e Taxa líquida de escolarização na graduação (TLE)**

**Bases utilizadas: Censo Escolar**

- **Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM)**

**k = Número de pessoas cursando ou que já concluíram o Ensino Superior**

**n = População total do Rio de Janeiro**

$$p = \frac{k}{n}$$

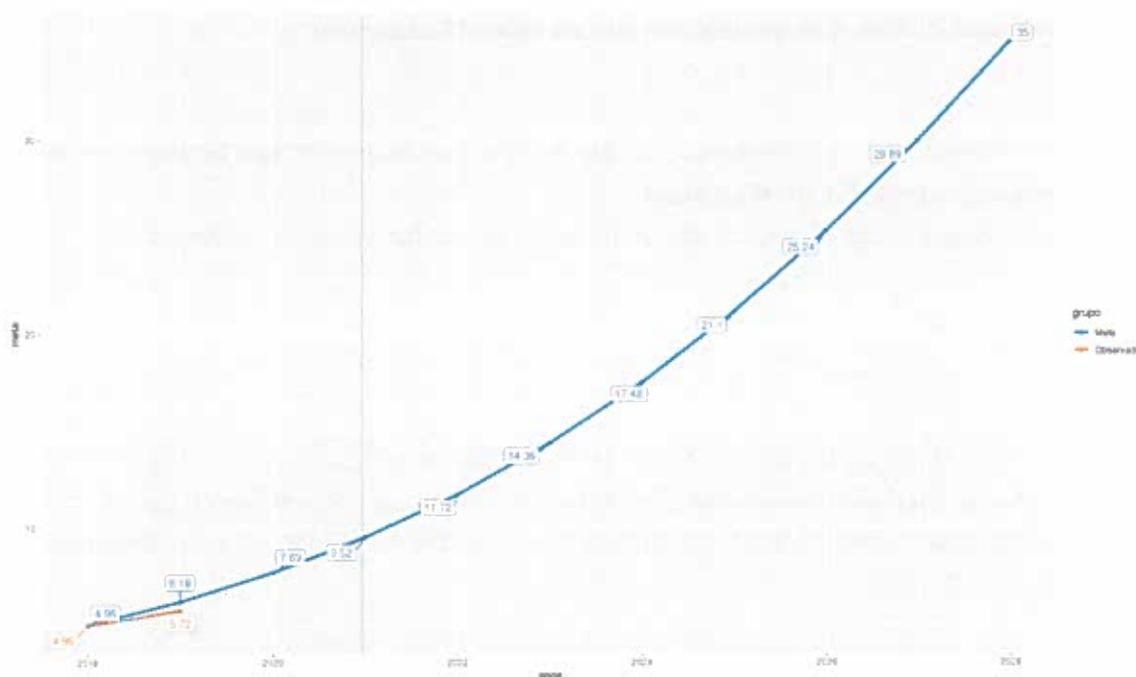
- **Taxa líquida de escolarização na graduação (TLE)**

**k = Número de pessoas entre 17 e 24 anos de idade cursando ou que já concluíram o Ensino Superior**

**n = População entre 17 e 24 anos de idade ou mais no município**

$$p = \frac{k}{n}$$

Observado x Meta: Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM) e Taxa líquida de escolarização na graduação (TLE)



## Meta 13: Qualidade do Ensino Superior

Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do Sistema de Educação Superior para setenta e cinco por cento sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

**Indicadores: Percentual de docentes no mestrado ou doutorado na educação superior, Percentual de docentes com doutorado na educação superior e Percentual de docentes com doutorado na educação superior**

**Bases utilizadas: Censo da Educação Superior**

- **Percentual de docentes no mestrado ou doutorado na educação superior**

**a = Número de mestres e doutores que lecionam nas instituições de educação superior do município**

**p = Número total de docentes nas instituições de ensino superior do município**

$$n = \frac{a}{p} \times 100\%$$

- **Percentual de docentes com doutorado na educação superior**

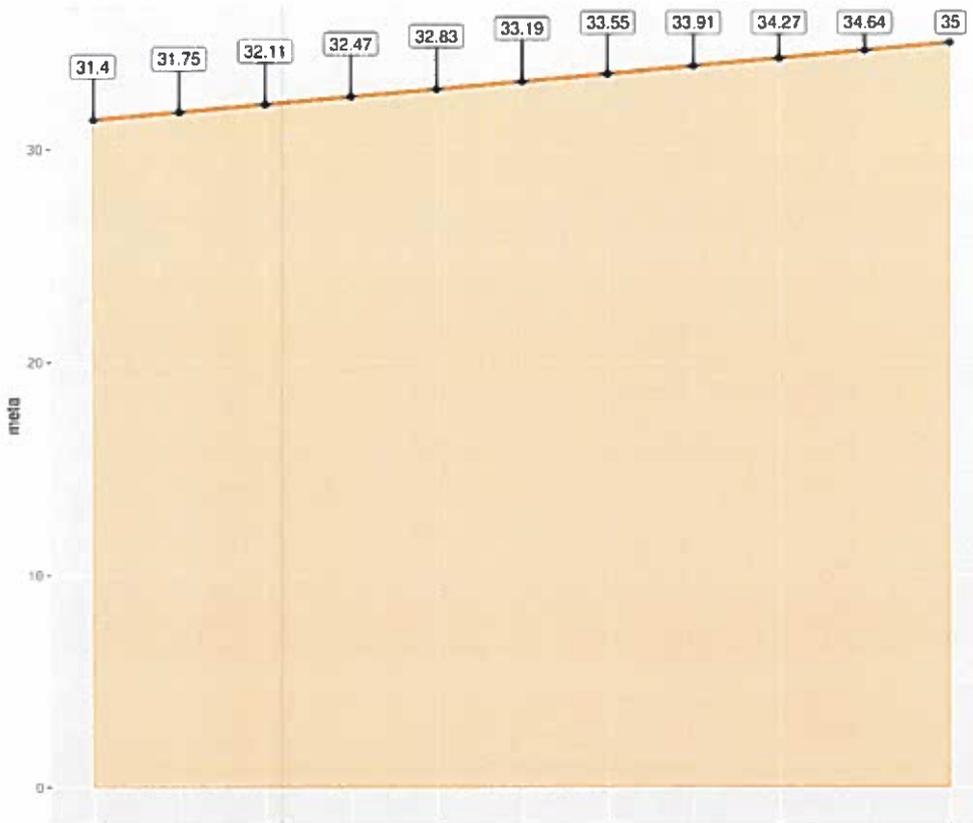
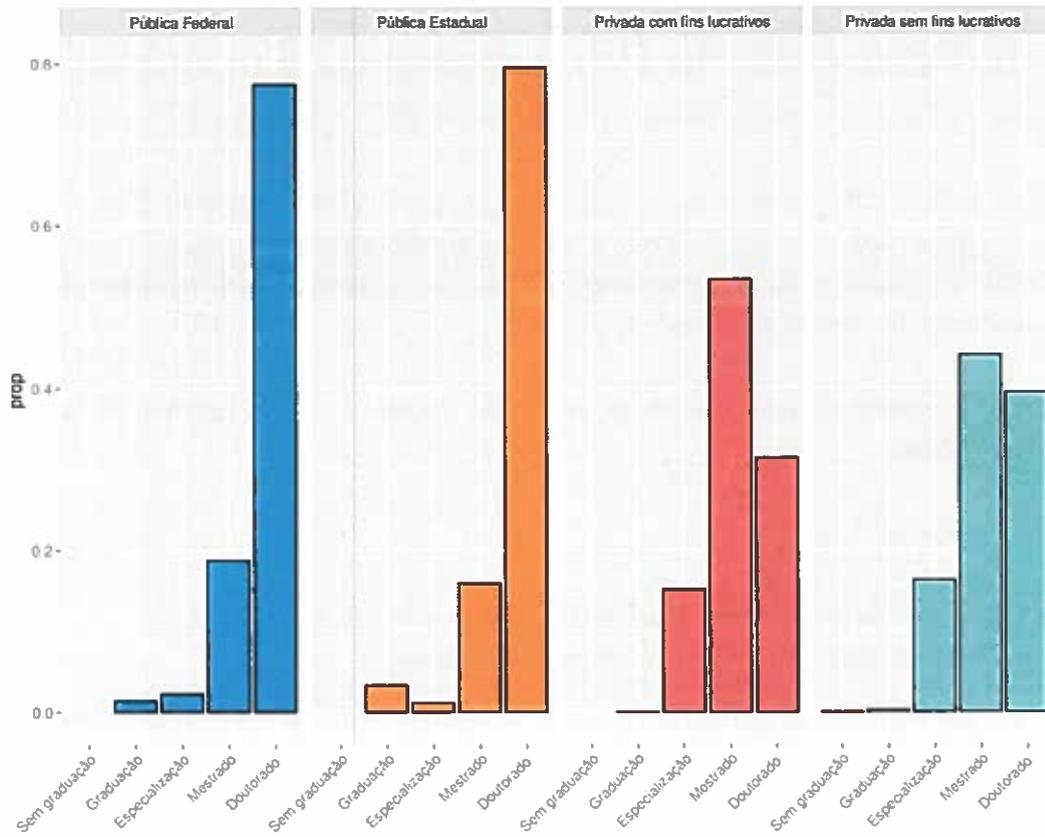
**f = Número de professores com doutorado que lecionam nas instituições de educação superior do município**

**n = Número total docentes nas instituições de ensino superior do município**

$$d = \frac{f}{n} \times 100\%$$

Nota:

Esta meta já foi alcançada em todas as dependências administrativas, com exceção das *Instituições de Ensino Superior com fins lucrativos*, como aponta o gráfico a seguir. Para cumprir a meta, estas instituições devem aumentar o quantitativo de docentes com doutorado em 3.6 pontos percentuais.



## Meta 16: Formação de Professores da Educação Básica

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Indicadores:** Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

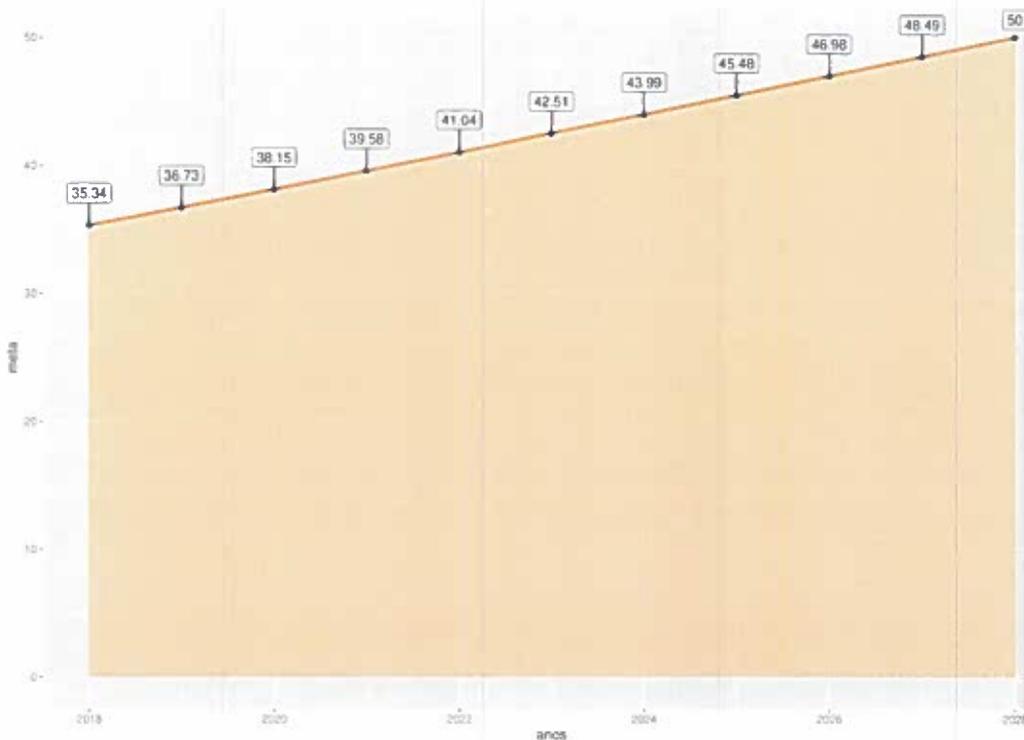
**Bases utilizadas:** Censo Escolar

**k** = Número de professores da educação básica com pós-graduação

**n** = Número total de professores da educação básica

$$p = \frac{k}{n} \times 100\%$$

Projeção de Metas Intermediárias:





# Monitoramento

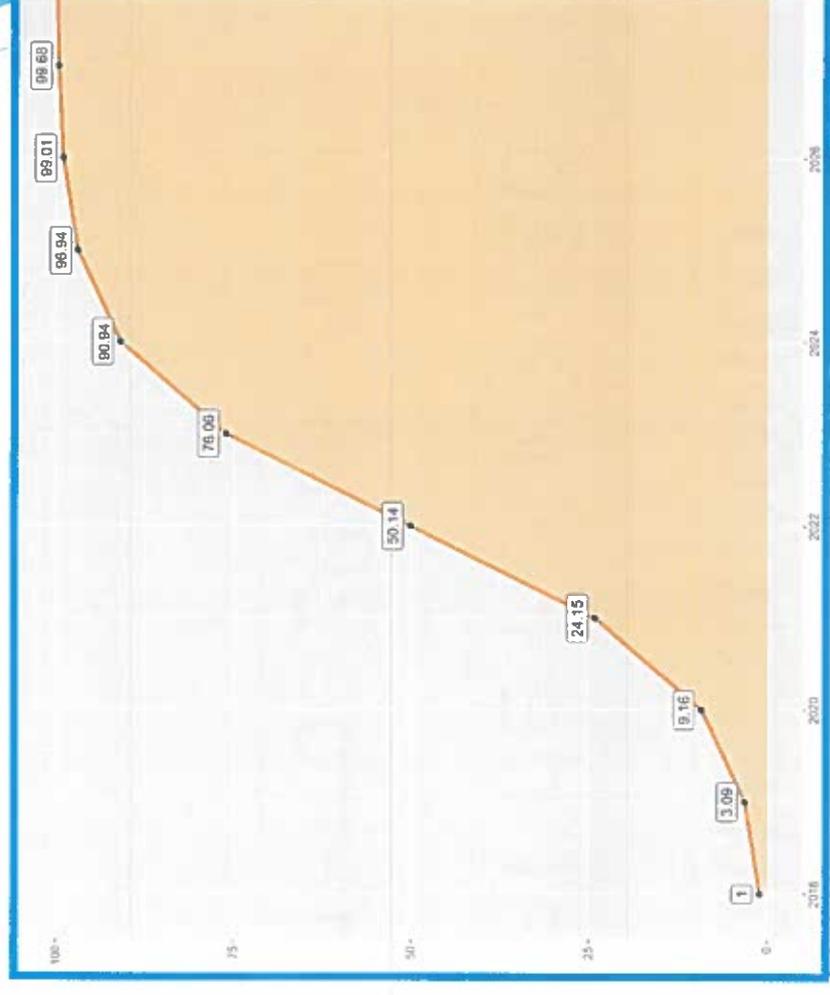
## Plano Municipal de Educação

Rio de Janeiro, 2018-2019

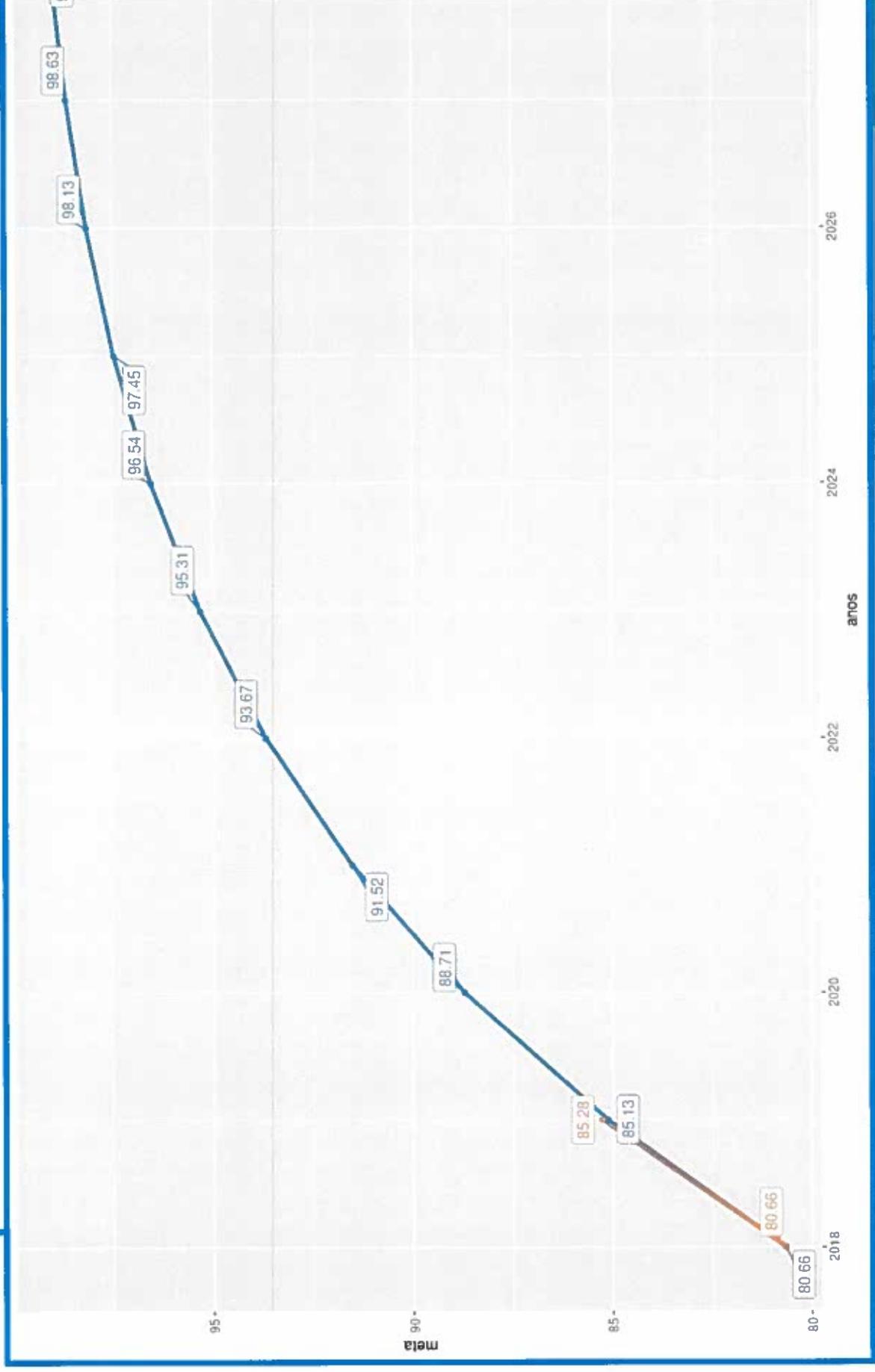


# Metas Intermediárias

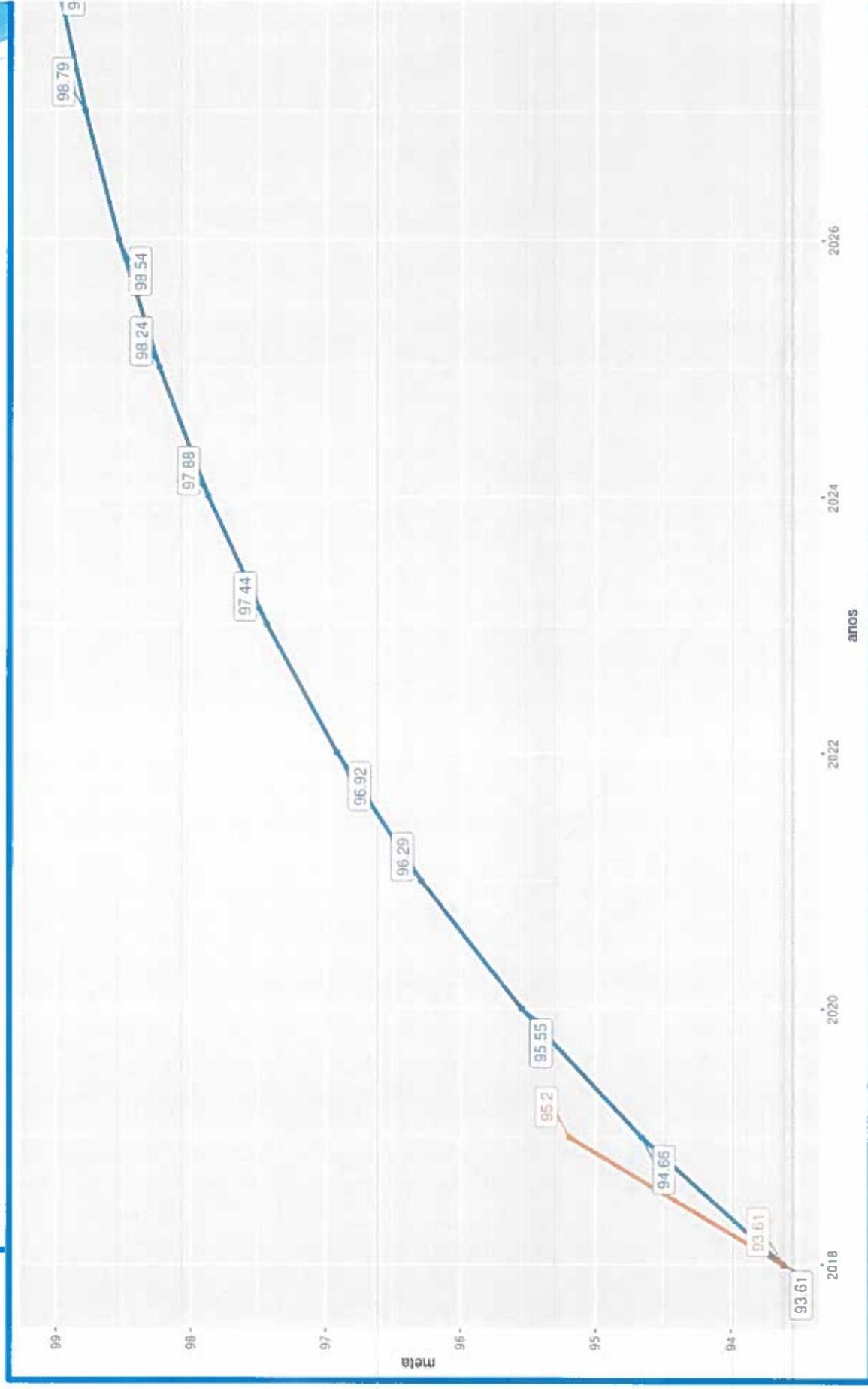
- ▶ Qualificar o monitoramento anual do PME
- ▶ Função adaptada da metodologia desenvolvida pelo INEP para o IDEB
- ▶ Função Logística: Formato em “S”
- ▶ Incremento anual para atingir a meta ao final do PME



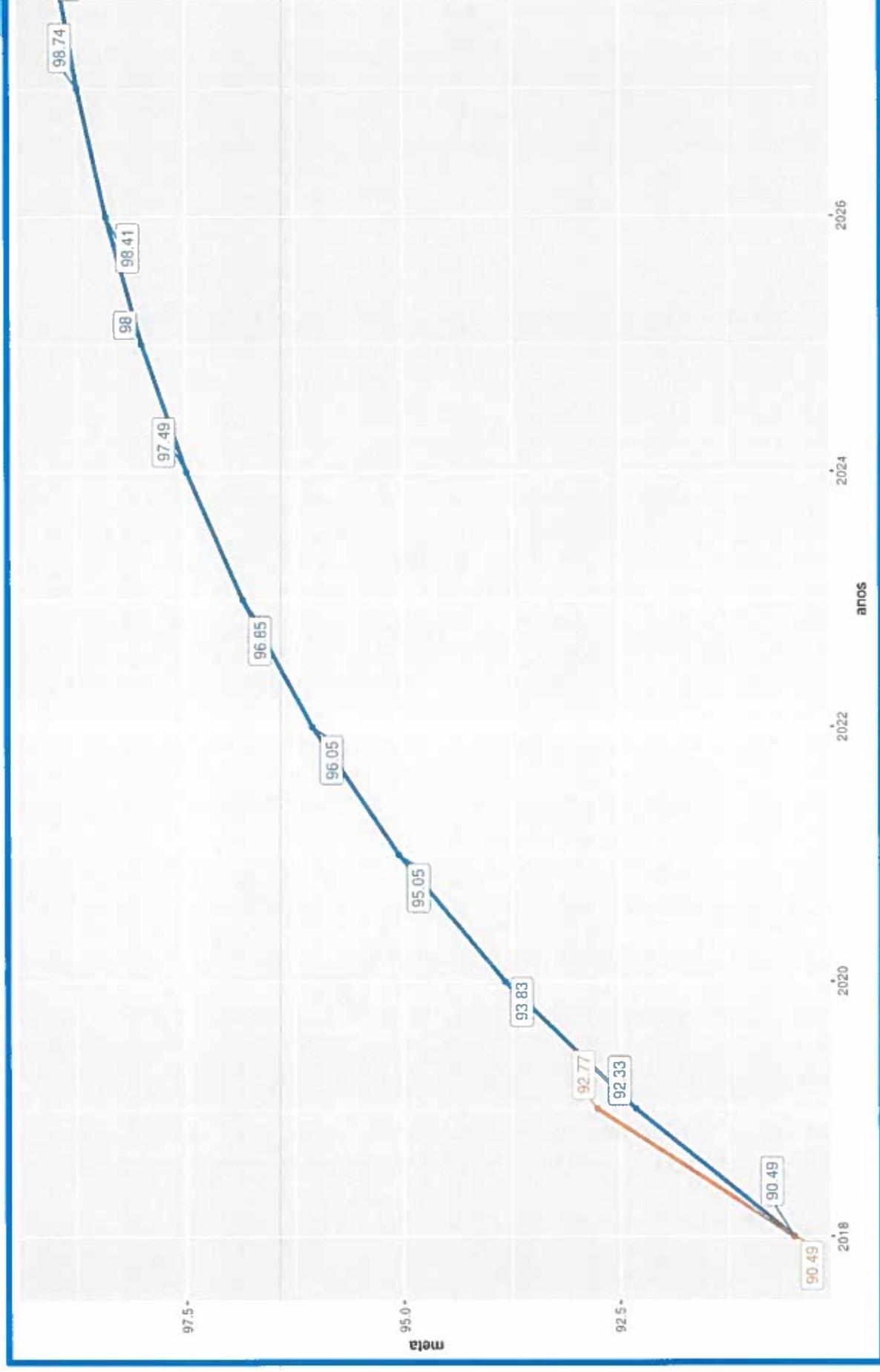
# Meta 1: Percentual da População de 4 a 5 anos que frequenta escola ou creche



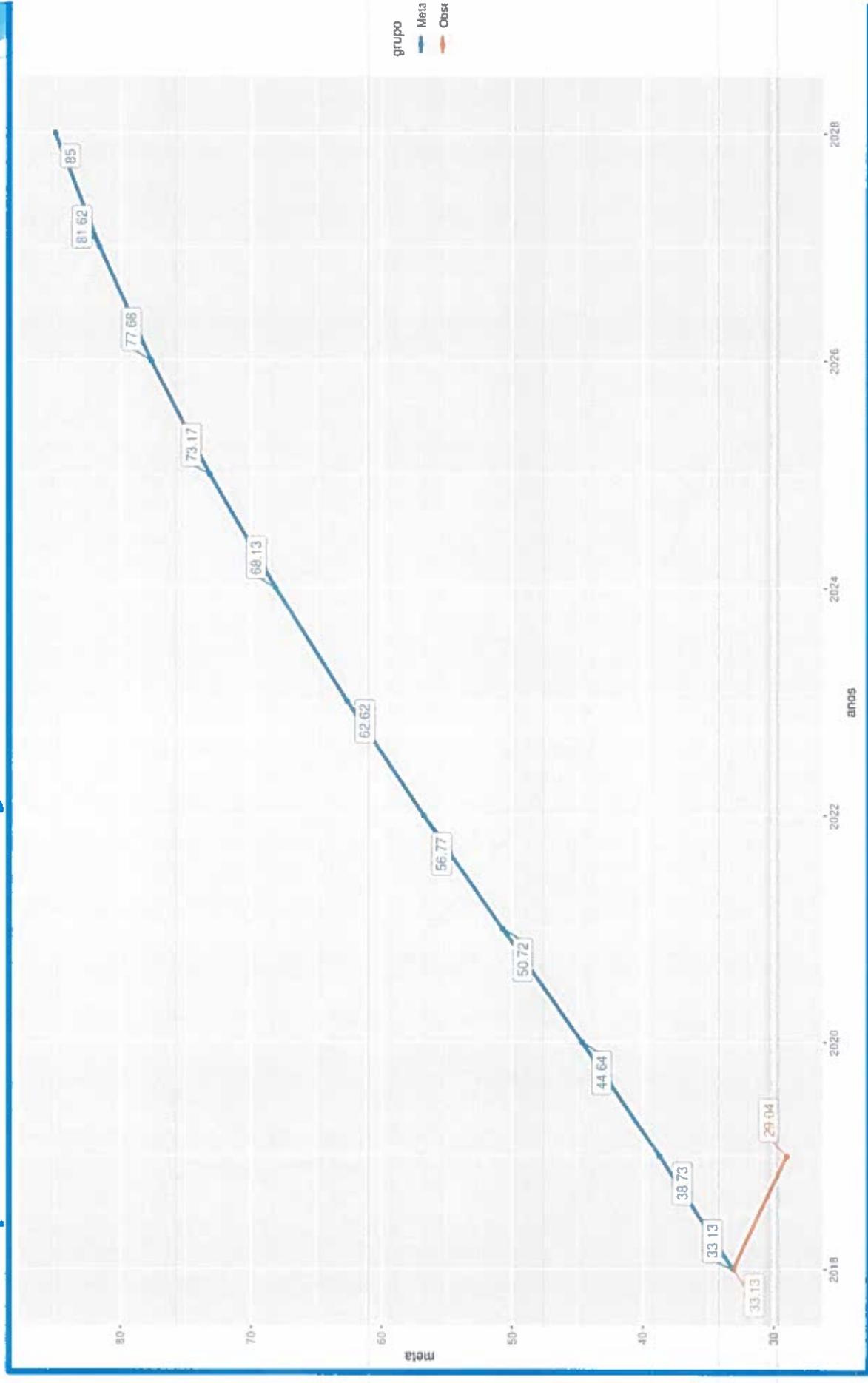
## Meta 2: Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentam ou concluíram o ensino fundamental



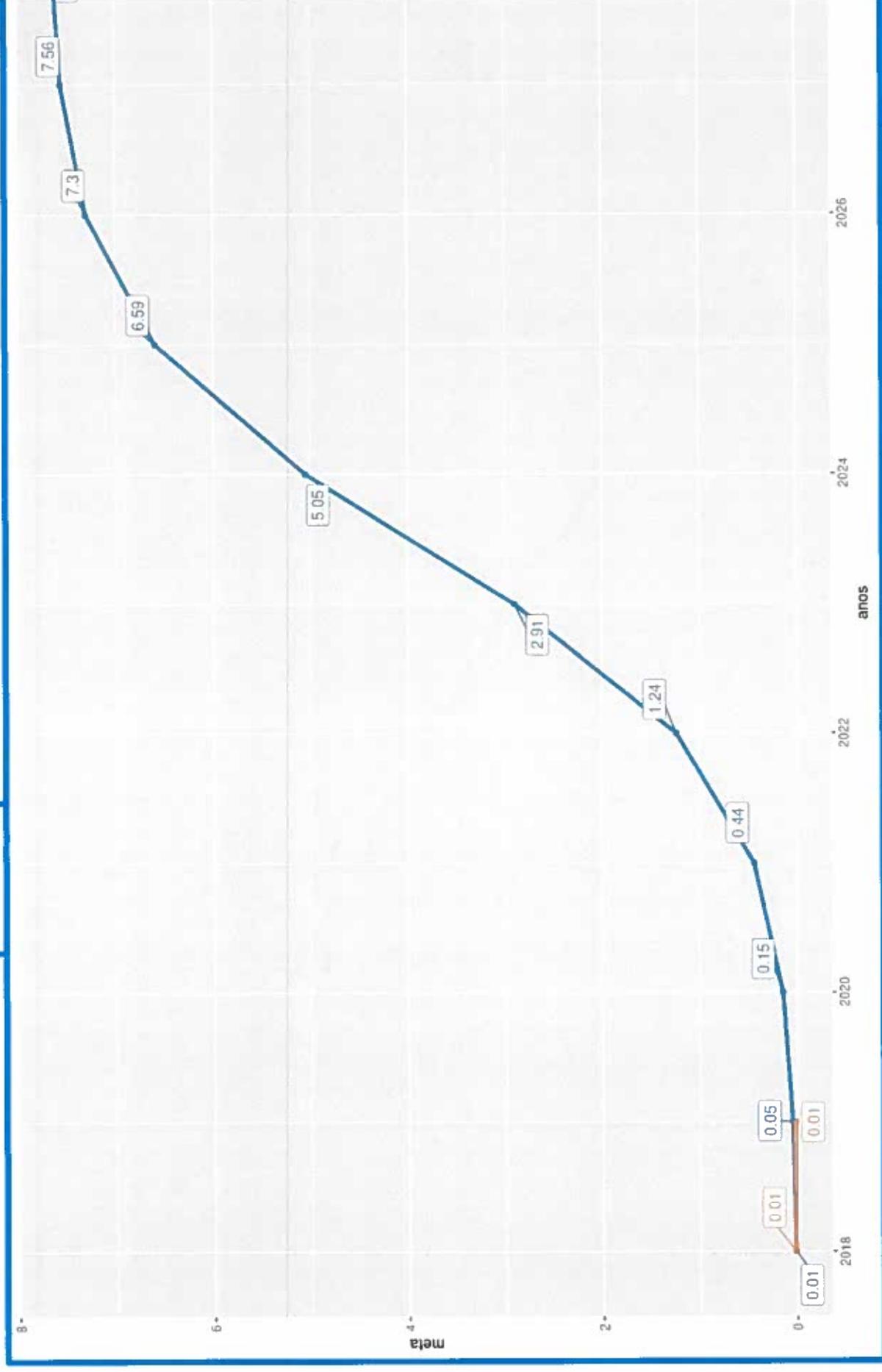
## Meta 2.2: Taxa de Defasagem Idade-Série no 9º ano do Ensino Fundamental



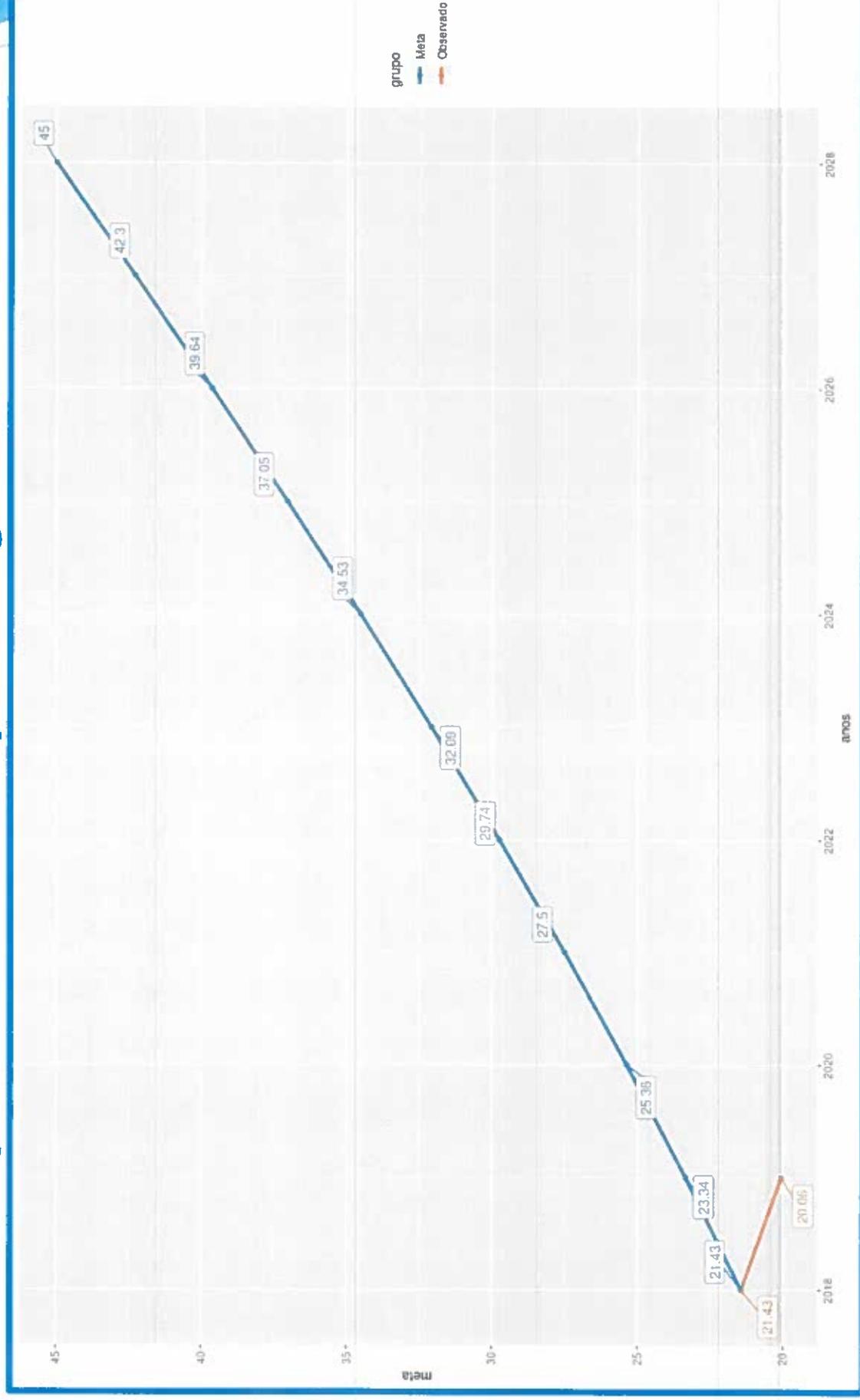
## Meta 3: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu o Ensino Médio



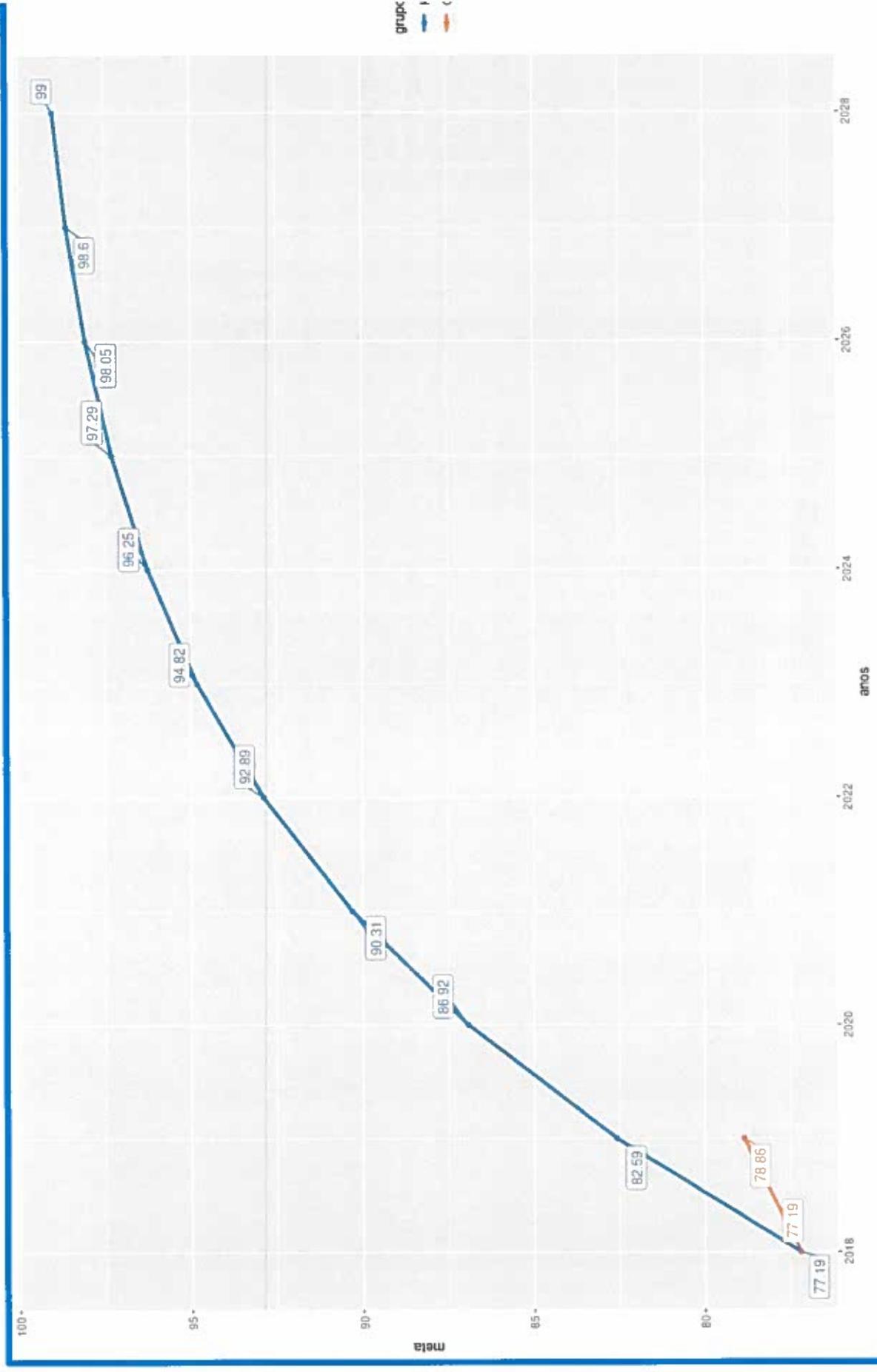
## Meta 4: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola



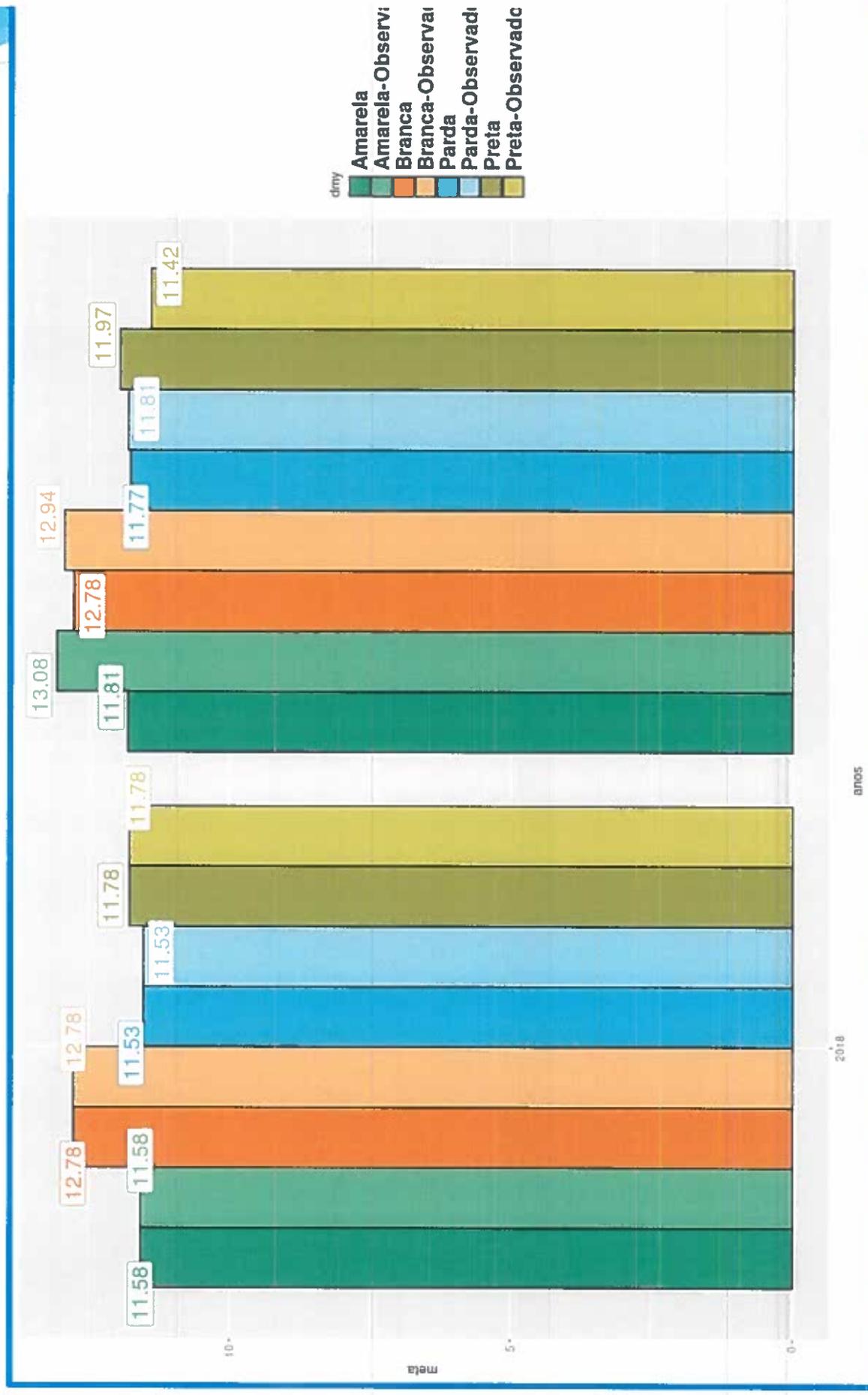
# Meta 6: Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral



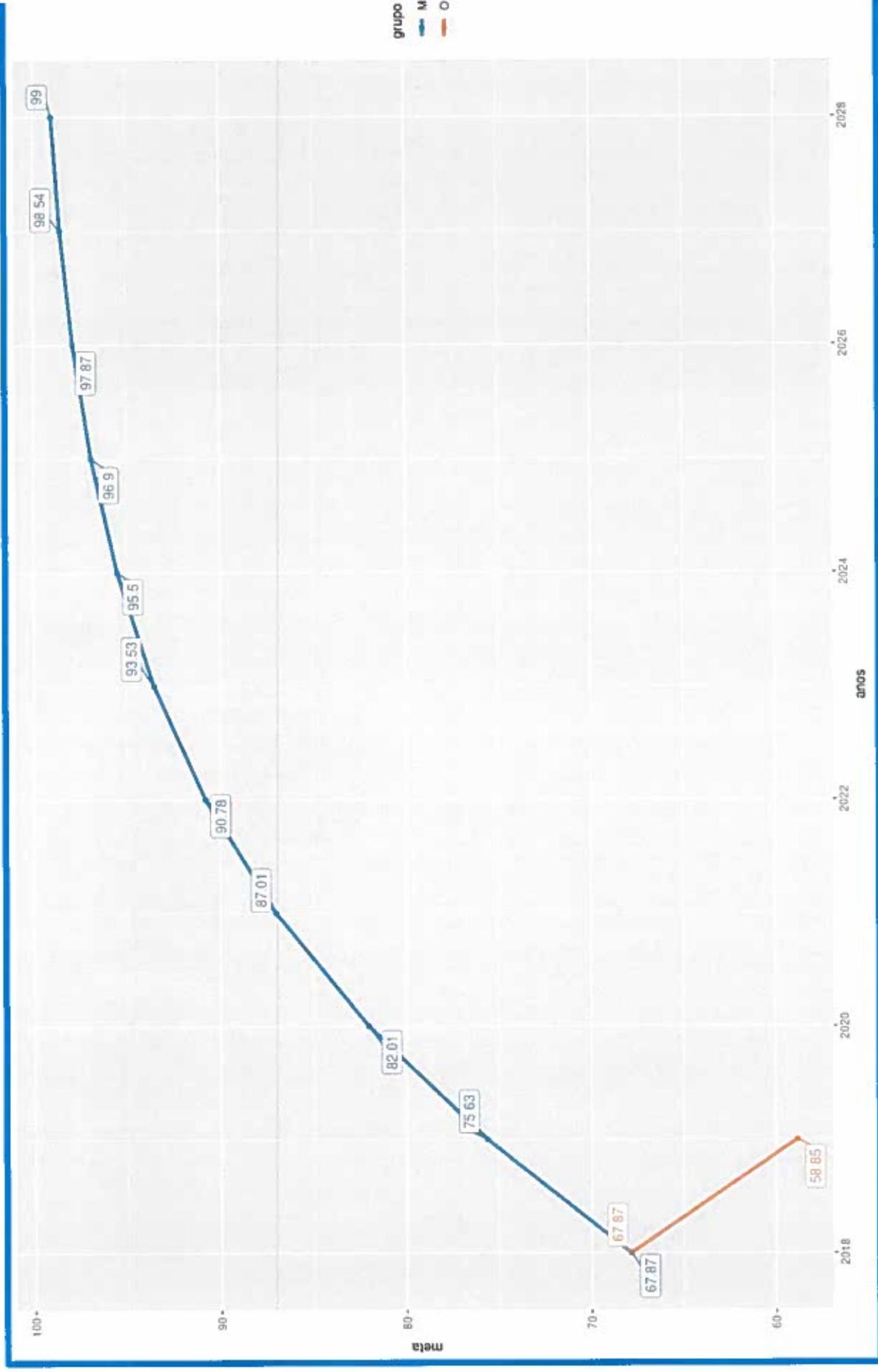
## Meta 8.2: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% dos mais pobres



## Meta 8.3: Razão entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos



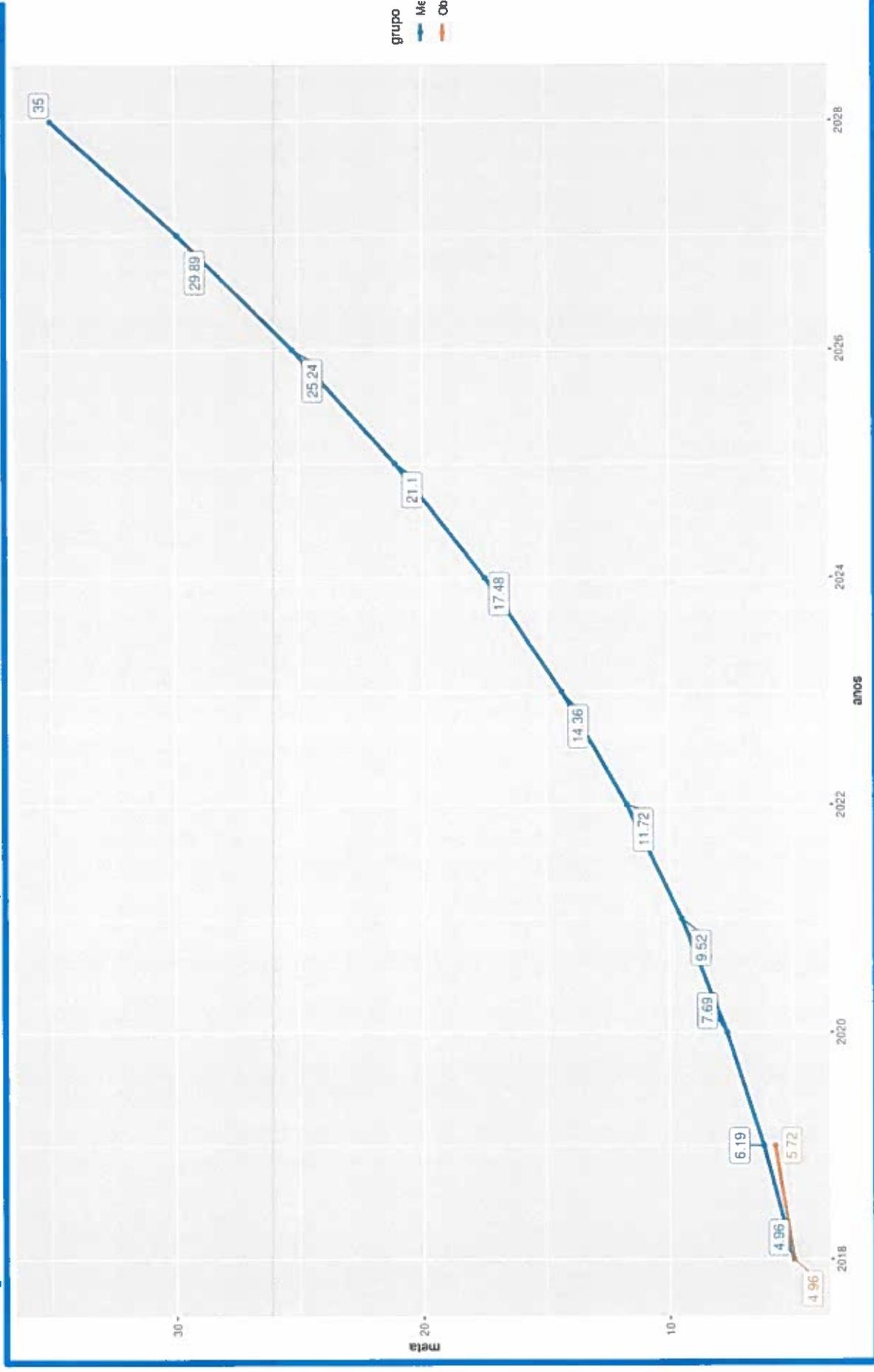
## Meta 8.5: Percentual da população de 18 a 29 anos com menos de 12 anos de escolaridade



# Meta 11: Número absoluto de matrículas em Ensino Profissional e Técnico (EPT) de nível médio e Número absoluto de matrículas em Ensino Profissional e Técnico (EPT) de nível médio na rede pública



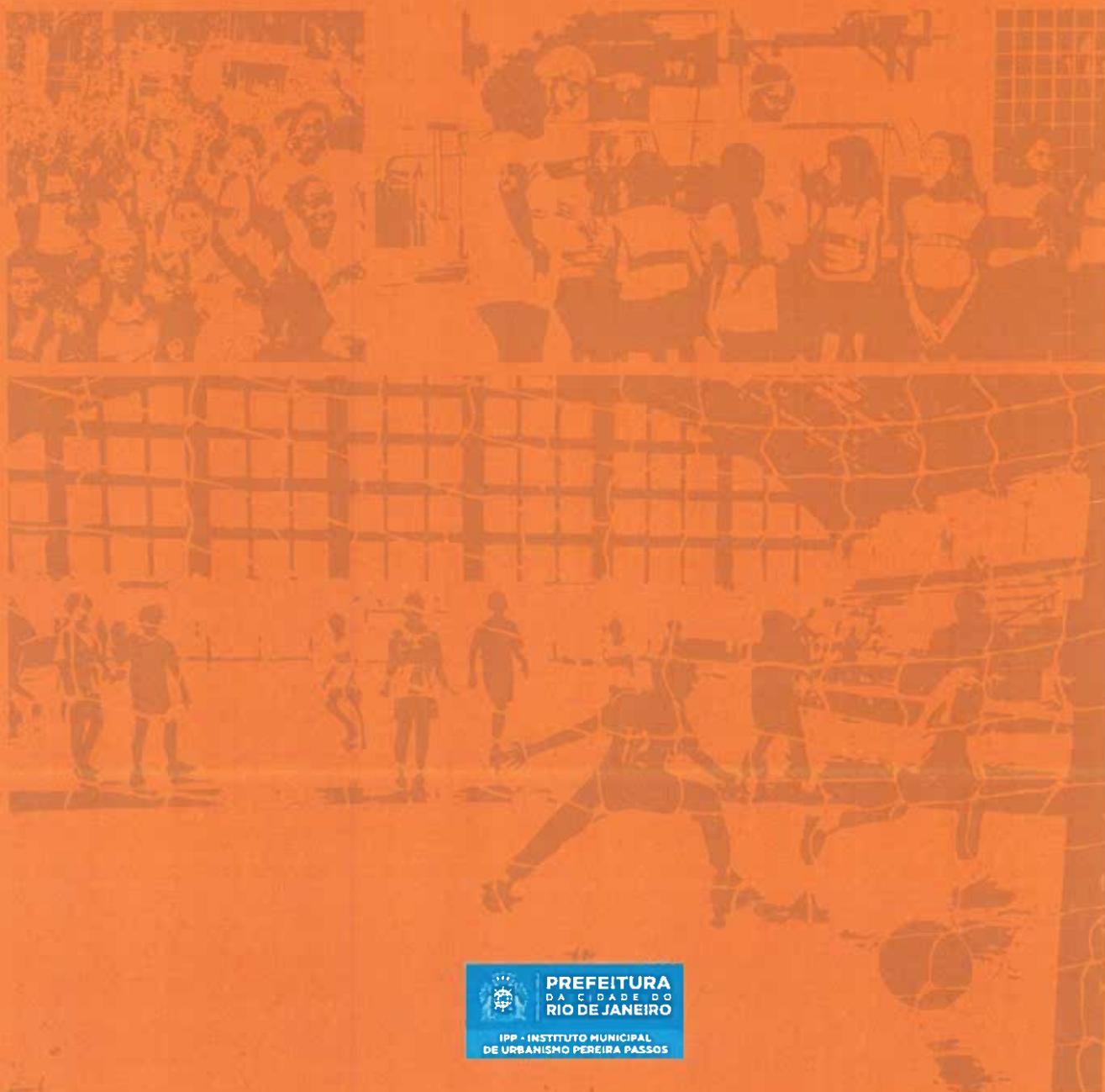
## Meta 12: Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM) e Taxa líquida de escolarização na graduação (TLE)





# TURNO ÚNICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

caracterização, percepções  
e avaliação de impacto





# TURNO ÚNICO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

caracterização, percepções  
e avaliação de impacto



**PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

**Marcelo Crivella** | PREFEITO

**INSTITUTO MUNICIPAL DE URBANISMO PEREIRA PASSOS – IPP**

**Paulo Cesar Amendola de Souza** | DIRETOR-PRESIDENTE

**COORDENADORIA TÉCNICA DE PROJETOS ESPECIAIS**

**Andrea Pulici** | COORDENADORA

**AUTORES**

**Andrea Pulici**  
**Caio Meirelles**  
**Paula Frias**  
**Fernando Cavallieri**  
**Lorena Alves**

**PROJETO GRÁFICO**

**Cláudio Novaes** | ASCOM/IPP

Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos - IPP

Rio de Janeiro, 2020

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho sobre a caracterização, percepção e avaliação de impacto no Programa Turno Único é uma iniciativa do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), realizado com o apoio do Banco Mundial (BIRD).

Gostaríamos de agradecer à economista Mariana Stussi que esteve presente durante a realização das pesquisas nas escolas e produziu análises estatísticas preliminares fundamentais para a avaliação de impacto da segunda parte, além de participar ativamente do desenho da metodologia da avaliação e facilitar nossa inserção na pesquisa.

Da mesma forma, ao internacionalista e jornalista Victor Pougy, que acompanhou o processo de elaboração e de revisão dos questionários aplicados nas escolas, nosso obrigado.

A realização das pesquisas nas escolas, por meio da aplicação dos questionários, e o tratamento dos dados ficaram a cargo da empresa GMR Inteligência de Mercado.

Também agradecemos aos comentários feitos pela equipe da Coordenadoria Técnica de Projetos Especiais do IPP em discussões internas sobre o formato do trabalho, especialmente ao arquiteto e Coordenador de Articulação Institucional Fernando Valverde que acompanhou de perto esses debates.

Esse trabalho só foi possível pelo apoio e pela diversidade de olhares lançados sobre o desafio que representou. A abordagem multifacetada utilizada é fruto de uma equipe multidisciplinar e bem articulada.



## APRESENTAÇÃO

A ampliação da carga horária dos alunos nas escolas tem sido apontada como um dos principais fatores para aprimorar o rendimento dos alunos. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e elencada entre as metas do Plano Nacional da Educação, o ensino em tempo integral, como reforçam os especialistas, não se trata apenas de aumentar o tempo de permanência do aluno na escola. Implica a adoção de um novo projeto pedagógico, por meio de um currículo diversificado bem articulado com o tradicional, a dedicação exclusiva dos professores, conscientes e ajustados à proposta, bem como da disponibilidade de uma infraestrutura adequada para a prática das atividades preconizadas.

Como ocorre em qualquer política pública estruturante, não basta que seja bem desenhada e planejada, mas eficientemente executada e objeto de permanente monitoramento e avaliação. Eis aí o propósito fundamental do trabalho que deu origem ao presente relatório: analisar as características e a aquilatação de resultados e processos de um programa específico de operação de escolas em tempo integral.

Este documento é o produto do estudo que o Instituto Pereira Passos, em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, realizou sobre a experiência, em anos recentes (2011 a 2017), de introdução e desdobramentos do turno único em escolas municipais de Ensino Fundamental.

O objetivo último do trabalho é contribuir para a construção de uma visão crítica que possa auxiliar os gestores públicos municipais a conhecer melhor e promover, quando necessário, correções de rumo na tarefa essencial de fornecer aos cariocas uma educação pública diferenciada e de qualidade.

É fruto de uma parceria com o Banco Mundial, parte do projeto Rio de Excelência, cofinanciado por aquele banco. O texto discorre sobre a avaliação de impacto – método sofisticado e rigoroso de análise de políticas públicas – dos novos processos educacionais adotados em escolas sob o regime de tempo integral, cotejadas com outras em que isso não ocorreu. O rendimento escolar, medido pelo IDEB — o conhecido índice de desenvolvimento da educação básica brasileira —, é a principal variável de atenção para se avaliar o impacto da política pública do turno único.

A outra parte do estudo baseou-se em uma ampla pesquisa de campo instrumentada pela aplicação de questionários a alunos, professores e diretores de escolas com e sem turno único. Buscou-se conhecer as experiências desses agentes primordiais na construção e desenvolvimento da política educacional em questão, bem como suas percepções sobre diversos aspectos objetivos e subjetivos envolvidos nas práticas escolares e em fatores contextuais.

Por fim, reafirma-se que este trabalho faz parte do compromisso assumido pelo Instituto Pereira Passos em apoiar a tomada de decisão e desenvolvimento de políticas públicas com base em fatos, evidências e metodologias avançadas de pesquisa científica.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	<b>11</b>
O Programa Turno Único	11
Uma breve trajetória da educação em tempo integral no Brasil	13
<b>PARTE I – PESQUISA NAS ESCOLAS</b>	<b>17</b>
Metodologia	17
<b>A Visão dos Alunos</b>	<b>19</b>
Trabalho Doméstico	20
Moradia e Segurança	21
Escolaridade dos Pais	21
Distorção Idade-Série	22
Alimentação Na Escola	22
Avaliações sobre a Experiência Escolar	23
Estrutura e Cotidiano Escolar	24
Experiência com o Turno Único	25
<b>A Visão dos Professores</b>	<b>27</b>
Formação e Experiência Profissional	27
Qualidade de Vida e Condições de Trabalho	28
Estrutura e Experiência Escolar	29
Relação com Outros Atores	31
Práticas Educacionais	32
Avaliação do Turno Único	33
<b>A Visão dos Diretores</b>	<b>34</b>
Formação e Experiência Profissional	34
Critérios de Seleção e Organização da Escola	35
Estrutura e Carências da Escola	36
Práticas Pedagógicas	37
Estratégias e Projeções	38
Infraestrutura	39
Avaliação Sobre o Turno Único	39
<b>PARTE II - AVALIAÇÃO DE IMPACTO</b>	<b>41</b>
Revisão Bibliográfica	41
Índice de nível socioeconômico	41
Distorção série-idade e taxa de abandono escolar	42
Dados	42
Metodologia	43
Análise Descritiva	43
Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática	43
IDEB	46
Taxas de abandono e de distorção série-idade	47
Variáveis Independentes e sua correlação com o IDEB	48
Índice de nível socioeconômico	48

Ano da coleta do IDEB	49
Taxa de Abandono Escolar	59
Taxa de Distorção Série-Idade	50
<b>O Modelo</b>	<b>51</b>
Efeito marginal médio por anos de exposição ao turno único	52
<b>PARTE III - PRÁTICAS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DE TURNO ÚNICO</b>	<b>53</b>
<b>Diretores</b>	<b>54</b>
<b>Professores</b>	<b>55</b>
Práticas educacionais	55
Avaliação da escola	57
<b>Alunos</b>	<b>58</b>
Composição do corpo discente	58
<b>Expectativas</b>	<b>59</b>
<b>Práticas educacionais e relações escolares</b>	<b>61</b>
<b>Material escolar e acesso a atividades extras</b>	<b>62</b>
<b>Trabalho doméstico</b>	<b>63</b>
<b>CONCLUSÃO GERAL</b>	<b>65</b>
<b>ANEXO: MÉDIA E DESVIO-PADRÃO DAS VARIÁVEIS</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A escola, para além das aquisições educacionais que proporciona, se constitui num espaço fundamental de formação humana e cidadã. Nesse sentido, o aprimoramento das práticas educacionais é uma necessidade constante e um enorme desafio posto para a definição e realização das políticas públicas. Dentre os projetos educacionais que atuam para melhorar o desempenho pedagógico e o rendimento escolar dos alunos, têm-se recorrido à expansão da carga horária escolar, implantando-se o chamado turno único (TU).

Este estudo dedica-se a explicar, a compreender e a avaliar como vem se realizando na rede pública municipal do Rio de Janeiro a experiência de implantação do Programa Turno Único. Para uma maior contextualização e resgate teórico, a parte inicial se propõe a explicar o programa e a percorrer algumas das políticas educacionais brasileiras que marcaram a educação pública de ensino em tempo integral.

O trabalho está dividido em três partes. A primeira analisa os resultados de uma pesquisa realizada, em 2017, com alunos, professores e diretores de escolas com e sem turno único. O objetivo central é compreender as percepções dos principais atores envolvidos e afetados pela implementação do Programa em todas as escolas em que estava implantado. Para efeito de comparação, foram também entrevistados os mesmos tipos de atores em escolas sem turno único, escolhidas aleatoriamente através de um processo amostral. Para tanto, foram realizadas, no total, entrevistas de caráter quantitativo em 233 escolas municipais.

A segunda parte é dedicada à avaliação de impacto do Programa. Foram avaliadas todas as escolas de segundo segmento do Ensino Fundamental no período de 2007 a 2017, mobilizando microdados do SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Censo Escolar, ambos do INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os resultados apontam impacto positivo do Turno Único durante os primeiros anos do Programa, porém decaimento do efeito nos anos subsequentes e crescente variação no efeito mensurado ao longo dos anos de implementação.

A terceira parte dedica-se à combinação dos resultados da avaliação de impacto com os questionários aplicados nas escolas. Tem como objetivo compreender as dinâmicas específicas que resultam na heterogeneidade de resultados entre as escolas em que a referida política pública foi implementada. São contrastadas percepções, práticas educacionais, e relações escolares e familiares de alunos, diretores e professores entre escolas classificadas neste estudo como de *alto rendimento* e *baixo rendimento* segundo resultados do IDEB sua recente variação. Os resultados desta seção apontam uma discrepância significativa entre os dois grupos analisados em todas as áreas avaliadas. A conclusão sintetiza problemas endógenos e exógenos ao ambiente escolar e realiza alguns apontamentos quanto ao endereçamento destas questões para a obtenção de melhores resultados de alunos matriculados na rede pública municipal.

### O PROGRAMA TURNO ÚNICO

As atuais diretrizes e bases da educação nacional foram estabelecidas através da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No art. 34, § 2º consta que: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. As legislações que regem o sistema público de ensino apontam para uma ampliação da carga horária rumo ao tempo integral.

Em 2014, foi promulgado o Plano Nacional da Educação - PNE, estabelecendo algumas metas para o aperfeiçoamento do ensino público brasileiro, entre as quais:

*...promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. (PNE, 2014. Estratégia 6.1)*

O Programa Turno Único é uma política pública desenvolvida pela SME-Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, institucionalizado em 2010 por meio da lei nº 5.225. Surge respaldado na legislação federal e possui, além da ampliação da duração do turno escolar, especificidades em relação à estruturação da gestão e à matriz curricular de ensino.

O desenho do Programa estabelece para o Ensino Fundamental um turno integral de sete horas; uma matriz curricular diferenciada; professores com carga de trabalho de 40 horas, para garantir a dedicação exclusiva; e um modelo administrativo especial, incluindo treinamento em gestão para professores e diretores.

Sua implementação foi feita em etapas que introduziram modificações progressivas. Começou por meio dos GEC-Ginásios Experimentais Cariocas, que deram origem aos atuais Ginásios Cariocas. Estes oferecem uma segmentação diferenciada, em que o 6º ano passou a fazer parte do primeiro segmento e contam com um professor generalista responsável pela adaptação do aluno ao contato com os professores especializados. A partir de 2017, a exigência de carga horária de 40 horas para os professores saiu das diretrizes do Programa.

O Ginásio Experimental Carioca foi implementado em 2011 pela SME em um contexto de muitas mobilizações pedagógicas que apoiavam o ensino em tempo integral. O acúmulo de experiências com o Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 para melhorar a aprendizagem em escolas localizadas em áreas de grande vulnerabilidade, e políticas educacionais efetivadas em outros municípios brasileiros, tendo como base o marco legal estabelecendo o turno único em 2010, impulsionaram a criação dos GEC.

Atualmente (2019), o município conta com 236 escolas de turno único e continua com os projetos de expansão do Programa. Dentre essas escolas, 125 possuem um modelo de turno único completo e 102 possuem turno único parcial. As escolas chamadas de turno único completo são aquelas que contam com professores com carga horária de 40 horas semanais (dedicação exclusiva) que finalizaram a formação em gestão diferenciada, como consta no escopo do Programa. Já as de turno único parcial ainda se encontram em processo de organização de recursos humanos e formação no modelo de gestão.

A grade curricular das escolas em turno único oferece mais tempo dedicado às disciplinas básicas e um tempo direcionado às práticas Projeto de Vida e Estudo Dirigido. O seu formato apresenta três segmentos: Casas de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário (4º ao 6º ano) e Ginásio (7º ao 9º ano).

O número de tempos de cada disciplina do Turno Único, para o Primário e o Ginásio é guiado pela matriz curricular definida na resolução n.º 1.427 de 2016 da SME:

FIGURA A. Matriz curricular para o Ensino Fundamental Primário de Horário Integral

DISCIPLINA	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Língua Portuguesa						
Matemática						
Ciências	27	27	27	26	26	28
Geografia						
História						
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2	2	2
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	*
Estudo Dirigido	*	*	*	*	*	*
Projeto de Vida	*	*	*	*	*	*
Ensino Religioso				1	1	
<b>TOTAL SEMANAL DE TEMPOS</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

FIGURA B. Matriz curricular para o Ensino Fundamental Ginásio de Horário Integral

DISCIPLINA	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
<b>TOTAL SEMANAL DE TEMPOS</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

Segundo o Censo Escolar do INEP, a duração média diária das aulas em escolas municipais do Rio de Janeiro em 2010 era de 4,7 horas. Em 2018 o resultado municipal passou para 5,3 horas. Em uma observação inicial, o município do Rio conseguiu aumentar sua carga horária e destacar-se no cenário nacional, já que a média brasileira de 2018 é de 4,5 horas.

O Programa pretende aumentar as experiências educacionais dos discentes com a ampliação de atividades culturais, esportivas e artísticas. A dedicação exclusiva dos professores permite uma prática em sala de aula mais eficiente.

### UMA BREVE TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A escola em tempo integral vem ganhando espaço na literatura educacional brasileira e na própria legislação que rege as diretrizes da educação pública, como foi visto na LDB e no PNE. A presente seção se propõe a fazer um breve apanhado histórico sobre a temática do tempo integral no Brasil e algumas experiências que são referências para o prosseguimento de várias políticas públicas nesse sentido.

A gênese desse debate, associado à materialização de uma escola nesses moldes, iniciou-se em 1950 com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), pelo então Secretário Estadual de Educação e Cultura da Bahia, Anísio Teixeira. Antes disso, o educador foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932 - documento fruto de uma construção coletiva entre os anos de 1920 a 1930 que pedia por uma renovação educacional. Mesmo sem abordar diretamente a questão da jornada escolar em tempo integral, sua publicação representa "a reconstrução educacional do Brasil a fim de garantir-lhe um lugar na modernidade do século XX". (XAVIER, 2004), com isso, foi propulsor de conceitos norteadores das escolas brasileiras pioneiras no ensino em tempo integral.

Teixeira sempre reivindicou em seus trabalhos uma escola pública, universal e eficiente. Por mais que atualmente esses fundamentos sejam garantidos pela Constituição de 1988<sup>1</sup> - e a qualidade e eficiência sejam sempre almejadas através de metas e programas de aperfeiçoamento - os mesmos foram conquistados através de intensos debates que tramitaram ao longo do último século. O educador defendia a ideia do ensino em tempo integral como um fator de qualificação para a escola pública.

*“A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.”*  
(TEIXEIRA, 1957, p. 186)

<sup>1</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988)

Seguindo esse alinhamento, a presente recuperação historiográfica, assim como as análises ao longo do trabalho estão concebendo a escola em tempo integral como um componente de qualificação do ensino no sentido de uma “ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;”<sup>2</sup> (CAVALIERE, 2007, p. 1016). Sendo assim, não serão abordados os argumentos assistencialistas<sup>3</sup> dessa ampliação de jornada escolar ou uma concepção autoritária, “na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime.” (CAVALIERE, 2002)

O modelo do CECR dividia o dia letivo em dois momentos: “um de instrução seguindo o currículo escolar, nas chamadas Escolas-classe; e o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola Parque.” (ESQUINSANI, 2008, p. 3). Antes da Nova República, outro importante projeto de escolas em tempo integral foram os Ginásios Vocacionais, em São Paulo na década de 1960.

Quando entramos no período pós-redemocratização, temos como grande modelo de escola integral os CIEP’s (Centro Integrado de Educação Pública). Em um levantamento realizado por RIBETTO e MAURÍCIO 2009 entre 1988 e 2008, foi constatado que 63% das teses e dissertações que versavam sobre tempo integral, abordavam esses centros. Eles foram inaugurados no Estado do Rio de Janeiro em 1985, através do Programa Especial da Educação I e II (I PEE e II PEE).

O antropólogo Darcy Ribeiro foi seu principal idealizador e apontava para a necessidade de uma escola em tempo integral espelhada nos países desenvolvidos, a fim de mitigar as desigualdades do país<sup>4</sup>. No sentido pedagógico:

*“A concepção pedagógica dos CIEPs buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, instrumentos fundamentais sem os quais não se pode atuar eficazmente na sociedade letrada. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma, livre, por esse aspecto, da condenação à exclusão social e habilitada ao exercício da cidadania. Outro princípio orientador era o respeito ao universo cultural do aluno no processo de introdução da criança no domínio do código culto. A escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. Essa escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais” (MAURÍCIO, 2006, p. 66)*

Assim como na Escola Parque, a agenda programada para os alunos envolvia atividades culturais, ampliação de atividades esportivas e uso de materiais de apoio alternativos na prática educativa, como revistas e vídeos. Nesse modelo também é possível um maior tempo de dedicação para o estudo dirigido e o reforço escolar. Pouco tempo depois da criação dos CIEPs, foram instituídos em âmbito Federal os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACs). Entretanto, o projeto que teria 5.000 unidades construiu apenas 444 instituições. (ESQUINSANI, 2008).

Em 2008, o Governo Federal criou o programa *Mais Educação*, buscando ampliar o fornecimento de jornada em tempo integral em estados e municípios brasileiros, priorizando escolas que apresentam um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2015 o Itaú Social realizou uma avaliação de impacto sobre o programa e concluiu que:

2 As outras alternativas de justificativa para o tempo integral de acordo com a autora são: “ (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.” (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

3 A concepção assistencialista vê “a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária;” (CAVALIERE, 2007, p. 1028)

4 Para mais informações sobre as ideias de Darcy Ribeiro sobre os CIEPs, ver RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

*“A avaliação de impacto do programa indica que, na primeira fase (até 2011), não são encontrados resultados de melhoria no desempenho médio dos alunos na Prova Brasil, nem na taxa de abandono, quando comparamos escolas que tiveram o programa com outras sem ele, mas com características similares. O desenho da avaliação de impacto não procurou priorizar dimensões de desempenho acadêmico e evasão escolar em detrimento dos demais aspectos que compõe a complexa gama de ganhos e aprendizagens potenciais com a qual o programa Mais Educação dialoga”. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 6).*

A expansão do Turno Único no Rio de Janeiro foi fomentada pelo **Mais Educação** e de acordo com o mesmo relatório apresentou bons resultados na metodologia utilizada por eles:

*“O município do Rio de Janeiro e o estado de Pernambuco nos mostram que os ganhos de aprendizagem acadêmica estão relacionados com a forma como o tempo é preenchido (por meio de um currículo diversificado bem articulado com o currículo tradicional) e a dedicação exclusiva dos professores, que atuam em uma única escola e estão bem alinhados com a proposta pedagógica da instituição. O programa municipal do Rio de Janeiro - Turno Único - também explicita a importância de infraestrutura adequada e moderna para atender as necessidades inerentes do ensino integral”. (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015, p. 40)*



## PARTE I

# Pesquisa nas Escolas

As variáveis mobilizadas no Censo Escolar do MEC e na composição dos indicadores educacionais do INEP alcançam uma série de aspectos do cotidiano escolar e de dimensões externas a esse ambiente. Entretanto, para melhor compreensão das implicações do turno único, ainda há muitas outras questões subjetivas que ultrapassam os dados administrativos oferecidos. Estas, por sua vez, podem propiciar um outro olhar para as políticas públicas educacionais e auxiliar no planejamento de novas etapas de implementação.

A fim de atender a essa demanda que os dados já existentes não suprem e, também, para captar informações específicas ao programa carioca, na primeira parte da presente avaliação foi feita uma pesquisa de percepção. A pesquisa abrangeu diretores, professores e alunos de escolas beneficiadas e não beneficiadas com o Programa.

A pesquisa levantou informações sobre relações interpessoais, condições de aprendizagem, o ambiente geral da escola, a aprendizagem, a escolarização, o desempenho, a autoconfiança para realizar o trabalho escolar, a motivação, a atitude face à utilidade dos estudos, a identificação com a escola, o desenvolvimento emocional e social dos alunos na socialização. Verifica também fatores vinculados à organização, às estruturas pedagógicas e administrativas e problemas como conflitos, vandalismo, roubo, consumo e venda de drogas e outros comportamentos de risco. Também foram questionadas a percepção de gestores e professores ao Turno Único e a forma como os alunos foram selecionados ou escolheram frequentar suas escolas.

## Metodologia

A presente etapa teve como público-alvo professores, diretores e alunos de escolas com o turno único e escolas sem o mesmo. Foram pesquisadas 233 escolas e o objetivo foi levantar informações sobre práticas educacionais, características gerais das escolas e percepção dos atores sociais envolvidos no cotidiano escolar. Foi realizada uma abordagem quantitativa com coleta de dados presencial.

Os questionários estão divididos em blocos de acordo com as suas dimensões temáticas. Os blocos estão discriminados de acordo com a Figura 1.1:

FIGURA 1.1 Blocos temáticos dos questionários

<b>Alunos</b>	
1. Característica do aluno;	5. Percepções e avaliações sobre a escola;
2. Características da família e da residência;	6. Infraestrutura;
3. Experiência e trajetória escolar;	7. Ambiente escolar;
4. Experiência na escola atual;	8. Expectativas e perspectivas de futuro;
<b>Professores</b>	
1. Características socioeconômicas do docente;	7. Avaliação e percepções sobre a escola;
2. Formação;	8. Práticas pedagógicas;
3. Trajetória profissional;	9. Ambiente escolar
4. Contexto e característica da escola;	10. Avaliação do turno único
5. Infraestrutura da escola;	11. Expectativas e percepções sobre os alunos.
6. Práticas de gestão;	
<b>Diretores</b>	
1. Características socioeconômicas do diretor;	7. Avaliação e percepções sobre a escola;
2. Formação;	8. Ambiente escolar
3. Trajetória profissional;	9. Infraestrutura
4. Contexto e característica da escola;	10. Avaliação do turno único
5. Práticas de gestão e organização da escola	11. Expectativas e percepções
6. Práticas e políticas pedagógicas;	

A pesquisa contou com uma amostra estratificada segundo o tipo de escola: as de turno único completo, que contam com uma reestruturação total no modelo do Programa, as escolas de turno único parcial, com uma reestruturação parcial e as escolas sem turno único. A amostra teve como universo as 853 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, em funcionamento no ano de 2016. Ao todo seriam entrevistadas 236 escolas, contudo, por diversos motivos não foi possível a realização ou foi feita uma pesquisa parcial nas escolas que apresentaram algum tipo de dificuldade. Em casos de recusas ou eventualidades individuais, como por exemplo falta de um aluno, foi realizada uma substituição dos entrevistados para atender o exato número proposto no plano de trabalho.

Nas escolas de primeiro segmento, foram sorteados, por escola, 1 professor generalista e 7 alunos do 5º ano. Nas de segundo segmento, foram sorteados um professor de matemática e um de português, além de 7 alunos do 9º ano. O quadro a seguir mostra a relação de entrevistados por segmento:

FIGURA 1.2 Número de alunos, professores e diretores por segmento – 2016

	ALUNOS	PROFESSORES	DIRETORES
<b>1º SEGMENTO</b>	801	116	116
<b>2º SEGMENTO</b>	812	231	116

Os números de alunos do primeiro segmento e de professores do segundo não são, respectivamente, múltiplos de 7 e de 2, pois houve algumas escolas que tiveram imprevistos. Em uma das escolas de segundo segmento foram entrevistados apenas um professor e em três escolas desse mesmo segmento 8 alunos foram entrevistados. Além disso, em duas escolas de primeiro segmento foram entrevistados apenas professores e diretores, e em uma de segundo segmento houve a mesma situação.

O total de entrevistas agrupadas por categorias de análise está distribuído da seguinte forma:

FIGURA 1.3 Número de alunos, professores e diretores por segmento – 2016

	TURNO ÚNICO COMPLETO	TURNO ÚNICO PARCIAL	NÃO TURNO ÚNICO	TOTAL
<b>DIRETORES</b>	70	75	87	232
<b>PROFESSORES</b>	104	112	131	347
<b>ALUNOS</b>	513	497	603	1613

As respostas obtidas foram tabuladas de acordo com as categorias explicitadas (grau de implantação do TU) e por segmento escolar (5º e 9º anos). No questionário de diretores foram feitas 120 perguntas e no de professores e alunos, 94. As questões tabuladas e analisadas se referem a perguntas relevantes no que tange à implementação do Programa e por dialogarem com a segunda parte da avaliação.

Os três tipos de questionários são extensos e para melhor entendimento e visualização dos resultados optou-se por divulgar e discutir no presente relatório variáveis que caracterizem o perfil de alunos, professores e diretores e variáveis que ressaltam os efeitos do Programa sobre as percepções e a experiência escolar desses três atores. Para isso, dividiram-se os resultados em eixos temáticos que extrapolam as dimensões pré-estabelecidas nos blocos do questionário. Nesse sentido, foram escolhidos oito eixos para os alunos, seis para os professores e sete para os diretores.

A divisão da exposição dos resultados em eixos temáticos passa pela tentativa de reorganização das informações. Na seção dos alunos, especificamente, há uma divisão diferenciada. Os primeiros tópicos versam sobre caracterizações gerais dos estudantes sem a desagregação por tipo de escola, a partir disso, são feitos alguns debates teóricos com autores da área educacional, na intenção de orientar a análise sobre os resultados. Os últimos eixos dos alunos se aprofundarão nas questões do turno único.

## A Visão dos Alunos

O questionário dos alunos permite uma análise sobre suas características socioeconômicas, recepção ao Programa e o cotidiano escolar. Os eixos escolhidos para os questionários dos alunos foram: *sexo, idade, Cor/raça, distorção idade-série, trabalho doméstico, moradia e segurança, escolaridade dos pais, alimentação, avaliações sobre a experiência escolar, estrutura e cotidiano escolar, experiência com o turno único.*

Os entrevistados estão equiparados em relação ao sexo e 75% da amostra são formados por alunos não-brancos segundo sua autodeclaração.

FIGURA 1.4 Distribuição por sexo - 2017

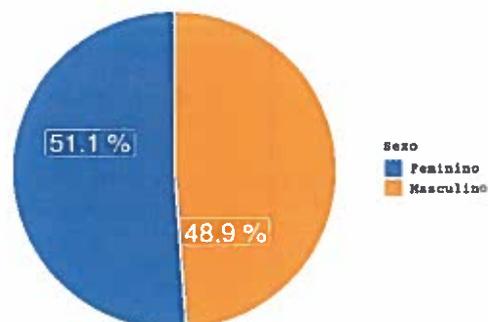
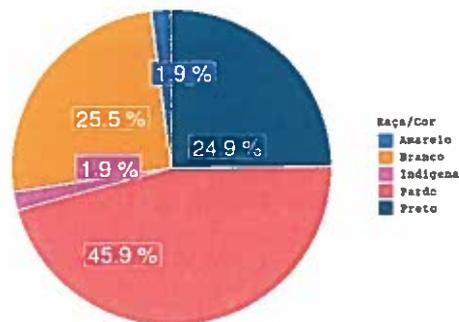
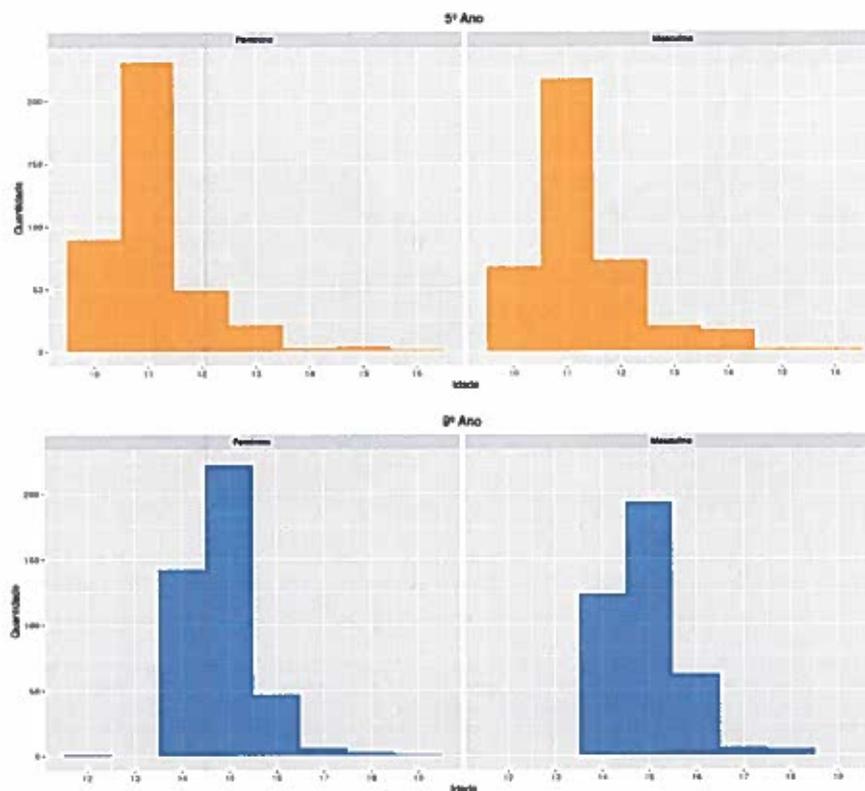


FIGURA 1.5 Distribuição por cor/raça - 2017



O histograma de idade cruzado com a série cursada e o sexo é apresentado a seguir.

FIGURA 1.6 Histograma de idade por sexo e série - 2017



A idade recomendada para cursar o 5º ano é entre 10 e 11 anos; para o 9º ano essa faixa é de 14 a 15 anos. Quando se calcula a taxa de distorção série-idade<sup>5</sup> percebe-se que no primeiro segmento, ela é de 24,1% e no segundo segmento, é de 16%. Quando se analisa a distorção por categoria de escola é possível verificar uma diferença mais detalhada na taxa entre os segmentos, que será vista mais à frente.

### TRABALHO DOMÉSTICO

Os atravessamentos que o trabalho pode desempenhar no cotidiano de uma criança ou de um adolescente já foram verificados em diversas pesquisas educacionais, como as de BARROS et al, 1996 e PEREIRA et al, 2002, ambos relacionando a evasão escolar com o trabalho infantil. As perguntas que abordaram o tema no questionário buscaram entender essas dinâmicas laborais na rotina dos alunos entrevistados.

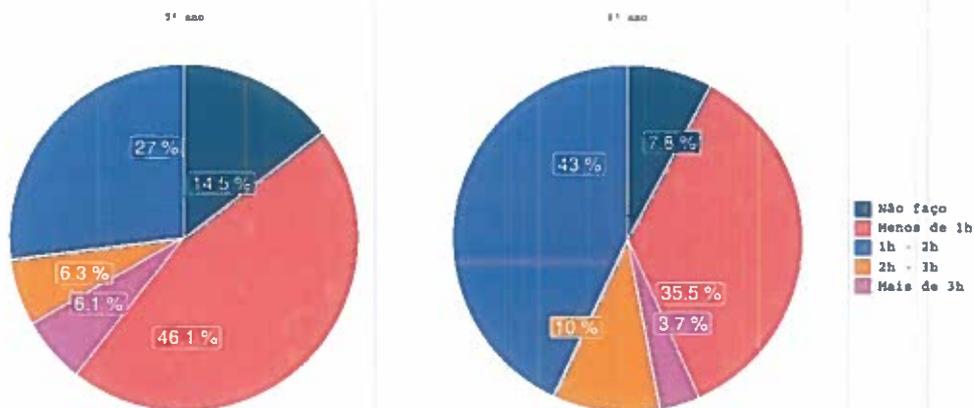
Estudos como os de CAVALIERE, 2002 concluem que o trabalho infanto-juvenil pode interferir negativamente no desempenho escolar da criança.

Além disso, a definição de trabalho pode extrapolar a dimensão remuneratória. As pesquisas sobre dupla jornada de trabalho, iniciadas sobretudo com a inserção das mulheres no mercado de trabalho e com o aprofundamento dos estudos de gênero, por exemplo, vão apontar o empreendimento de esforços em serviços domésticos como trabalho. Em relação às tarefas domésticas exercidas por crianças, a linha entre “ajudar em casa” e “trabalho doméstico não-remunerado” pode ser ainda mais tênue. Nesse sentido, o tempo gasto por crianças e adolescentes nos afazeres de casa ou no cuidado de crianças menores, pode ser encarado como um trabalho, e em última instância, pode comprometer o desempenho escolar.

A maior parte dos alunos não realiza trabalho remunerado (95,4%). O tempo gasto em tarefas domésticas, dividindo-os por segmentação escolar, mostra que 56,7%<sup>6</sup> dos alunos do segundo segmento gastam mais de 1 hora por dia em tarefas domésticas; e em relação ao primeiro segmento, esse número é de 39,4%<sup>7</sup>.

Detalhando-se o tipo de atividade realizada, constata-se que entre os alunos de primeiro segmento, 34,2% gastam mais de 1 hora por dia cuidando de outras crianças e 24,5% dos de segundo segmento dedicam o mesmo tempo à essa atividade.

FIGURA 1.7 Tempo gasto em atividades domésticas por dia - 2017



5 Taxa obtida pela fórmula:  $TDIS_{ik} = (M_{i_{sup}} / M_{ik}) \times 100$ , onde:  $M_{i_{sup}}$  = número de matrículas na idade  $i_{sup}$  acima da recomendada para o nível de ensino  $k$  e na série ou grupo de séries  $s$ ;  $M_{ik}$  = número total de matrículas no nível de ensino  $k$  na série ou grupo de séries  $s$ ; onde:  $i_{sup}$  = idade superior à recomendada para a série frequentada  $s$  no nível de ensino  $k$ .  $k$  = ensino fundamental e ensino médio;  $s$  = ensino fundamental (série, 1ª a 4ª, 5ª a 8ª, total) e ensino médio (série, total)\* (BRASIL, 2004). O objetivo da taxa é mensurar o atraso dos alunos em relação à série de acordo com a idade.

6 Somando-se 43% de 1h - 2h; 10% de 2h - 3h e 3,7% de mais de 3h.

7 Somando-se 27% de 1h - 2h; 6,3% de 2h - 3h e 6,1% de mais de 3h.

## MORADIA E SEGURANÇA

O lugar de moradia dos alunos e suas características habitacionais podem influenciar a sua relação com a escola e, também, o seu desempenho acadêmico – seja pela distância, pela oferta de equipamentos culturais nas redondezas e, ainda, pela infraestrutura da residência ou por suas condições de segurança. Por considerar esses fatores exógenos à experiência escolar e ao próprio programa analisado, foram feitas perguntas para entender o contexto do ambiente de moradia desses alunos.

Em sua maioria (57,6%), os entrevistados afirmam morar em comunidades ou favelas e 5,3%, em loteamentos ou conjuntos habitacionais. Afirmam, ainda, 98,8% e 94,7%, respectivamente, dispor de iluminação pública e de abastecimento de água. E mais, 79,3% dos alunos entrevistados moram em ruas asfaltadas e 89,3% têm acesso ao serviço de coleta de lixo.

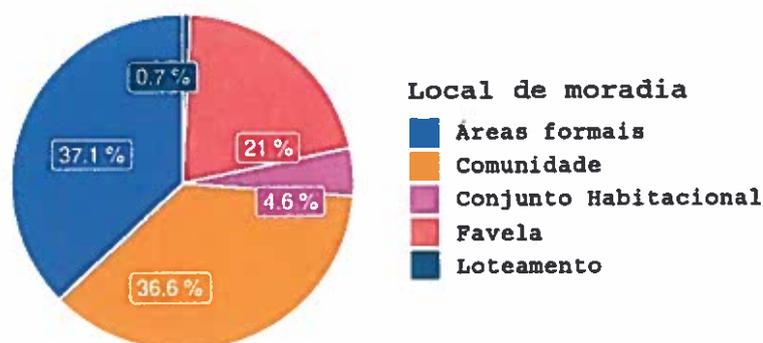
Quando comparamos as respostas dos alunos que moram em favelas, comunidades, loteamentos e conjuntos habitacionais com os que afirmam não morar nestes tipos de assentamentos populares, percebemos que os primeiros presenciaram mais eventos envolvendo atividades ilegais ou que ameaçaram a sensação de segurança no bairro de moradia.

Questionados sobre a ocorrência dessas atividades nos últimos 12 meses, 50,3% dos alunos que moram em favelas ou comunidades conjuntos e loteamentos já presenciaram pessoas vendendo drogas ilegais nas ruas; 59,8% já viram pessoas que não são policiais andando com arma de fogo nas ruas; 69,9% presenciaram operações policiais; 63,5% viram tiroteios; e 28,8% testemunharam pessoas sendo mortas com arma de fogo.

Nessas variáveis relativas à segurança, apenas os assaltos foram presenciados em maior escala por quem não mora nos tipos de assentamentos citados: 40,9% desses alunos relataram observar assaltos no seu bairro nos últimos 12 meses, frente a 28,2% dos alunos moradores dos outros tipos.

O deslocamento entre casa e escola também pode comprometer o rendimento escolar. Contudo, a maior parte dos entrevistados (62,6%) afirma demorar apenas 15 minutos para chegar até a escola.

FIGURA 1.8 Local de moradia dos alunos pesquisados - 2017



## ESCOLARIDADE DOS PAIS

A escolaridade dos pais é um tema pertinente para discutir a mobilidade intergeracional na educação e os impactos que essa escolaridade pode ter na experiência escolar do aluno. De acordo com FERREIRA e VELOSO, 2003, o Brasil possui um grau de persistência educacional alto<sup>8</sup>, o que significa um grau de mobilidade baixo, assim como outros países da América Latina. Por mais que nos últimos anos esse grau tenha aumentado (MAHLMEISTER et al, 2019)<sup>9</sup>, a escolaridade dos pais ainda é uma chave para olharmos os alcances educacionais dos alunos. Para mobilizar essa análise na presente seção, cruzou-se a variável da escolaridade com a expectativa de futuro que os alunos possuem sobre a sua trajetória escolar pessoal.

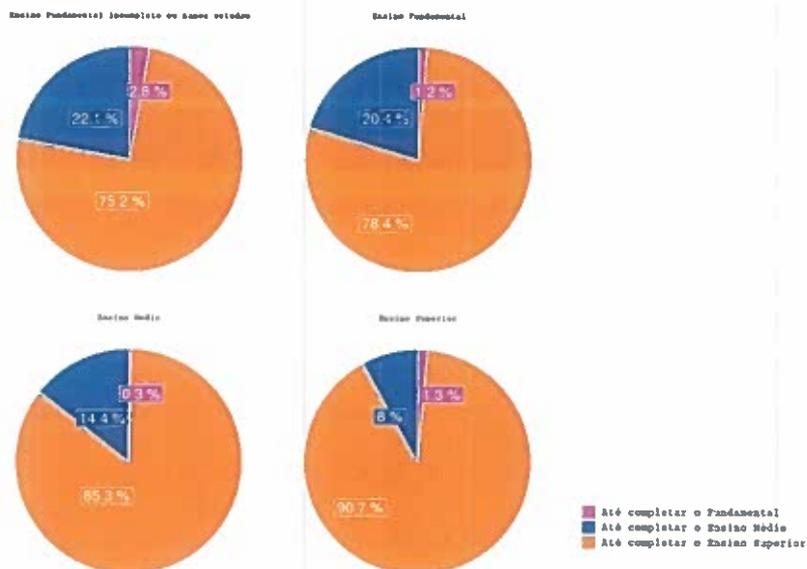
Apenas 10,5% dos pais dos alunos entrevistados completaram o Ensino Superior; 36,3% possuem o Ensino Médio completo e 23,4% concluíram o Ensino Fundamental. Além disso, quando cruzamos a escolaridade mais alta atingida pela mãe com as expectativas de seus filhos sobre o futuro, vemos que 90,7% dos alunos,

8 Quando o estudante continua com o mesmo nível de escolaridade que seus ascendentes.

9 O coeficiente de persistência educacional passou de 0,7, em 1996, para 0,5, em 2014.

cujas mães completaram o Ensino Superior, pretendem estudar até o mesmo nível. Entre os alunos com mães escolarizadas até o Ensino Fundamental incompleto ou que nunca estudaram, essa expectativa é de 75,2%. Na Figura 1.9 a seguir, é possível visualizar o grau de escolaridade que os alunos almejam alcançar segundo a escolaridade da mãe, tendo em vista que 88,5% dos entrevistados afirmam morar com a ascendente materna.

FIGURA 1.9 Expectativa de escolaridade dos alunos e escolaridade das mães - 2017



Cada Figura representa um grupo de estudantes cujas mães atingiram um determinado nível de escolaridade. A proporção de estudantes que pretendem estudar até o ensino superior vai aumentando à medida em que aumenta o grau de escolaridade de suas mães.

### DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A distorção idade-série (DIS) trata-se de um espaço de tempo entre a idade do estudante e a idade recomendada para cursar aquela determinada fase escolar (SILVA, 2016, p. 17). A correção desse fluxo escolar é um desafio que atravessa as políticas educacionais.

Complementando a informação antes apresentada, cruzou-se o indicador que mede a adequação do aluno em termos de sua idade e série que cursa com a modalidade educacional da sua escola.

FIGURA 1.10 Taxa de distorção série-idade por tipo de escola e série - 2017

	TURNOS ÚNICOS COMPLETO	TURNOS ÚNICOS PARCIAIS	SEM TURNOS ÚNICOS
5º ANO	21,6%	17,4%	29,4%
9º ANO	20,9%	17,0%	18,7%

Apenas no 5º ano há uma diferença mais significativa entre as escolas sem turno único e as demais. No último ano de escolaridade estudado, os valores são bem mais próximos, independentemente do tipo de escola.

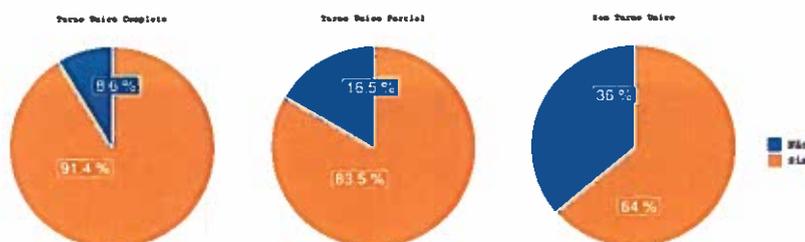
### ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA

As escolas públicas municipais têm cumprido papel fundamental na garantia da segurança alimentar para seus estudantes. As instituições de turno único completo apresentaram um resultado importante nas perguntas que versam sobre esse tema. Quando questionados se comem a merenda da escola, 91,4% dos alunos do regime de turno único completo responderam positivamente, frente a 64% dos que estudam em escolas sem turno único. Nas escolas em regime parcial, 83,5% responderam sim à questão.

Nas escolas de turno único completo 81% dos alunos, afirmaram que se alimentam na escola todos os dias e nas de parcial, 72,2%, enquanto que nas sem turno único, essa proporção atingiu apenas 57,1% dos entrevistados. Com base nesses dados, verifica-se que o Programa Turno Único exerce uma influência positiva no maior consumo da alimentação fornecida pela rede escolar.

Ainda no tocante à alimentação, todas as escolas, dos três tipos, oferecem almoço para seus alunos. Porém quanto às outras refeições do dia, nas de turno único completo e parcial, 99% e 98,1% dos estudantes afirmaram que há oferta de café da manhã, nas escolas sem turno único, esse número é de 38%. A Figura 1.11 a seguir mostra a proporção de alunos que afirmam se alimentar nas escolas.

FIGURA 1.11 Alunos que se alimentam na escola - 2017

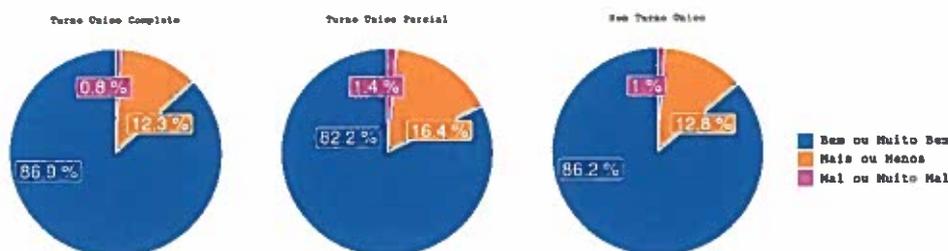


### AVALIAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Algumas perguntas no questionário aplicado aos alunos permitem a mensuração de sua autoavaliação, bem como das suas experiências escolares.

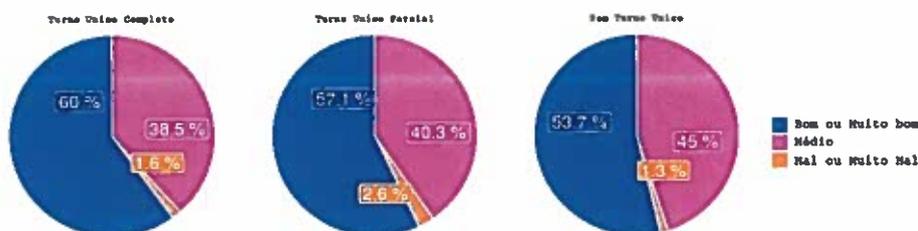
De forma geral, a grande maioria dos alunos se sente bem ou muito bem nas escolas em que estudam (Figura 1.12), e não há uma variação significativa entre os tipos de escola.

FIGURA 1.12 Como os alunos se sentem na escola - 2017



Na autoavaliação, os alunos das escolas de turno único são os que mais afirmam serem alunos bons ou muito bons, com 60% dos estudantes nas escolas de turno único completo e 57,1% nas de parcial. Mesmo com valores maiores, a diferença para as escolas sem turno único não é alta e a proporção de alunos que se consideram com desempenho médio também é elevada, nos três casos.

FIGURA 1.13 Como os alunos se sentem na escola - 2017



Solicitados a avaliar a organização da escola, em uma escala de notas de 0 a 10, a média apontada pelos alunos de turno único completo é de 8,5; para os de TU parcial, 8,0 e para os sem TU, 8,3. Na avaliação da qualidade do ensino, essas notas são maiores para as três categorias: nas escolas de TU completo a média é de 9,4; nas de TU parcial e nas sem TU, 9,1. Essas duas características, portanto, são vistas positivamente pelos alunos, independentemente do regime em que estudam.

## ESTRUTURA E COTIDIANO ESCOLAR

A qualidade da experiência escolar passa pelo aproveitamento do tempo dentro da escola e pela estrutura que a escola oferece para esse aproveitamento. O material didático disponibilizado, a orientação por parte dos docentes, os tempos vagos ocasionados por algum tipo de carência, entre outros fatores, podem afetar essa experiência.

No caso das escolas de TU completo, 43,5% dos alunos afirmam ter ficado em tempo vago por falta de professores, no ano da pesquisa. Esse número é também elevado nos outros tipos de escola: nas de TU parcial são 54,2% dos alunos sustentando essa afirmação e nas sem TU, 47,3%.

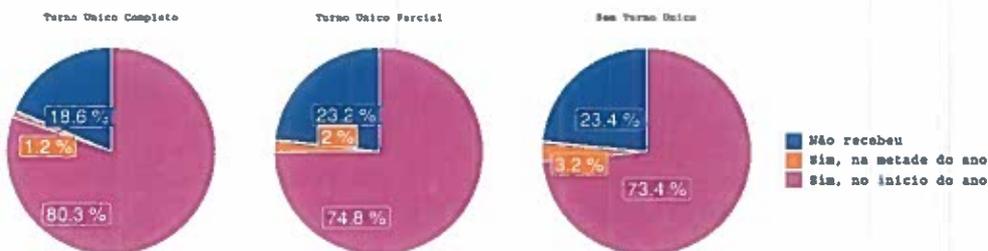
Em relação aos materiais escolares, os cadernos pedagógicos<sup>10</sup> foram distribuídos de forma parecida para os três tipos de escola, como consta na figura 1.14.

FIGURA 1.14 Quando os alunos recebem os cadernos pedagógicos -2017



Quanto aos livros didáticos, foram adquiridos em menor escala pelos alunos de todos os tipos de escola. Dentre as escolas sem turno único e de TU parcial, cerca de 23% dos alunos afirmaram não ter recebido, em nenhum momento do ano, esse material. Nas escolas de TU completo, essa proporção (18,6%) é um tanto menor.

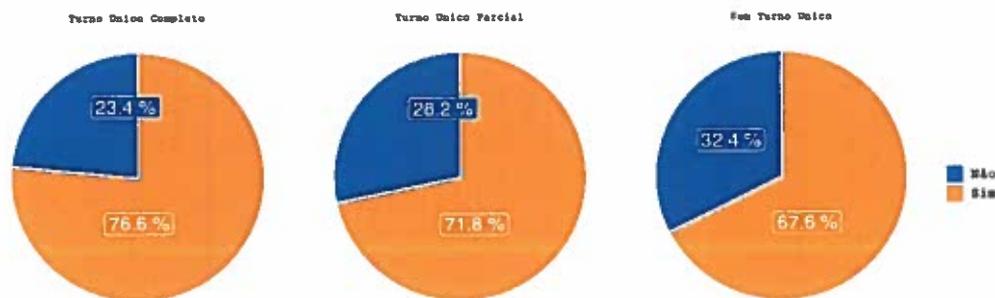
FIGURA 1.15 Quando os alunos recebem os livros didáticos



Os alunos de TU completo consideraram que recebem mais tutoria em suas atividades (Figura 1.16), estando nove pontos percentuais acima daqueles das escolas sem TU. O mesmo ocorre quanto à visão sobre o reforço escolar, ainda que em proporções um pouco menores: 23,6% no TU completo e 17,8% no caso dos sem TU.

10 Os cadernos pedagógicos são materiais didáticos produzidos desde 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). São entregues bimestralmente às instituições de ensino e ficam disponíveis em formato digital. (Gigante *et al.*, 2014)

**FIGURA 1.16** Recebeu tutoria no acompanhamento de frequência e atividades escolares - 2017



### EXPERIÊNCIA COM O TURNO ÚNICO

Neste eixo, foram selecionadas perguntas que se relacionam diretamente com a implementação do Turno Único, como a inserção no currículo das práticas denominadas Projeto de Vida e Estudo Dirigido. Ambos possuem formas distintas de inserção na carga horária dos alunos de cada segmento. No primeiro segmento, essas atividades aparecem diluídas no currículo e não contam com um banco de horas específico a ser cumprido, sendo sua realização discricionária ao professor generalista. Já no caso do segundo segmento, as atividades aparecem com a obrigatoriedade de 2 horas semanais dedicadas a elas. Essas diferenças se refletem nos resultados obtidos.

O projeto de vida é um “processo de aprendizagem e de construção por meio de discussões, vivências, reflexões e práticas” (CORTES, 2017). De acordo com a SME seu objetivo é:

*“Fornecer aos alunos condições e possibilidades para que se tornem autônomos, protagonistas do seu destino e elaboradores de seu próprio projeto de vida é um plano a ser realizado a curto, médio e longo prazo, pois o que realmente importa é o percurso em si. Quando conversamos com os adolescentes sobre sonhos, objetivos e projetos, bem como sobre a necessidade de conhecerem a si mesmos e as chances de atuarem no meio social, verificamos que é comum encontrar adolescentes cujas expectativas em relação ao futuro são mínimas, inexistentes ou ainda não foram descobertas por eles. A maioria desses jovens não associa as aprendizagens adquiridas na escola às oportunidades futuras. Constatamos, ainda, que boa parte deles sequer relaciona a formação escolar ao desenvolvimento pessoal e profissional.” (Material Sistematizado, SME, 2016, Caderno Projeto de Vida, p.8 apud CORTES, 2017)*

De acordo com a Figura 1.17 e 1.18, os dados mostram que, embora não seja obrigatório, no primeiro segmento em turno único completo, a proporção de alunos que realizam Projeto de Vida ou Reforço Escolar é maior do que nas demais modalidades. Por sua vez, os alunos de segundo segmento das escolas com turno único, seja completo ou parcial, realizam tais atividades em uma escala bem maior do que nas escolas sem TU (cerca de 85% contra 15%)

**FIGURA 1.17** Alunos que realizam Estudos Dirigidos - 2017

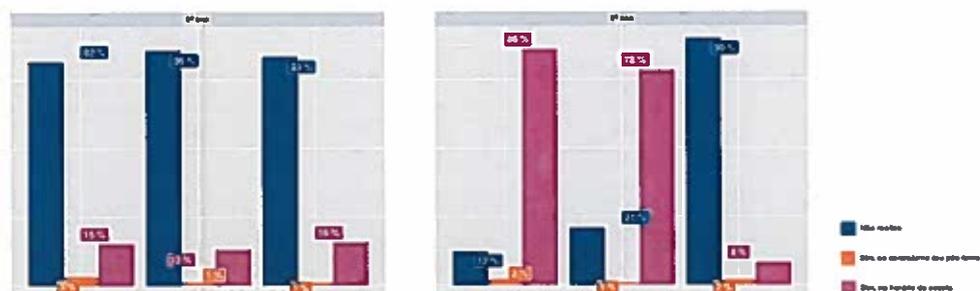
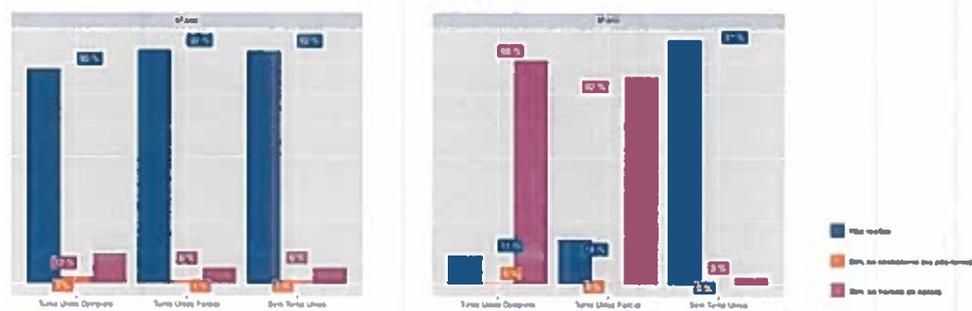


FIGURA 1.18 Alunos que realizam a atividade Projeto de Vida - 2017



Em relação à dinâmica com o horário integral, foi feita uma pergunta sobre a preferência dos alunos em relação à carga horária que gostariam de ter. Pouco mais da metade (56,1%) dos alunos de TU completo preferem o horário integral, nas escolas de TU parcial essa preferência é menor (47,8%) e menor ainda nas sem turno único (34,6%).

FIGURA 1.19 Preferência dos alunos de horário para frequentar a escola - 2017



## A Visão dos Professores

Foram entrevistados ao todo 346 docentes, sendo 115 de primeiro segmento e 231 de segundo. Diferentemente dos alunos, a maior parte dos professores são brancos (52,2%) e 69,2% são mulheres. Na presente seção, todos os resultados dos eixos temáticos serão divididos por categoria de escola, são estes: Formação e experiência profissional, Qualidade de vida e condições de trabalho, Estrutura e experiência escolares, Relação com outros atores, Práticas educacionais e Avaliação do turno único

FIGURA 1.20 Distribuição dos professores por raça/cor - 2017

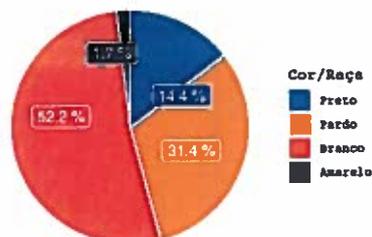
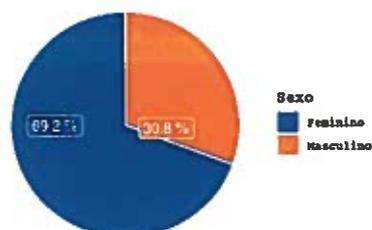


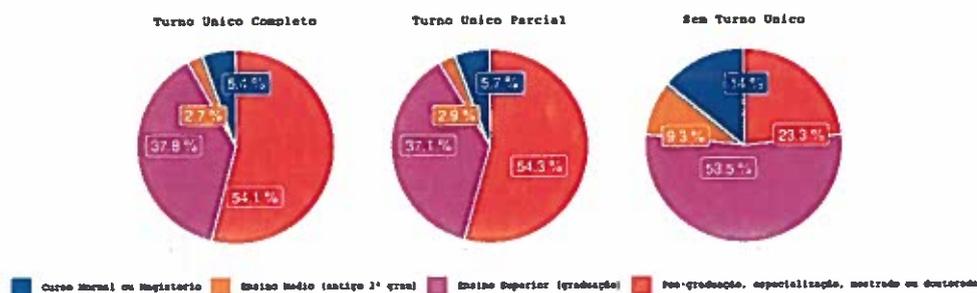
FIGURA 1.21 Distribuição dos professores por sexo - 2017



### FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

O nível de formação dos professores e a experiência acumulada no exercício da profissão qualificam o desempenho e a performance em sala de aula. As escolas de Turno Único, tanto completo quanto parcial, contam com um corpo docente com uma formação mais elevada. O nível de escolaridade exigido para lecionar em ambos os segmentos são distintos. Para o cargo de professor generalista, responsável pelas turmas de primeiro segmento, são aceitos o Ensino Médio Completo com curso de Magistério (Normal)<sup>11</sup>. Para ensinar nas turmas de segundo segmento, são exigidos Ensino Superior Completo na modalidade de licenciatura ou formação em Pedagogia. Entre as escolas de turno único completo e parcial, 91,9% e 91,4%, dos professores de primeiro segmento, respectivamente, possuem graduação ou pós-graduação. Nas escolas sem turno único, esse valor é de 76,8%. Quando olhamos apenas para as pós-graduações, as escolas de turno único também se destacam com pouco mais da metade dos professores possuindo esse nível de formação (54,1% e 54,3%), frente a 23,3% nas sem turno único. Ou seja, os professores de primeiro segmento em turno único têm formação muito mais elevada do que seus congêneres que trabalham em escolas de turno normal.

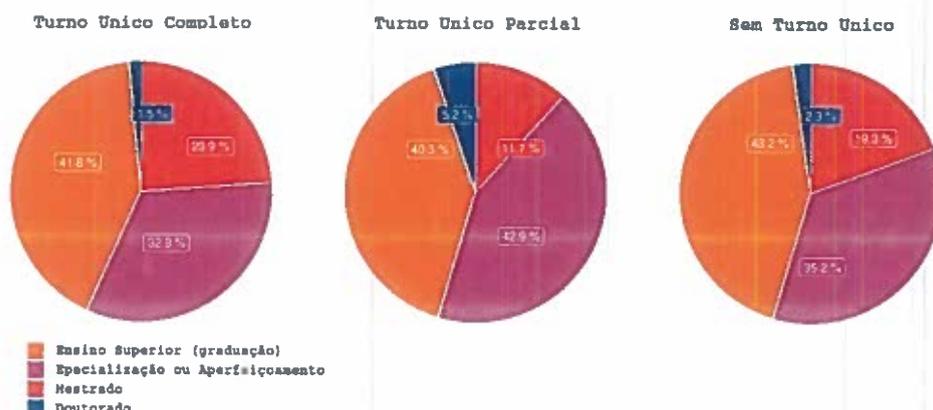
FIGURA 1.22 Maior nível de formação de professores do primeiro segmento - 2017



No segundo segmento, a quantidade de professores apenas com Graduação é parecida para os três tipos de escolas e representam cerca de 40% do corpo docente. Contudo, nas escolas de turno único completo, há uma expressiva proporção de mestres (23,9%), bem superior às dos dois outros tipos de escola.

<sup>11</sup> Dependendo da redação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor na época de entrada do docente na rede municipal de ensino, podem ter sido admitidas pessoas com Ensino Médio, apenas.

FIGURA 1.23 Maior nível de formação de professores do segundo segmento - 2017



Em relação ao tempo dedicado à carreira docente, os três tipos de escola compartilham uma proporção de profissionais com experiências temporais parecidas. Em todas há aproximadamente 70%<sup>12</sup> de professores com mais de 10 anos de docência e um valor próximo de 10%<sup>13</sup> de professores de 0 a 5 anos de experiência.

#### QUALIDADE DE VIDA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A estrutura apresentada para o exercício da profissão influencia a forma como o professor vai lidar com seu trabalho. Foram avaliadas dimensões que versam sobre a qualidade de vida e sobre essas condições de trabalho.

O questionário pediu para que os docentes atribuissem uma nota de 0 a 10 para alguns aspectos das escolas. Em três aspectos investigados – condições de trabalho, infraestrutura e organização da escola – as notas relativas ao turno único foram superiores às demais. As avaliações destacam-se nas condições de trabalho, com avaliação de 8,1, e na organização, com 8,7. A infraestrutura das escolas de turno parcial e sem turno único tiveram uma média menor que 7,4, atingindo 6,8 e 6,7, respectivamente.

FIGURA 1.24 Média das notas de algumas características da escola - 2017



12 70,2% para as escolas de turno único completo, 69,6% nas de parcial e 73,3% nas sem turno único.

13 8,7% para as escolas de turno único completo, 11,6% nas de parcial e 6,1% nas sem turno único.

Para além dessas condições de trabalho, também foi verificada a questão da dedicação exclusiva à escola. Quando perguntados se exercem outra atividade remunerada, as escolas de turno único parcial se destacam com um maior quantitativo de professores nessa condição: 49,1% responderam que exercem outra atividade na área da educação e 4,5% em outras áreas, somando 53,6%. Nas de turno único completo esse mesmo total é de 42,3% e nas de turno único de 43,5%.

A quantidade de professores que já passaram por algum tipo de violência verbal, como xingamentos ou insultos é minoritária e parecida para as três modalidades de escolas. Nas escolas sem turno único há uma maior quantidade de professores agredidos por pais ou responsáveis (3,8%).

FIGURA 1.25 Professores que sofrem violência verbal - 2017

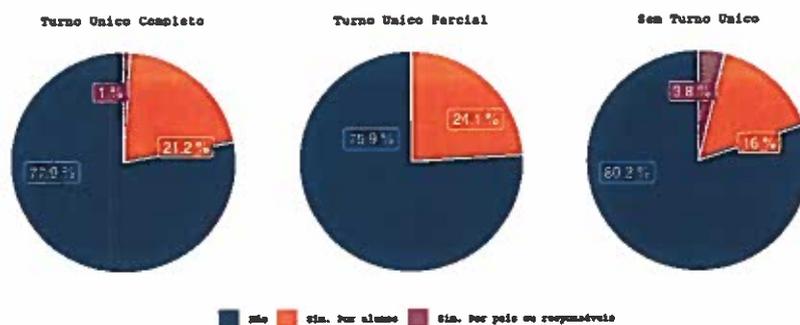
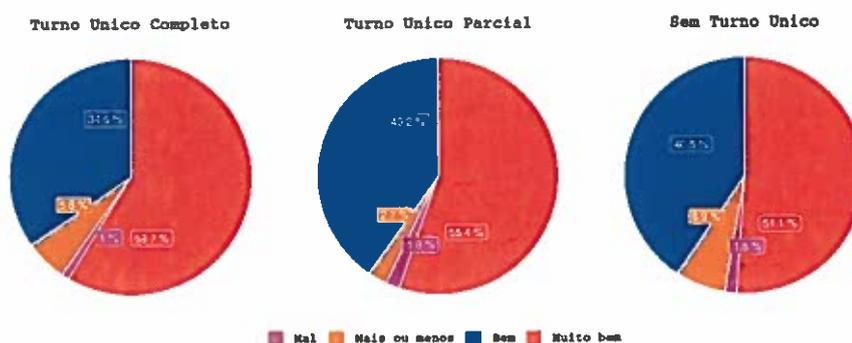


FIGURA 1.26 Como o professor se sente nessa escola - 2017



Em geral, os professores, em sua grande maioria, se sentem bem ou muito bem nos três tipos de escola. Nas escolas de turno único completo esse número é de 93,3%<sup>14</sup>, nas de parcial 95,6%<sup>15</sup> e nas sem turno único 91,6%<sup>16</sup>.

### ESTRUTURA E EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Há algumas ofertas de atividades e de materiais que podem ser frisados e descritos a partir das diferenças e semelhanças entre as escolas. A prática de reforço escolar, como mostra a figura 1.27, é mais recorrente nas escolas de turno único, tanto completo (75,0%) quanto parcial (73,2%). Quando perguntados se o funcionamento da escola é afetado por conta da falta de recursos ou de material pedagógico, 42,7% dos professores das escolas sem turno único responderam que afeta muito ou moderadamente. Nas escolas de turno único completo, um valor menor, (34,6%) deram a mesma resposta, sendo que apenas 12,5% responderam afetar muito. Nas de turno único parcial, 41,9% apresentaram esses dois tipos de avaliação.

14 Somando-se 34,6% dos que se sentem bem como 58,7% dos que se sentem muito bem.

15 Somando-se 40,2% dos que se sentem bem como 55,4% dos que se sentem muito bem.

16 Somando-se 40,5% dos que se sentem bem como 51,1% dos que se sentem muito bem.

FIGURA 1.27 Escola oferece reforço escolar - 2017

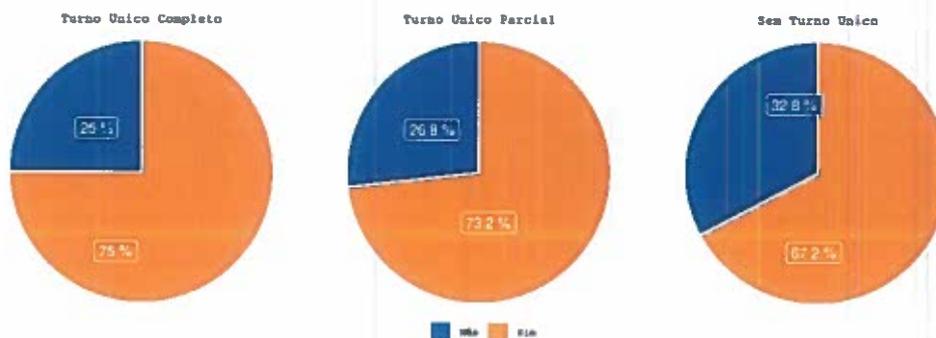
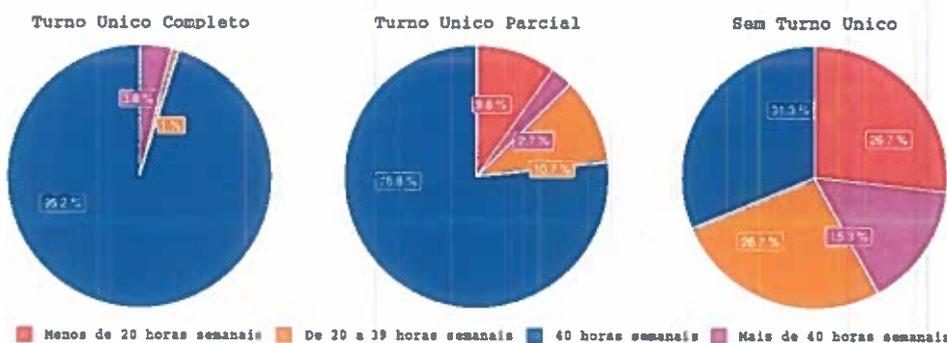


FIGURA 1.28 A falta de recursos e de materiais pedagógicos afetou o funcionamento da escola - 2017



A carga horária dos professores é um aspecto substancial na implementação do turno único, sendo inclusive, um fator de diferenciação entre o turno único completo e o parcial. Sendo assim, foi perguntado o tempo dedicado ao trabalho na escola para os docentes selecionados.

FIGURA 1.29 Carga horária de trabalho na escola - 2017



Nas escolas de turno único completo, 99% dos professores afirmaram ter uma carga horária de 40 horas semanais ou mais. Nas escolas de turno único parcial esse quantitativo se reduz para 79,5% e nas sem turno único para 46,6%. Mesmo tendo essa diferença entre as escolas parciais e as completas, as escolas de turno se destacam bastante no aspecto da dedicação integral do docente.

## RELAÇÃO COM OUTROS ATORES

As boas relações estabelecidas entre os atores inseridos no cotidiano escolar contribuem para uma melhoria nas práticas educacionais. É importante que haja um alinhamento e constantes discussões acerca das questões mobilizadas para melhorar o ensino e o desempenho dos alunos. Quanto maior a participação de todos nas dinâmicas que constroem o espaço escolar, mais democrático e plural se torna esse lugar. Para tanto, existem alguns conselhos consultivos que reúnem esses atores, como por exemplo, o Conselho Escola Comunidade (CEC). Ele é responsável por promover um diálogo entre escola, família e comunidade, a fim de promover uma melhoria no ensino. Ele é formado por professores, alunos, responsáveis, funcionários e Associação de Moradores, tendo como presidente o diretor da escola.

Os professores foram questionados se recebem suporte do CEC no seu trabalho como professor regente. Nas escolas sem turno único, 70,8% responderam positivamente e nas escolas com turno único esse valor é próximo de 80%. Nas escolas de turno único completo, 63,4% dos professores afirmaram participar das reuniões do CEC, frente a 50,8% dos professores de escolas sem turno único; nas parciais 58% participaram.

Em relação à atuação em atividades extracurriculares, a maior parte dos docentes participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele, apenas nas escolas de turno único parcial essa participação é menor que 90% (88,3%).

FIGURA 1.30 O diretor discute metas educacionais com os professores nas reuniões - 2017



A relação e a avaliação sobre a diretoria oferecem alguns indicativos sobre a qualidade da gestão da escola. Entre os professores de turno único completo, 87,5%<sup>17</sup> dos professores afirmam que os diretores discutem metas educacionais com eles sempre, quase sempre ou frequentemente. Nas outras escolas os docentes avaliam de forma parecida com 89,2%<sup>18</sup> nas parciais e 84,7%<sup>19</sup> nas sem turno único.

No que se refere à atenção especial do diretor sobre a aprendizagem dos alunos, nos três tipos de escola os professores afirmam que essa atuação é frequente, 94,2%<sup>20</sup> nas de turno único completo, 92,8%<sup>21</sup> nas parciais e 89,2%<sup>22</sup> nas sem turno único.

FIGURA 1.31 O diretor dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos - 2017



17 Somando-se 29,8% de frequentemente com 57,7% de sempre ou quase sempre.

18 Somando-se 33% de frequentemente com 56,2% de sempre ou quase sempre.

19 Somando-se 26,7% de frequentemente com 58% de sempre ou quase sempre.

20 Somando-se os 27,9% de frequentemente com os 66,3% de sempre ou quase sempre.

21 Somando-se os 19,6% de frequentemente com os 73,2% de sempre ou quase sempre.

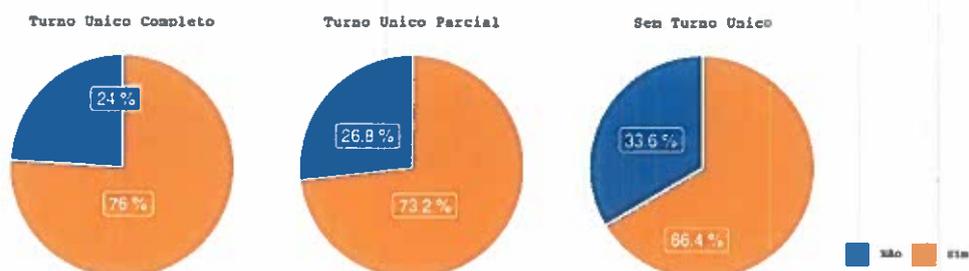
22 Somando-se os 28,2% de frequentemente com os 61,1% de sempre ou quase sempre.

Os três tipos de escola também não destoam em relação ao diretor orientando os professores sobre um aperfeiçoamento profissional: 84,6% dos professores de turno único completo, 77,7% dos de parcial e 86,3% das escolas sem turno único afirmam que essa orientação é frequente, com um destaque das de turno único completo onde 70,2% afirmam acontecer sempre ou quase sempre.

### PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Na presente seção, serão valorizadas variáveis que demonstram a abordagem e os métodos que foram possíveis de serem utilizados em sala de aula. Conseguir desenvolver todo o conteúdo programado para o ano letivo pode ser um desafio tendo em vista o ritmo da turma ou interrupções por fatores externos. Quando perguntados se conseguiram desenvolver 80% ou mais do conteúdo, os professores das escolas de turno único completo se destacaram, com 76% deles respondendo positivamente.

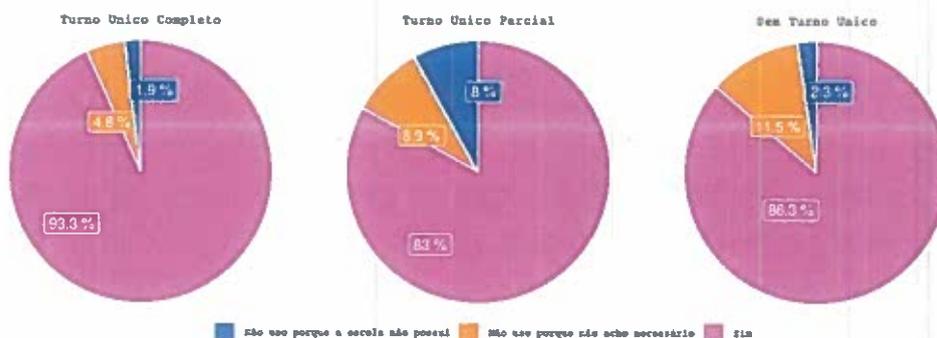
FIGURA 1.32 Professor desenvolveu 80% ou mais do conteúdo previsto- 2017



Em relação ao uso de materiais ou atividades de apoio para o ensino, 80,7% dos professores das escolas de turno único completo afirmam desenvolver debates ou seminário em sala de aula. Nas outras duas escolas, apenas 67% dos professores fazem o mesmo. Os professores de turno único completo também são os que mais utilizam revistas e jornais para guiar debates (79,8%). Nas escolas sem turno único essa proporção é de 69,4% e nas de TU parcial, de 75%. Vale ressaltar que 10,7% dos professores deste último tipo não utilizam, pois, a escola não possui o material. O não uso pela falta de material é de 5% nos outros dois tipos de escola.

A falta de fornecimento de material permanece maior entre as escolas de turno único parcial quando verificamos o uso dos livros didáticos. Dentre os professores dessas escolas, 8% afirmam não os utilizar pois a escola não os possui. Nos outros dois tipos de escola, a não utilização pela inexistência é próximo de 2%. Entre as escolas parciais e as sem turno único, o quantitativo de professores que não usam por não acharem necessário é pequeno, 8,9% e 11,5%, respectivamente, mas maior do que nas de turno único completo (4,8%).

FIGURA 1.33 Professor fez uso dos livros didáticos enviados pelo MEC - 2017

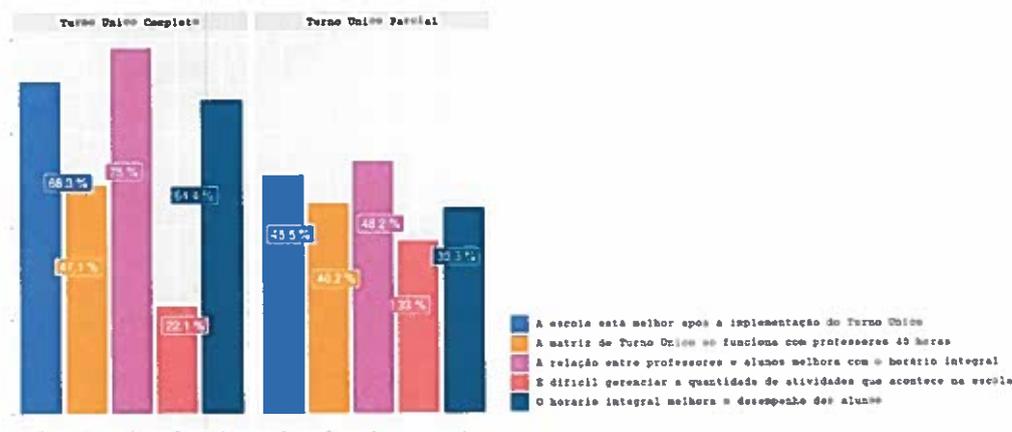


## AValiação DO TURNO ÚNICO

Entrando diretamente na questão da opinião sobre o turno único, serão analisadas, naturalmente, apenas as escolas de turno único completo e as de turno único parcial. O objetivo é captar a percepção e as avaliações dos professores em relação ao programa. A capacitação específica sobre o modelo do turno único foi baixa entre as escolas, apenas 33,6% dos professores das escolas de TU completo passaram pelo treinamento e 25,8% nas parciais.

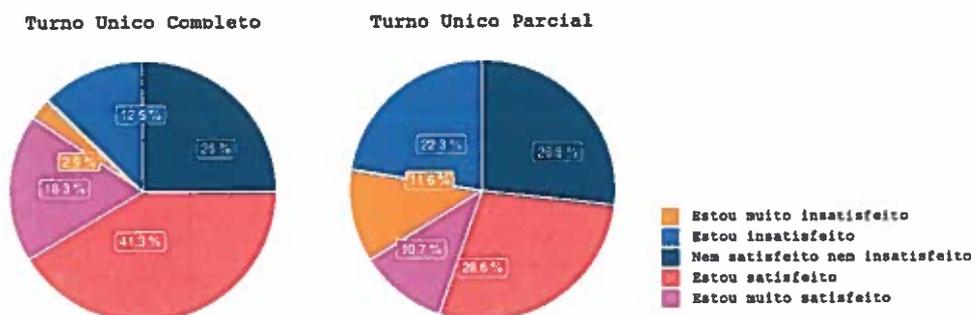
Foi proposto aos professores que eles ouvissem determinadas afirmações sobre o turno único e as classificassem em: concordam muito, concordam, concordam pouco ou não concordam. Foram escolhidas cinco variáveis, sobre as quais o gráfico da figura 1.34 apresenta a proporção de professores que opinaram concordar ou concordar muito. Em geral, os professores de turno único completo concordam, em maior proporção, com as questões que positivam o programa, como afirmar que a escola está melhor após a implementação (68,3% contra 45,5%) e que o horário integral melhora o desempenho dos alunos (64,4% contra 39,3%). O mais destoante entre os dois tipos de escola é a análise sobre a melhora na relação entre alunos e professores, uma vez que nas escolas de TU completo, 75% dos professores avaliam que houve melhoria frente a 48,2% nas parciais.

FIGURA 1.34 Professores concordam muito ou concordam com as afirmações - 2017



Avaliando diretamente o programa os professores do turno único completo demonstram uma satisfação maior com sua implementação, estando 59,6% satisfeitos ou muito satisfeitos. Nas escolas de TU parcial, 39,3% dos docentes demonstraram esse sentimento sobre o programa. O “muito insatisfeito” foi ínfimo nas instituições de TU completo, com 2,9% das respostas, tendo nas escolas parciais o valor de 11,6%.

FIGURA 1.35 Avaliação do Turno Único - 2017



## A Visão dos Diretores

Foram entrevistados 232 diretores, sendo 70 de escolas com turno único completo, 75 de escolas com turno único parcial e 87 de instituições sem o turno único. O cargo é composto majoritariamente por mulheres (81,5%) e um pouco mais da metade por quem se autodeclara como branco (51,3%). O ponto de vista do diretor permite um olhar amplo sobre a estrutura e sobre os aspectos organizacionais da escola.

FIGURA 1.36 Distribuição dos diretores por sexo - 2017

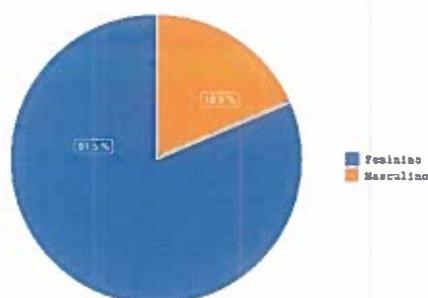
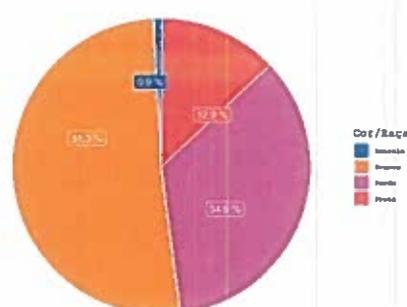


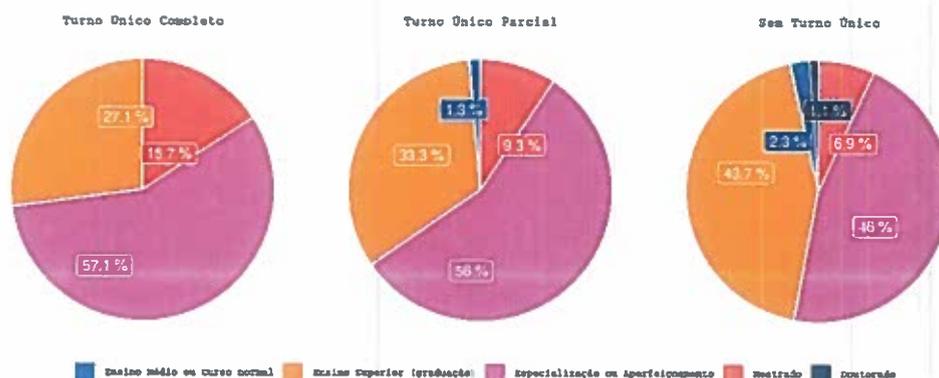
FIGURA 1.37 Distribuição dos diretores por raça/cor - 2017



### FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

O cargo de diretoria demanda uma experiência não somente na área de educação, mas também na de gestão. Afinal, é preciso lidar com todos os desafios que permeiam o ambiente escolar como resolução de conflitos, discussão de currículos, elaboração de estratégias para mitigar reprovações e evasões, estabelecer diálogos com os órgãos centrais, administrar os recursos humanos, entre outras atribuições. Para tanto, a formação e a trajetória profissional possuem grande relevância. A pesquisa constatou que 72,8% dos diretores das escolas de turno único completo possuem algum tipo de pós-graduação. Nas escolas parciais esse número é de 65,3% e nas sem turno único, 54%. Nas escolas de turno único completo, pedagogia é o curso que concentra a maioria dos diretores (41,4%), nos outros tipos a maior parte dos diretores respondeu possuir outras licenciaturas.<sup>23</sup>

FIGURA 1.38 Nível de escolaridade - 2017



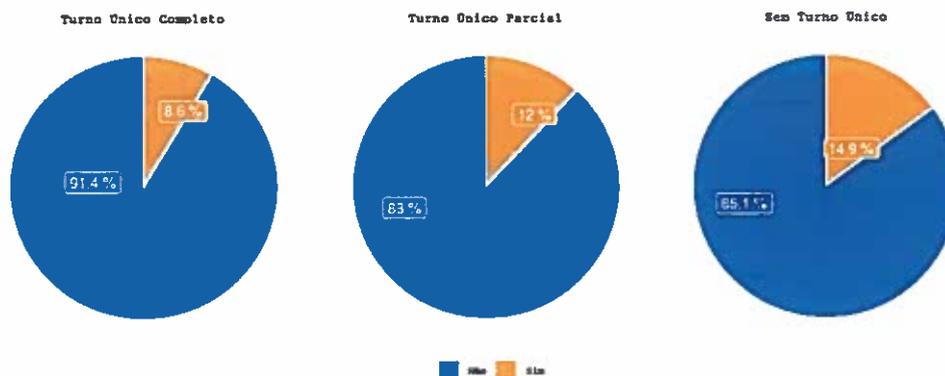
Aproximadamente metade dos diretores das três categorias atuaram mais de 15 anos como docentes. A segunda faixa de tempo com maior concentração dos diretores é o intervalo entre 6 e 10 anos. Nas escolas de turno único completo essa proporção é de 24,2%, 25,3% nas escolas parciais e 24,1% nas sem turno único.

23 38,6% dos diretores de escolas parciais afirmaram possuir outras licenciaturas e 36,0% afirmaram ter feito pedagogia. Nas escolas sem turno único, 50,6% fizeram outras licenciaturas e 36,8% fizeram pedagogia.

Em relação a formações complementares, os diretores de turno único completo, nos últimos dois anos anteriores ao ano da pesquisa, participaram mais vezes de atividades de formação continuada, como atualização, treinamento e capacitação. Ao todo, eles possuem uma média de 6,5 eventos desse tipo. Nas escolas de turno parcial e nas escolas sem turno único essa média é de 4,8 eventos.

As escolas sem turno único possuem um maior quantitativo de diretores que, concomitantemente à função, lecionam na escola em questão (14,9%). Nas escolas de turno único completo 8,6% se dedicam à docência e nas escolas parciais, 12%. Essa maior dedicação exclusiva à gestão, por parte dos diretores, nas escolas de turno único pode ser um fator positivo para o sucesso da experiência.

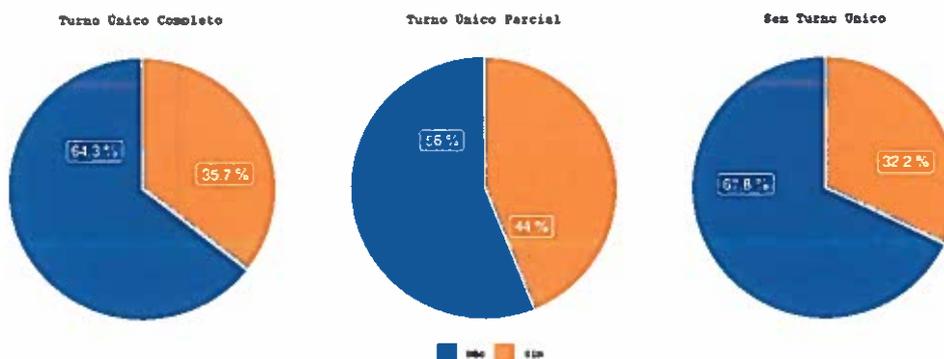
FIGURA 1.39 Leciona na escola em que é diretor - 2017



### CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

As escolas possuem um ou mais critérios de admissão, e dependendo da limitação do número de vagas ofertadas, esses critérios podem ter um viés seletivo. Na maior parte dos casos, é usado uma fila virtual através do sistema de matrículas online ou o próprio responsável consegue escolher qual escola prefere. Os critérios podem não ser baseados em eventos aleatórios ou discricionariedade dos responsáveis, como é o caso da observação da idade do aluno, que pode gerar um efeito na taxa de distorção idade-série. Os três tipos de escolas possuem entre 30% e 45% de escolas que consideram a idade como um critério. As escolas de turno único parcial 44% das escolas adotam esse controle, seguidas pelas escolas de turno único completo (35,7%) e sem turno único (32,2%).

FIGURA 1.40 Uso da idade como critério de seleção dos alunos - 2017



Nas escolas de turno único completo os professores possuem mais espaço nas instâncias decisórias de organização das turmas - 70% dos diretores afirmaram que essa é uma prerrogativa compartilhada por diretores e professores. Nos outros tipos de escola, uma parte considerável dos diretores afirmam que apenas coordenação e direção opinam nessas questões. Esse valor nas escolas de turno único parcial é de 48% (mesmo quantitativo de diretores que responderam que há a participação de docentes) e nas sem turno único é de 37,9% e 56,3% contam com a contribuição de professores na organização.

No que diz respeito aos critérios de seleção das turmas, a idade também é uma variável fundamental. Nas escolas sem turno único, mais de um terço das escolas (41,2%) distribuem homogênea-mente os alunos através da faixa etária. Nas escolas de TU completo são 30,4% e parcial 29,7%. O segundo maior aspecto considerado na organização é uma formação heterogênea no que se refere ao rendimento escolar. Nas escolas de turno único completo, 30,4% dos diretores possuem essa preocupação, nas parciais 27% e 23,5% dos diretores das escolas sem turno único.

FIGURA 1.41 Critérios para a organização das turmas - 2017

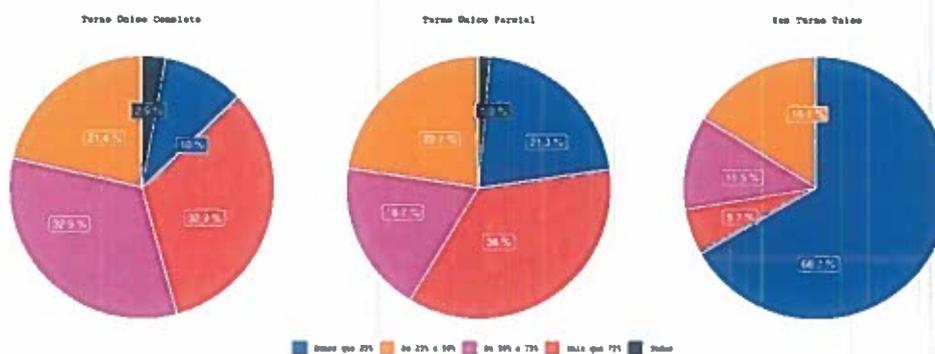


### ESTRUTURA E CARÊNCIAS DA ESCOLA

No presente tópico serão descritas variáveis sobre a composição do corpo docente, sobre algumas carências e algumas avaliações dos diretores em relação à estrutura da escola.

Diferente do que pode ter ficado implícito na seção dos professores na figura 1.29, acerca da carga horária dos professores, o turno único completo não apresenta um quadro de docentes composto majoritariamente por professores em regime de 40 horas semanais. No caso daquela questão, os docentes responderam sobre a sua própria situação e não sobre todos os professores da escola. Já para os diretores, foi perguntado qual a proporção do quadro docente que possui esse tipo de regime. Entre as escolas de turno único, apenas 32,9% possuem mais de 75% do quadro de professores nesse regime e 2,9% possuem todos os professores com 40 horas semanais. Nas escolas de turno único parcial, 36% possuem 75% ou mais professores nesse regime e nas escolas sem turno único apenas 5,7% possuem professores 40 horas nessa proporção.

FIGURA 1.42 Proporção de professores com carga horária de 40 horas semanais - 2017



A estrutura para o fornecimento de alimentação, assim como sua qualidade, apresenta melhores resultados nas escolas de turno único parcial. Entre os diretores dessas escolas, 84% responderam que a qualidade da comida é boa e 72% que o espaço para servir é bom. Nas com turno único completo, 67,1% avaliaram bem a qualidade da comida e 64,3% avaliaram bem a estrutura para servir. Esses valores positivos, na mesma ordem, para as escolas sem turno único foram de 77% e 58,6%.

FIGURA 1.43 Avaliação sobre a qualidade da comida

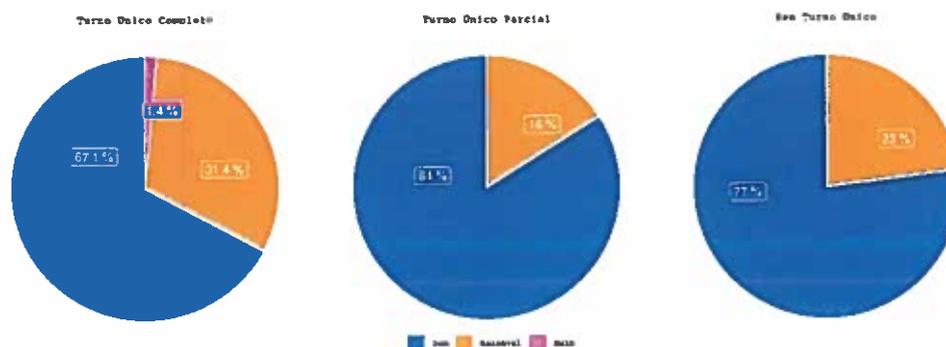
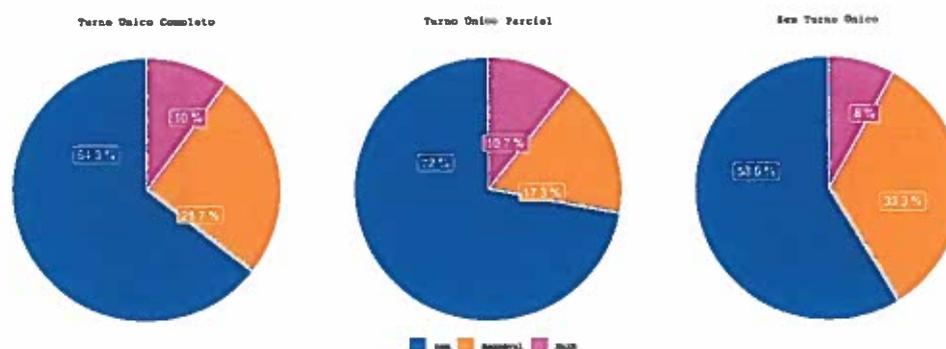


FIGURA 1.44 Avaliação sobre o espaço de servir alimentação - 2017



Os diretores também atribuíram notas para alguns aspectos da escola. Observando as notas referentes à qualidade de ensino e condições de trabalho, a média das escolas de turno único completo foram sempre as maiores, com 8,9 e 7,6, respectivamente. Em relação à qualidade de ensino, a média das escolas sem turno único foram um pouco melhores (8,4) do que as de turno único parcial (8,3). No entanto, as parciais foram superiores nas condições de trabalho, com média de 7,4, frente a 7,1 das sem TU.

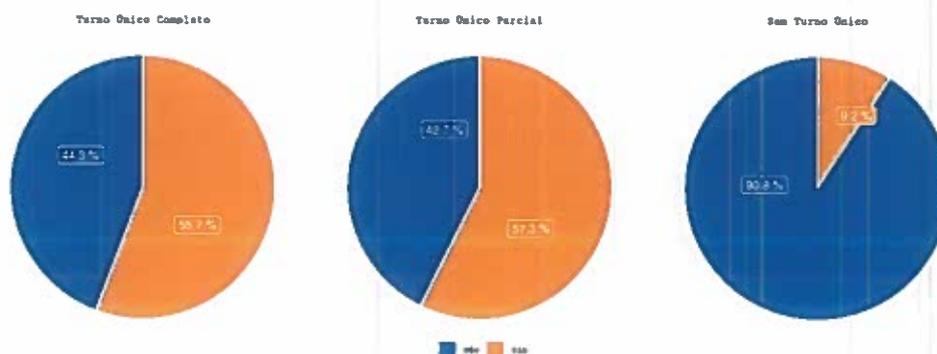
### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Foram verificadas a realização de algumas práticas pedagógicas extras ao currículo comum que contribuem para melhorar a experiência escolar dos alunos. Entre as escolas de turno único completo; 47,1% fornecem trabalho de leitura e escrita baseado em narrativas e escrita em diários de forma obrigatória e 31,4% oferecem, mas em caráter optativo. Nas escolas de turno único parcial, a atividade é obrigatória em 49,3% dos casos e optativa em 28%. Nas escolas sem turno único esses valores são bem próximos, com 39,7% oferecendo e forma obrigatória e 36,8% de opcionalmente.

As escolas de turno único se sobressaem bastante no fornecimento de projetos e atividades para desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Enquanto nas escolas sem o programa, pouco mais da metade (58,6%) atuam nesse sentido, sendo apenas 18,4% de forma obrigatória, as escolas de turno único ultrapassam 80% nessa oferta. Nas de turno único completo, em 45,7% a atividade é obrigatória e em 42,9% é optativa. Nas escolas de turno único parcial, 32% oferecem obrigatoriamente e 50,7% optativamente.

A oferta de disciplinas eletivas, além das presentes na Base Nacional Comum Curricular, também é bem superior nas escolas de turno único. Elas estão presentes em 55,7% das escolas de turno único completo e 57,3% nas parciais. Nas instituições sem o turno único apenas 9,2% oferecem essas eletivas.

FIGURA 1.45 Esta escola oferece disciplinas eletivas, além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular - 2017



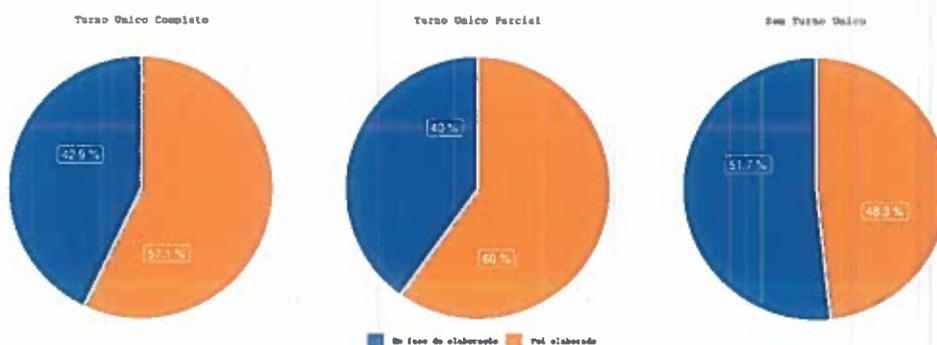
### ESTRATÉGIAS E PROJEÇÕES

Um componente fundamental no planejamento e na estruturação de uma escola é o projeto político-pedagógico (PPP). Nele se definem metas, objetivos e trata-se de uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com FREITAS et al. 2004, p. 96:

*O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público. (FREITAS et al., 2004, p. 69)*

Quanto ao estágio do PPP, nos três tipos de escola, as proporções entre “em fase de elaboração” e “foi elaborado” estão equilibradas. Nas escolas de turno único completo, 57,1% já elaboraram o PPP, nas de TU parcial 60% e nas sem turno único 48,3%.

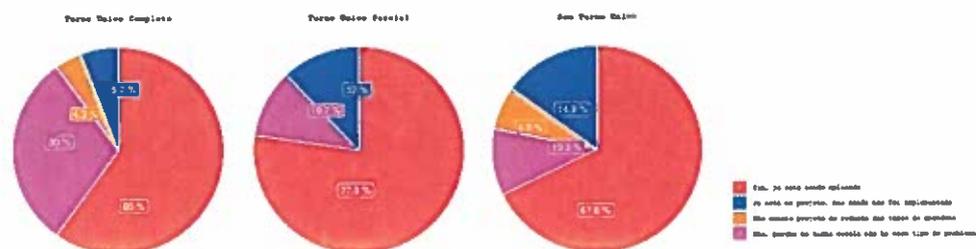
FIGURA 1.46 Situação do Projeto político e pedagógico (PPP) da escola - 2017



O PPP pode possuir ações efetivas contra grandes problemáticas que envolvem o cotidiano escolar, como a evasão. Nas escolas de turno único completo, 60% dos Diretores afirmaram possuir um projeto para a redução da taxa de abandono escolar e que o mesmo já está implementado. Nas escolas de turno único parcial, em 77,3% tal ação já está sendo aplicada e nas sem turno único, esse quantitativo é de 67,8%.

Contudo, foi bem alta a quantidade de escolas de turno único cujos diretores disseram não haver esse tipo de projeto, pois suas escolas não apresentam o problema de evasão - 30% dos diretores fizeram essa afirmação. Nos outros dois tipos de escola esse valor só atingiu cerca de 10%.

**FIGURA 1.47** Situação de ações do PPP que reduzam a taxa de abandono - 2017



### INFRAESTRUTURA

A infraestrutura da escola impacta a qualidade de vida de todos os usuários do espaço o que contribui para um melhor desempenho. Pouco mais da metade (54,3%) das salas de aula das escolas de turno único completo são climatizadas, com ar condicionado instalado e em funcionamento. As escolas parciais apresentam o menor número entre as três, com 34,7% de escolas com todas as salas climatizadas; além disso, 25,3% dos diretores afirmaram que não possuem nenhuma sala climatizada, sendo o pior resultados entre as três. Nas escolas sem turno único 44,8% das instituições possuem ar condicionado em todas as salas.

**FIGURA 1.48** Proporção de salas de aula climatizadas - 2017

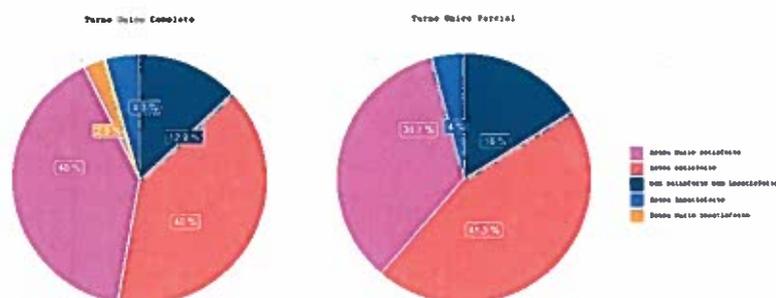


Em relação a outros aspectos da infraestrutura, nas escolas de turno único completo, 81,4% dos diretores afirmaram que a quantidade de banheiros do espaço é suficiente para atender todos os estudantes. Nas outras duas esse valor também está próximo dessa cifra, com 88% nas escolas parciais e 80,5% nas sem turno único.

### AVALIAÇÃO SOBRE O TURNO ÚNICO

Nas escolas de turno único completo e nas de parcial, 87,14% e 84,83%, respectivamente, dos diretores entrevistados, afirmaram que tiveram capacitação específica acerca do Programa. No que se refere à avaliação do Programa, 80% dos diretores de ambas as modalidades afirmaram estar satisfeitos ou muito satisfeitos. Nas escolas de turno único completo, uma pequena fração de diretores (2,9%) declararam estar muito insatisfeitos.

**FIGURA 1.49** Avaliação sobre o programa de Turno Único - 2017



Analisando a avaliação sobre alguns aspectos do turno único, percebemos que no completo os diretores vislumbram uma maior necessidade de professores de 40 horas para o bom funcionamento do programa (62,9% frente a 42,7%). Por outro lado, é maior, em cerca de 10 pontos percentuais, o quantitativo de diretores que acham que nem todos os alunos se beneficiam com o turno único. Os diretores que acham que os pais e responsáveis ficaram satisfeitos com o programa é alto para os dois casos, 87,1% no completo e 80% no parcial. Entre 20% e 30% nos dois tipos acreditam que é difícil gerenciar a quantidade de atividades em sala de aula. Os diretores de escola de TU parcial só apresentam resultados maiores (41,3%) ao afirmarem que alguns docentes não estão satisfeitos com o TU.

FIGURA 1.50 Concordância com algumas questões que versam sobre o TU - 2017

