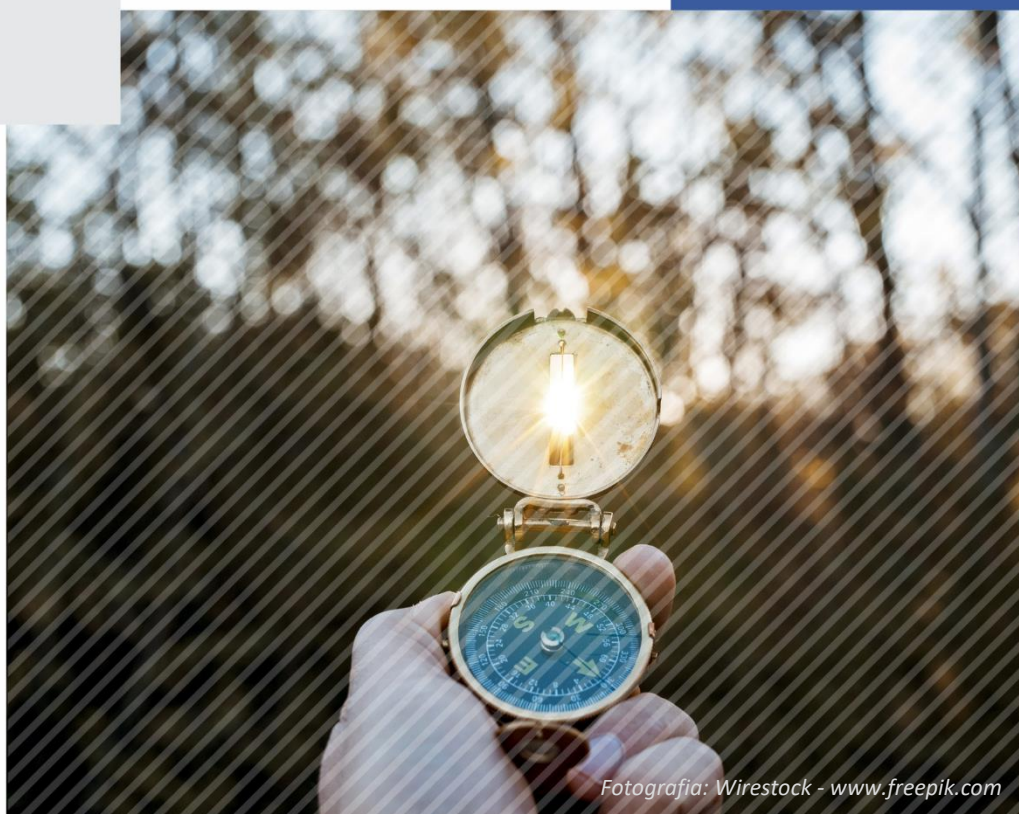


RELATÓRIO



Fotografia: Wirestock - www.freepik.com

SISTEMA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

RELATÓRIO ANUAL | CICLO 2021



Instituto Jones
dos Santos Neves



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria de Economia
e Planejamento

Instituto Jones dos Santos Neves

Sistema de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas - SIMAPP.
(Relatório Anual / Ciclo 2021).

Vitória, ES, 2022. 60p. il. tab.

1. Plano Estadual de Monitoramento e Avaliação. 2. Relatório. 3. Metodologia.
4. Políticas Públicas. 5. Resultado. 6. Espírito Santo (Estado).

I. Cesconeto de Paula, Katia. II. de Deus Demura, Kiara. III. Laranja Monteiro,
Latussa. IV. Gasparini de Miranda, Michele. V. Medeiros Jabor, Pablo. VI. Costa
Leite, Pedro. VII. Mara Pereira, Sandra. VIII. Título.

As opiniões emitidas são exclusivas e de inteira responsabilidade do (os) autor (es),
não exprimindo necessariamente, o ponto de vista do Instituto Jones dos Santos
Neves ou da Secretária de Estado de Economia e Planejamento do governo do Estado
do Espírito Santo.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

José Renato Casagrande

VICE-GOVERNADORIA

Jacqueline Moraes da Silva

NÚCLEO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

SECRETARIA DE ESTADO DE GESTÃO

E RECURSOS HUMANOS – SEGER

Marcelo Calmon Dias

ESCOLA DE SERVIÇO PÚBLICO

DO ESPÍRITO SANTO – ESESP

Nelci do Belem Gazzoni

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO – FAPES

Cristina Engel de Alvarez

SECRETARIA DE ECONOMIA

E PLANEJAMENTO – SEP

Maria Emanuela Alves Pedroso

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES – IJSN

Diretor Presidente

Daniel Cerqueira

Diretoria de Estudos e Pesquisas

Latussa Laranja Monteiro

Diretoria de Integração e Projetos Especiais

Pablo Silva Lira

Coordenação Geral

Katia Cesconeto de Paula

Elaboração

Katia Cesconeto de Paula

Kiara de Deus Demura

Latussa Laranja Monteiro

Michele Gasparini de Miranda

Pablo Medeiros Jabor

Pablo Silva Lira

Pedro Costa Leite

Sandra Mara Pereira

Bibliotecário

Jair Rosário Filho

Com a finalidade de apresentar sucintamente os resultados obtidos ao longo de mais um ano de funcionamento do SIMAPP, o coordenador de cada avaliação nos informa sobre os três pontos mais importantes para o entendimento de seus trabalhos: natureza e características da política avaliada, metodologia de avaliação utilizada e resultados encontrados pelo projeto, com destaque para as seções referentes aos projetos de avaliação das políticas Escola Em Tempo Integral e Nossa Bolsa, que apresentam recomendações preliminares ao órgão finalístico.

Tal estrutura foi pensada com o fim didático de facilitar a compreensão dos dados encontrados, a forma como foram obtidos e o que se esperava da política avaliada a partir do seu desenho inicial, considerando ser este um produto destinado à sociedade civil de maneira geral. Neste ato, as atividades desenvolvidas pelo SIMAPP tornam-se públicas e acessíveis a todos, garantindo o controle social sobre seus atos, e atendendo plenamente ao princípio da publicidade, uma de suas diretrizes mais importantes.

3. ACOMPANHAMENTO DAS AVALIAÇÕES

A presente seção tem o objetivo de apresentar as percepções e resultados obtidos pelos pesquisadores do IJSN ao longo do ano nas avaliações das políticas públicas estaduais selecionadas para integrarem o SIMAPP em 2021. É dividida em 4 subseções, cada qual destinada a política específica.

3.1. Escola em Tempo Integral

Projeto coordenado por Kiara de Deus Demura

3.1.1. A Política

A Secretaria de Estado da Educação (SEDU) oferta ensino em tempo integral (ETI) para a rede estadual no Espírito Santo desde 2015. Com o objetivo de implementar uma rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único, seu currículo agrega três grupos de

componentes: i) as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; ii) a Matriz para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e; iii) as Disciplinas Integradoras. Tais disciplinas integradoras são aquelas voltadas às questões de convívio em sociedade e autonomia pessoal e buscam, sobretudo, preparar o estudante em todas as suas dimensões. Neste sentido, as disciplinas contemplam questões plurais tais como cidadania, ciências políticas, ética, cultura, artes, esporte, lazer, direitos humanos, educação ambiental, comunicação, entre outros.

Em 2019, o programa de ensino integral sofreu alterações a partir da Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro do mesmo ano, tornando-se Escola em Tempo Integral. Seus novos objetivos foram estabelecidos conforme o Artigo 2 (ESPÍRITO SANTO, 2019), sendo eles:

- I - Ampliar tempo de permanência dos estudantes, espaços escolares e oportunidades de aprendizado;
- II - Aumentar a proficiência relativa aos conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e cada disciplina e o fluxo dos estudantes, visando diminuir a evasão escolar e o abandono;
- III - Formar crianças, adolescentes e jovens autônomos, críticos e participativos;
- IV - Fomentar o diálogo entre Poder Público, Comunidade Escolar e Sociedade Civil; e
- V - Promover o desenvolvimento das múltiplas dimensões da infância, adolescência e juventude, considerando o corpo, a mente e a vida social.

Com a publicação da Portaria nº 145-R, de 19 de dezembro de 2019, regulamentou-se a oferta de educação em tempo integral na rede estadual de ensino. São previstas duas modalidades de carga horária diária: de 9h30min para Ensino Fundamental e Ensino Médio, e de 7h diárias para estudantes do Ensino Médio. Os estudantes de Ensino Médio em tempo integral ainda poderão cursar o ensino técnico integrado, a depender da unidade de ensino. Ademais, terão a oportunidade de disputar vagas de estágio

exclusivas para os estudantes desta modalidade no Programa Jovens Valores (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Desde 2018, a ampliação do número de escolas que ofertam ETI ocorre a taxas crescentes: 4 novas escolas em 2019, 26 em 2020, 31 em 2021 e 40 em 2022. Ao todo, as 132 escolas em tempo integral estão distribuídas em 75 municípios do Espírito Santo, e atendem 41.544 alunos, isto é, quatro vezes mais do que em 2018.

A oferta de ETI para a rede estadual no Espírito Santo responde às metas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e no Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEE (ESPÍRITO SANTO, 2015). Conforme a Meta 6 do PNE e do PEE, o objetivo é “oferecer educação integral e de tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, tanto as do campo quanto as da cidade, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica”.

Visando a cumprir a Meta 6, o Governo do Estado lançou, em 2021, o Programa Capixaba de Fomento à Implementação de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Tempo Integral (PROETI). Por meio da transferência de recursos financeiros às prefeituras municipais, o Programa objetiva tanto a implementação e ampliação da oferta quanto a melhoria da qualidade de ETI do Ensino Fundamental. Os repasses serão feitos diretamente aos municípios, no valor de R\$ 3 mil por estudante ao ano, ao longo de três anos. A previsão é de que sejam ofertadas 30 mil vagas por ano, remontando a um investimento de R\$ 810 milhões.

3.1.2. Metodologia de Avaliação

O objetivo da Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral é avaliar o impacto do programa sobre o desempenho e rendimento – isto é, quantitativos de aprovação, reprovação e abandono – dos alunos que estudam em tempo integral relativamente aos estudantes do tempo parcial.

Considerando alguns resultados da pesquisa, foram traçadas novas atividades: (i) levantamento de informações documentais e normativas, referencial teórico e

empírico; (ii) levantamento de dados externos; (iii) análise de Perfil: escolas, alunos, responsáveis, equipe pedagógica e administrativa; (iv) avaliação de Impacto: implementação de métodos econométricos de estimação sobre o banco de dados da pesquisa.

A pesquisa se encontra, no presente momento, na etapa iv, de maneira que as atividades listadas nas três etapas anteriores se encontram concluídas. Neste documento, são apresentados os principais aspectos metodológicos e resultados da avaliação, cujo objetivo é avaliar o impacto da oferta de ensino em tempo integral (ETI) sobre o desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes da rede estadual do Espírito Santo. Para tanto, são utilizados microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019, referentes aos alunos da rede estadual em áreas urbanas do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, e é empregado o método de Pareamento por Escore de Propensão (*Propensity Score Matching*).

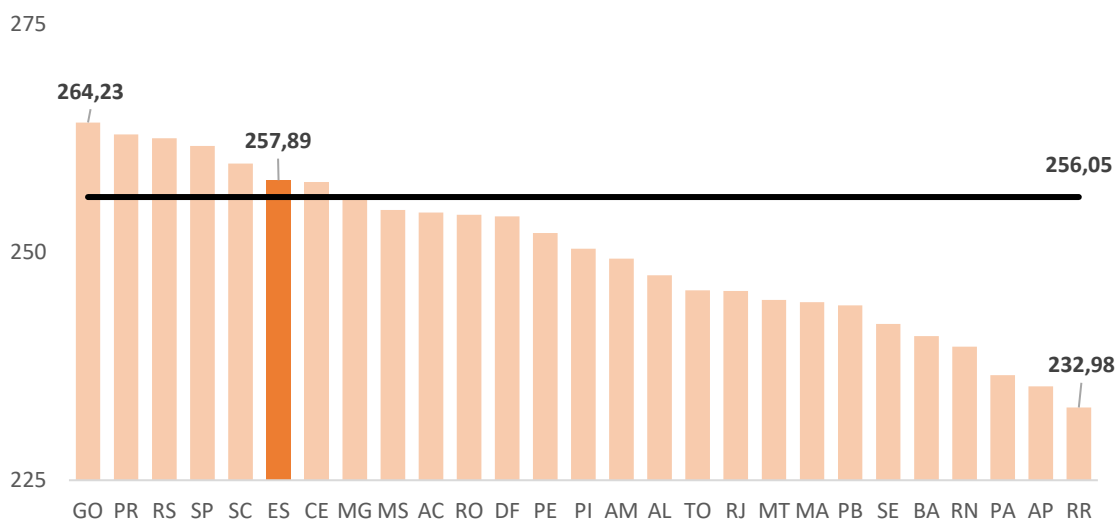
O Saeb, realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), é uma ferramenta de avaliação da qualidade da educação brasileira, combinando a aplicação de testes cognitivos nas áreas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Na mesma oportunidade são aplicados extensos questionários socioeconômicos aplicados aos alunos, professores e diretores de cada escola, o que possibilita a realização de estudos incorporando tais aspectos.

As questões aplicadas pelo Saeb para medir a proficiência dos alunos têm como fundamento as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, é possível contrastar o desempenho educacional dos estudantes da rede estadual do Espírito Santo com o dos estudantes das demais Unidades Federativas.

No Gráfico 1, pode-se observar que, em 2019, a média nacional de proficiência em Língua Portuguesa para o ensino Fundamental II da rede estadual foi de 256,05. Nesta escala, o Espírito Santo se encontra na sexta posição com 257,89 pontos, acima da média nacional. Entre os nove primeiros colocados no ranking, três estados são da região

Sudeste (São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais), outros dois da região Centro-Oeste (Goiás e Mato Grosso do Sul), bem como todos os estados da região Sul.

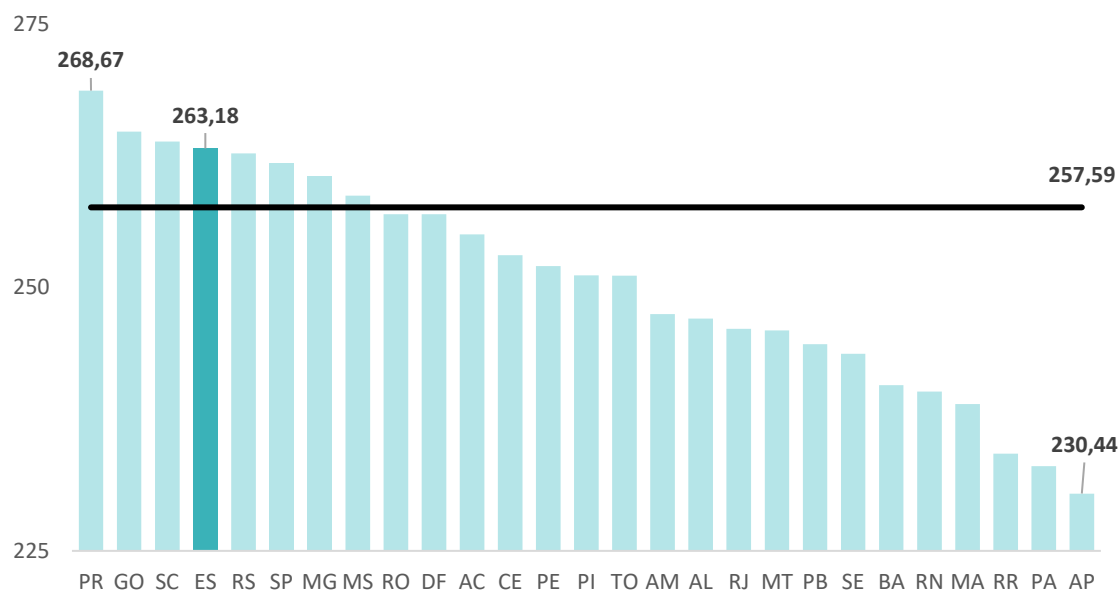
Gráfico 1 – Resultado da proficiência em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, rede estadual, Espírito Santo, 2019



Fonte: [SAEB \(2019\)](#). Elaboração própria.

Para a disciplina de Matemática o estado apresenta desempenho mais elevado (Gráfico 2), na quarta posição nacional com 263,18 pontos. A média nacional em Matemática foi de 257,59 pontos. Observa-se que os estados mais bem posicionados em Língua Portuguesa também se destacaram no ranking nacional em Matemática.

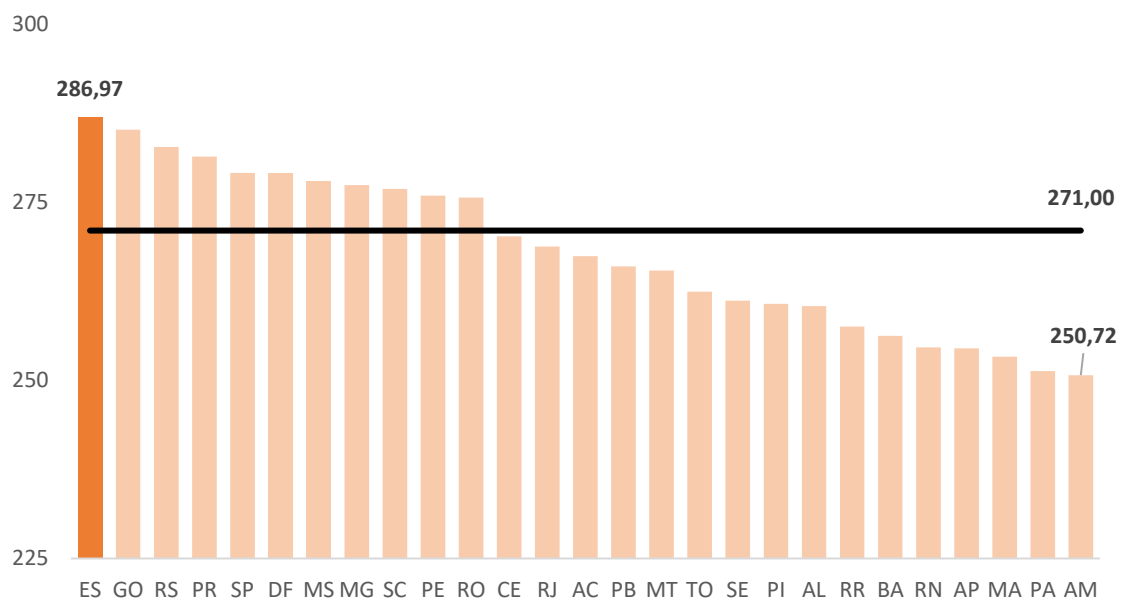
Gráfico 2 – Resultado da proficiência em Matemática para o Ensino Fundamental II, rede estadual, Espírito Santo, 2019



Fonte: [SAEB \(2019\)](#). Elaboração própria.

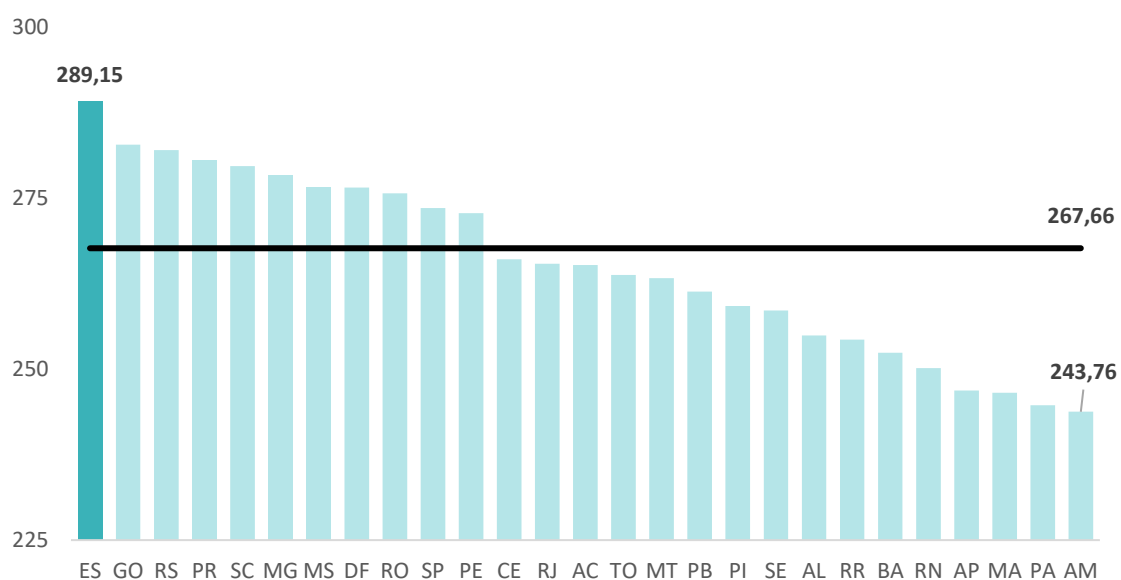
Já para os desempenhos dos alunos no Ensino Médio em 2019, o Espírito Santo responde pelas mais elevadas médias nacionais, figurando no primeiro lugar, com 286,97 pontos, em Língua Portuguesa (Gráfico 3) e 289,15 pontos em Matemática (Gráfico 4). Destaca-se que estas pontuações do estado se distanciam das médias nacionais, com 271 pontos em Língua Portuguesa e 267,66 em Matemática.

Gráfico 3 – Resultado da proficiência em Língua Portuguesa para o Ensino Médio, rede estadual, Espírito Santo, 2019



Fonte: [SAEB \(2019\)](#). Elaboração própria.

Gráfico 4 – Resultado da proficiência em Matemática para o Ensino Médio, rede estadual, Espírito Santo, 2019



Fonte: [SAEB \(2019\)](#). Elaboração própria.

Em suma, no que diz respeito ao desempenho relativo nos testes de proficiência do Saeb 2019, os dados mostram que os estados entre os primeiros colocados no Ensino Fundamental II (Gráficos 1 e 2) performaram também entre os mais bem ranqueados nacionalmente no Ensino Médio (Gráficos 3 e 4). No mais, torna-se evidente a posição de destaque ocupada pelo Espírito Santo, especialmente entre os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

A hipótese desta pesquisa é de que há diferenças significativas entre o desempenho dos alunos matriculados em escolas que ofertam ETI e o dos alunos nas escolas de tempo parcial. Sendo assim, investiga-se se a expansão da oferta de ETI desde sua implantação, em 2015, teria provocado impacto positivo sobre as proficiências dos alunos da rede estadual em Língua Portuguesa e Matemática.

Para calcular diretamente a magnitude do impacto da ETI, seria necessário comparar o desempenho observado do grupo de alunos matriculados em escolas de tempo integral, ou seja, participantes da política - chamado de “grupo de tratamento” - ao desempenho que hipoteticamente este mesmo grupo obteria caso não tivesse participado. Contudo, uma vez que não é possível observar o resultado hipotético, a avaliação depende da construção de um contrafactual, com o objetivo de representar adequadamente o que teria acontecido com aqueles mesmos alunos caso eles não tivessem recebido o tratamento.

Um contrafactual deve assegurar que a única diferença entre os grupos comparados é o tratamento, isto é, a participação na política. Como esta não é aleatória, uma vez que é fruto da decisão conjunta dos formuladores da política, famílias e/ou alunos, pode ocorrer viés de seleção, ou seja, a decisão de participar pode estar relacionada a variáveis que afetem também o desempenho destes alunos.

O método Pareamento por Escore de Propensão (*Propensity Score Matching — PSM*) atua de forma a minimizar o viés de seleção, ao construir um grupo de controle semelhante ao de tratamento em termos de características observáveis. A cada indivíduo na amostra é atribuído um “escore de propensão”, definido como a probabilidade condicional de receber o tratamento, dado um conjunto de covariadas.

As probabilidades são calculadas pelo chamado “modelo de seleção”, um modelo *logit* no qual a atribuição de tratamento é regredida sobre o conjunto de covariadas selecionadas. Em seguida, cada componente do grupo de tratamento é pareado a um pertencente ao grupo de controle, de maneira que os indivíduos que compõem um par (um tratado e um controle) com o mesmo escore de propensão (ou escores similares) são vistos como idênticos, apesar de possivelmente diferirem nos valores de uma ou mais covariadas (OLMOS e GOVINDASAMY, 2015).

Nesta pesquisa, emprega-se o critério *Near Neighbour With Caliper Matching*, o qual consiste na minimização da distância (diferença absoluta) entre os escores de propensão para cada par de indivíduos – um pertencente ao grupo de tratamento e um ao de controle – condicional a essa distância ser inferior a um determinado parâmetro, chamado de *caliper*. Optou-se por um *caliper* igual a um quarto do desvio padrão dos escores de propensão estimados para a amostra, seguindo Cochran e Rubin (1973), e por um pareamento sem reposição, isto é, cada participante do grupo de tratamento é pareado a um, e somente um, participante no grupo de controle. Dessa forma, após o pareamento, os grupos de tratamento e de controle terão necessariamente o mesmo número de indivíduos. As variáveis selecionadas para o exercício de pareamento entre os grupos encontram-se listadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Descrição das covariadas

Variáveis	Descrição
Raça	Branca (sim = 1; não = 0)
Mãe Superior	Mãe possui ensino superior (sim = 1; não = 0)
Pai Superior	Pai possui ensino superior (sim = 1; não = 0)
Incentivo Estudar	Frequência (sempre ou quase sempre = 1; nunca ou quase nunca ou de vez em quando = 0)
Incentivo Dever Casa	Frequência (sempre ou quase sempre = 1; nunca ou quase nunca ou de vez em quando = 0)
Incentivo Aula	Frequência (sempre ou quase sempre = 1; nunca ou quase nunca ou de vez em quando = 0)
Freq. Reunião	Frequência (sempre ou quase sempre = 1; nunca ou quase nunca ou de vez em quando = 0)
Rua Pavimentada	Região onde mora tem rua pavimentada (sim = 1; não = 0)
Água Tratada	Região onde mora tem água tratada da rua (sim = 1; não = 0)
Rua Iluminada	Região onde mora tem iluminação na rua (sim = 1; não = 0)
Computador	Na casa onde mora há um ou mais computadores (sim = 1; não = 0)
Carro	Na casa onde mora há um ou mais carros (sim = 1; não = 0)
Wi-fi	Na casa onde mora há rede wi-fi (sim = 1; não = 0)
Creche ou pré-escola	Idade com que entrou na escola (5 anos ou menos = 1; 6 anos ou mais = 0)
Reprovação	Já foi reprovado (sim = 1; não = 0)
Abandono	Já abandonou a escola deixando de frequentá-la até o final do ano escolar (sim = 1; não = 0)
Trabalha fora	Fora da escola em dias de aula, trabalha fora de casa (recebendo ou não um salário) (sim = 1; não = 0)
Planos futuros	Quando terminar a atual etapa de ensino, pretende somente continuar estudando (sim = 1; não = 0)

Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

Uma vez construído o contrafactual para o grupo de tratamento, o impacto do ETI sobre as proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática é estimado por meio de regressões lineares, a partir do método de mínimos quadrados ponderados, nas quais a variável de desempenho é regredida sobre a atribuição de tratamento (participação ou não participação na política) e um vetor de covariadas, que consiste naquelas características observáveis selecionadas para o pareamento. Foram eleitas questões relacionadas à raça/cor, escolaridade das mães e dos pais, incentivos diversos relacionados aos estudos, características residenciais, idade de ingresso na escola, informações sobre abandono e reprovação, trabalho exercido no contraturno, bem como as intenções do aluno após a conclusão da etapa cursada.

Segundo o IBGE, o Espírito Santo é formado majoritariamente por negros (56,2% somados pretos e pardos). Portanto, analisar a distribuição dos estudantes por raça/cor é um primeiro passo para uma melhor compreensão de potenciais diferenças demográficas entre os grupos. Grande parte dos trabalhos envolvendo avaliação de impacto de políticas educacionais considera a variável raça/cor (COSTA, 2017; XERXENEVSKY, 2012; AQUINO, 2011).

Por sua vez, o nível de escolaridade das mães ou mulheres responsáveis pelos estudantes é um indicador relacionado não somente às taxas de abandono, como também às de aprendizado. Para o abandono, a literatura aponta que filhos de mães com maior nível de escolaridade tendem a abandonar a escola com menor frequência (CANAAN et al., 2012). Já quanto ao aprendizado, espera-se encontrar níveis mais altos de desempenho de alunos cujas mães possuem ensino superior completo (BARROS et al., 2011; SCORZAFAVE & FERREIRA, 2011). A escolaridade do pai também pode impactar sobre o desempenho dos estudantes (BARROS et al., 2011; COSTA, 2017; FAHEL et al., 2012; AQUINO 2011).

As características residenciais dos alunos permitem analisar condições relacionadas à renda das famílias. Assim, considera-se que as residências que apresentam melhor estrutura - como rua pavimentada e iluminada e acesso à água tratada (FAHEL et al., 2012) - e possuem determinados bens - como computador, carro e acesso à rede de internet (COSTA, 2017; XERXENEVSKY, 2012, BARROS et al., 2011) são aquelas que dispõem de melhor situação financeira.

A idade com que o aluno ingressou no sistema escolar (variável creche ou pré-escola) também pode influenciar de forma positiva tanto o desempenho quanto a decisão de estudar ou não em tempo integral (COSTA, 2017; XERXENEVSKY, 2012; AQUINO, 2011). Já as razões que levam os estudantes a apresentarem taxas elevadas de reprovação e abandono podem ser diversas. Por isso, deve-se considerar nesta análise, além destas taxas (COSTA, 2017; SCORZAFAVE & FERREIRA, 2011), também os demais fatores sociais que podem influenciar o desempenho e a permanência na escola, como os incentivos, partindo dos responsáveis, a estudar, a fazer o dever de casa (FAHEL et al., 2012;

SCORZAFIVE & FERREIRA, 2011) e a ir à aula, assim como a frequência destes nas reuniões (XERXENEVSKY, 2012).

A análise da proporção de estudantes que trabalham fora, de forma remunerada ou não (COSTA, 2017; XERXENEVSKY, 2012; FAHEL et al., 2012), pode estimular algumas interpretações. Em famílias com nível de renda insuficiente para o consumo dos bens necessários à uma vida digna, o trabalho do estudante pode ocorrer por necessidade. Por outro lado, o estudante pode ter por opção trabalhar, e é possível que este desejo esteja associado às suas preferências pessoais, tais como o desejo de renda própria para aquisição de bens de consumo, ou ao sentimento de independência financeira, além de outros objetivos. Ainda, caso o estudante trabalhe de forma não remunerada, este pode ser um indicativo da intenção do aluno em aprender uma profissão. Apesar dos diversos fatores que podem levar o aluno à atividade laboral, destaca-se que, em geral, aqueles que o fazem tendem a preferir estudar em tempo parcial uma vez que uma carga horária mais ampla poderia se tornar um impedimento ao trabalho.

Por sua vez, a questão a respeito das intenções dos estudantes quanto a continuar ou não apenas estudando após concluírem a etapa atual de ensino (variável planos futuros) indica se há motivação, ou ao menos alguma inclinação, para que a participação no tempo integral esteja associada à obtenção de chances mais elevadas de ingresso no Ensino Médio (no caso dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental) ou no Ensino Técnico ou Superior (para alunos da 3ª série do Ensino Médio). A inclusão desta variável na análise é interessante na medida em que ela funciona como uma variável proxy para medir o interesse do estudante pelos estudos, e supõe-se que uma parcela maior dos alunos que estudam em tempo integral faça planos de continuar apenas estudando, relativamente a dos matriculados em escolas de tempo parcial.

É importante destacar que não foram utilizados dados a respeito de sexo dos alunos, visto que a pergunta sobre o tema foi removida do questionário Saeb/2019. Por isso, embora relevante (BARROS et al., 2011; COSTA, 2017; FAHEL et al, 2012; AQUINO 2011), a reformulação do questionário impossibilitou tal análise. Em suma, as variáveis selecionadas para este estudo buscam contrapor os perfis sociais, econômicos e

culturais de estudantes matriculados nos ensinos integral e parcial, a fim de identificar as semelhanças e diferenças entre estes dois grupos e, a partir delas, observar possibilidades de atuação dos gestores públicos.

Os grupos de controle e de tratamento foram construídos a partir de informações obtidas da SEDU. Nas amostras mais gerais, as quais independem do ano de implantação da política, os grupos de tratamento, tanto na análise para o 9º EF quanto para a 3ª EM, são compostos pelos alunos que participaram do Saeb 2019, e que estão matriculados na série correspondente em uma escola ETI. Já os grupos de controle são formados pelos alunos que participaram do Saeb 2019, mas que estudam na série correspondente em escolas que não participam da política.

Nas amostras anuais do 9º EF, para cada um dos anos considerados ($t \in [2016, 2017, 2018, 2019]$) foram selecionados para compor o grupo de tratamento do ano t os alunos que (i) participaram do Saeb 2019, (ii) matriculados no 9º ano (iii) em escolas que começaram no ano t a ofertar o 9º ano no âmbito do ETI.

De acordo com a SEDU, 22 escolas ofertaram 9º ano do Ensino Fundamental em ETI em 2019, sendo que 4 delas começaram a ofertar 9º ano em ETI em 2016, 7 em 2017, 7 em 2018 e 4 em 2019. Do total, foram localizadas 18 escolas nos microdados do Saeb 2019, cobrindo 81,82% da oferta. A Tabela 1 resume as informações relativas às escolas selecionadas:

Tabela 1 – Escolas ofertando 9º ano do ensino fundamental em ETI em 2019, por ano de implantação - 2016 a 2019

ANO ADMINISTRATIVO = 2019	ANO DE IMPLANTAÇÃO				
Escolas ofertando 9º ano do EF em ETI	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Total	4	7	7	4	22
Na base	3	4	7	4	18
Na base (%)	75,00	57,14	100,00	100,00	81,82

Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

O grupo de tratamento para o 9º EF em 2016 é composto por 235 alunos, em 2017 por 213 alunos, em 2018 por 378 alunos e em 2019 por 165 alunos, totalizando 991 no grupo de tratamento que considera todos os anos de implantação. O primeiro filtro para o grupo de controle (antes do pareamento) identificou os alunos que participaram do Saeb em 2019, matriculados no 9º EF em escolas que não participaram do ETI em nenhum dos anos considerados. Ele é o mesmo para todos os anos, sendo formado por 9.137 alunos, matriculados em 188 escolas. A Tabela 2 traz os dados relativos ao número de alunos nos grupos de tratamento e controle, por ano:

Tabela 2 – Número de alunos nos grupos de tratamento e de controle - 9º ano do Ensino Fundamental em ETI 2019, por ano de implantação - 2016 a 2019

ANO ADMINISTRATIVO = 2019	ANO DE IMPLANTAÇÃO				TOTAL
	22016	2017	2018	2019	
Alunos no 9º ano do EF					
Tratados (ETI)	2235	213	378	165	991
Controle (não ETI)	99.137	9.137	9.137	9.137	9.137
Total	99.372	9.350	9.515	9.302	10.128

Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

A amostra da 3ª série do Ensino Médio é construída de forma análoga. A Tabela 3 traz os dados relativos às escolas selecionadas:

Tabela 3 – Escolas ofertando 3ª série do Ensino Médio em ETI em 2019, por ano de implantação – 2015 a 2019

ANO ADMINISTRATIVO = 2019	ANO DE IMPLANTAÇÃO					TOTAL
	2015	2016	2017	2018	2019	
Escolas ofertando 3ª série do EM em ETI						
Total	1	3	11	11	4	30
Na base	1	2	10	9	2	24
Na base (%)	100,00	66,67	90,91	81,82	50,00	80,00

Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

Também de acordo com a SEDU, das 30 escolas que ofertaram a 3ª EM em ETI em 2019, 1 iniciou esta oferta em 2015, 3 em 2016, 11 em 2017, 11 em 2018 e 4 em 2019. Deste total, 80% das escolas foram identificadas nos microdados do Saeb 2019, isto é, 24

escolas. Para a 3ª EM, 1.286 alunos compõem o grupo de tratamento, sendo que 65 alunos compõem o grupo de tratamento em 2015, 124 em 2016, 601 em 2017, 438 em 2018 e 58 em 2019. O grupo de controle (antes do pareamento) - formado por alunos que participaram do Saeb 2019, matriculados na 3ª EM em escolas que não participaram da política em nenhum dos anos considerados - é composto por 11.234 alunos, e 178 escolas. A Tabela 4 sumariza as dimensões dos grupos de controle e de tratamento:

Tabela 4 – Número de alunos nos grupos de tratamento e de controle – 3ª série do Ensino Médio em ETI 2019, por ano de implantação - 2015 a 2019

ANO ADMINISTRATIVO = 2019		ANO DE IMPLANTAÇÃO				
Alunos na 3ª série do EM	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Tratados (ETI)	65	124	601	438	58	1.286
Controle (não ETI)	11.234	11.234	11.234	11.234	11.234	11.234
Total	11.299	11.358	11.835	11.672	11.292	12.520

Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

3.1.3. Os Resultados

Para avaliar a qualidade do pareamento, as Tabelas 5 e 6 apresentam os testes de médias para as amostras mais gerais. Para tanto, foram considerados no grupo de tratamento os alunos matriculados em todas as escolas ETI que ofertavam em 2019, respectivamente, 9º EF e 3ª EM, independentemente do ano em que implantaram a política. As marcações em vermelho ressaltam a diferença estatística das médias.

Tabela 5 – Teste de média do grupo de tratamento em relação ao grupo de controle - 9º ano do Ensino Fundamental

Variável	ANTES DO PAREAMENTO			APÓS O PAREAMENTO		
	Tratados	Controle	p-valor	Tratados	Controle	p-valor
Raça	0,276	0,269	0,607	0,276	0,281	0,841
Mãe Superior	0,194	0,119	0,000	0,194	0,19	0,82
Pai Superior	0,100	0,07	0,003	0,100	0,096	0,763
Incentivo Estudar	0,83	0,827	0,774	0,83	0,839	0,629
Incentivo Dever Casa	0,632	0,653	0,181	0,632	0,651	0,374
Incentivo Aula	0,928	0,916	0,143	0,928	0,936	0,474
Freq. Reunião	0,511	0,506	0,762	0,511	0,511	1,000
Rua Pavimentada	0,877	0,773	0,000	0,877	0,895	0,204
Água Tratada	0,925	0,848	0,000	0,925	0,945	0,084
Rua Iluminada	0,932	0,861	0,000	0,932	0,947	0,188
Computador	0,639	0,586	0,001	0,639	0,652	0,542
Carro	0,567	0,579	0,462	0,567	0,572	0,821
Wi-fi	0,827	0,785	0,001	0,827	0,837	0,589
Creche ou Pré-Escola	0,762	0,743	0,198	0,762	0,768	0,751
Reprovação	0,275	0,264	0,437	0,275	0,269	0,762
Abandono	0,039	0,046	0,283	0,039	0,031	0,331
Trabalha fora	0,143	0,273	0,000	0,143	0,149	0,703
Planos futuros	0,235	0,132	0,000	0,235	0,22	0,422
N	991	9.350		991	991	

Legenda:

- 4 anos
- 3 anos
- 2 anos

Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

Antes do pareamento por escore de propensão, o grupo de controle difere estatisticamente do grupo de tratamento em diversas características observáveis, conforme podemos verificar ressaltado em vermelho, nas três primeiras colunas de dados da Tabela 5.

Enquanto 19,4% das mães dos alunos matriculados em escolas ETI possuem ensino superior completo, o percentual se reduz para apenas 11,9% em escolas que não participam da política. Já 10% dos pais de alunos de escolas de tempo integral possuem superior completo, contrastando significativamente com os 7% dos pais de alunos do tempo parcial. Diferenças significativas também podem ser constatadas tanto em características relativas à infraestrutura das regiões em que os alunos moram, de maneira que um percentual mais elevado dos alunos matriculados em escolas ETI declarou morar em regiões com rua pavimentada, água tratada e iluminação, bem como nas variáveis proxies para renda, como possuir ao menos um computador e ter acesso

à rede wi-fi em casa. Por outro lado, enquanto 14,3% dos alunos em escolas ETI trabalham fora de casa em dias de aula, o número aumenta para 27,3% dos alunos das escolas não participantes. Adicionalmente, 23,5% dos alunos das escolas ETI pretendem continuar apenas estudando quando terminar a etapa atual de ensino, contrastando com apenas 13,2% dos alunos das escolas que não participam da política. Após o pareamento, não são constatadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de tratamento e controle, conforme o esperado.

Para cada um dos anos entre 2016 e 2019, foram realizados exercícios semelhantes de testes de médias antes e depois do pareamento. Visando a resumir os principais achados, foram destacadas com as cores da legenda da Tabela 5 as características observáveis que se mostraram estatisticamente diferentes entre os grupos, considerando-se um nível de significância de 5%, em todos os anos considerados (4 anos), em 3 anos e em 2 anos. Dessa forma, foram mais frequentes diferenças atribuíveis aos itens “mãe superior” e “trabalha fora”.

Analogamente, de acordo com os resultados reportados na Tabela 6 para os alunos da 3ª EM, antes do pareamento 21% das mães de alunos de escolas ETI possuem ensino superior, versus apenas 13,5% das mães de alunos de escolas não participantes. Na análise individualizada por ano, é identificada diferença significativa nesta variável em 4 dos 5 anos estudados (de 2015 a 2019). Diferenças de escolaridade entre os pais também são estatisticamente significantes: 12,1% para os pais dos alunos do grupo tratado e 6,8% para os do controle.

**Tabela 6 – Teste de média do grupo de tratamento em relação ao grupo de controle
– 3ª série do Ensino Médio**

Variável	ANTES DO PAREAMENTO			APÓS O PAREAMENTO		
	Tratados	Controle	p-valor	Tratados	Controle	p-valor
Raça	0,316	0,29	0,051	0,316	0,314	0,899
Mãe Superior	0,210	0,135	0,000	0,21	0,194	0,326
Pai Superior	0,121	0,068	0,000	0,121	0,108	0,293
Incentivo Estudar	0,764	0,774	0,459	0,764	0,765	0,963
Incentivo Dever Casa	0,531	0,529	0,887	0,531	0,54	0,664
Incentivo Aula	0,872	0,866	0,501	0,872	0,883	0,399
Freq. Reunião	0,435	0,349	0,000	0,435	0,428	0,691
Rua Pavimentada	0,862	0,788	0,000	0,862	0,861	0,955
Água Tratada	0,914	0,858	0,000	0,914	0,92	0,617
Rua Iluminada	0,915	0,866	0,000	0,915	0,928	0,241
Computador	0,719	0,628	0,000	0,719	0,719	1,000
Carro	0,602	0,546	0,000	0,602	0,599	0,872
Wi-fi	0,841	0,81	0,004	0,841	0,841	1,000
Creche ou Pré-Escola	0,809	0,744	0,000	0,809	0,829	0,200
Reprovação	0,238	0,269	0,015	0,238	0,229	0,576
Abandono	0,040	0,046	0,362	0,040	0,031	0,203
Trabalha fora	0,200	0,468	0,000	0,200	0,196	0,805
Planos futuros	0,153	0,07	0,000	0,153	0,159	0,704
N	1.286	11.234		1.286	1.286	

Legenda:

	5 anos
	4 anos
	3 anos

Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

Em todos os anos considerados, há diferenças estatisticamente significantes antes do pareamento nas seguintes variáveis “frequente reunião”, “computador” e “trabalha fora”. Em escolas ETI, 43,5% dos pais ou responsáveis participam de reuniões de pais, ante 34,9% em escolas não participantes. Dentre os alunos de escolas que participam da política, 71,9% declararam haver pelo menos um computador na casa onde moram, percentual este que cai para 62,8% dos alunos em escolas que não ofertam ETI. Em escolas não participantes, 46,8% trabalham fora, mais do que o dobro do percentual observado no grupo de tratamento, 20%.

Em 3 dos 5 anos, diferenças foram identificadas nas seguintes variáveis: “rua pavimentada”, “água tratada”, “rua iluminada”, “carro”, “creche ou pré-escola”, “reprovação” e “planos futuros”. Em relação a esta última característica, destaca-se que apenas 7% dos alunos de escolas que não participam da política pretendem continuar

apenas estudando quando terminar a etapa atual de ensino, menos do que a metade do percentual dos alunos das escolas ETI, 15,3%.

Após o pareamento, as diferenças entre os grupos passam a não ser significativas estatisticamente em um nível de significância de 5%, refletindo características semelhantes entre os grupos de tratamento e de controle, e viabilizando a estimação de impacto da política.

Os Quadros 2, 3 e 4 apresentam o resultado da avaliação de impacto para o 9º ano do Ensino Fundamental, isto é, o impacto da oferta de ETI sobre o desempenho dos estudantes, mensurado a partir da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática nos testes cognitivos do Saeb 2019.

O Quadro 2 evidencia os coeficientes estimados para a variável indicadora de participação na política (ETI). As colunas rotuladas com números ímpares referem-se a regressões de modelos de resultado que não levam em consideração as covariadas descritas no Quadro 1. Assim, sendo Y_i a variável de interesse (proficiência em Língua Portuguesa ou Matemática) e T_i a variável indicadora de participação na política (ETI) - que recebe o valor 1 se o aluno está matriculado em uma escola ETI e 0 caso contrário - tem-se:

$$Y_i = \alpha + \tau T_i + \epsilon_i \quad (1)$$

onde α é uma constante, ϵ_i é o termo de erro e τ é o parâmetro de interesse, isto é, o impacto da política. Por sua vez, as colunas pares referem-se a equações de regressão que controlam o efeito da política para todas as variáveis do Quadro 1, representadas pelo vetor de covariadas X_i :

$$Y_i = \alpha + \tau T_i + \theta X_i + \epsilon_i \quad (2)$$

Para cada uma das áreas de conhecimento, são fornecidos tanto os resultados antes do pareamento ((1), (2), (5) e (6)) quanto após o pareamento ((3), (4), (7) e (8)). A

interpretação dos resultados terá como foco as regressões após o pareamento, uma vez que estas apoiam-se em grupos de controle mais adequados à construção dos contrafactuais.

Quadro 2 – Impacto da oferta de ETI sobre o desempenho dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

var dependente: log(proficiência)								
	Língua Portuguesa				Matemática			
	Antes do Pareamento		Após o Pareamento		Antes do Pareamento		Após o Pareamento	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
ETI	-0,014*	-0,027***	-0,027***	-0,027***	-0,01	-0,019***	-0,024***	-0,024***
	(0,007)	(0,007)	(0,009)	(0,009)	(0,007)	(0,006)	(0,008)	(0,008)
Covariadas	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
N	10.128	10.128	1.982	1.982	10.128	10.128	1.982	1.982
R ²	0,0004	0,098	0,005	0,113	0,0003	0,107	0,004	0,134
F Statistic	4,119**	58,107***	9,102***	13,168***	2,757*	63,654***	7,889***	15,993***

Notas: ***Significante a 1%; **Significante a 5%; *Significante a 10%.

Pareamento baseado no vizinho mais próximo de acordo com propensity score (logit). Caliper = 0,25. Desvios padrões robustos (Huber-White) entre parênteses. Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

Os resultados sugerem impacto negativo da oferta de ETI sobre o desempenho dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. As proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática dos alunos que participam da política são, respectivamente 2,7% e 2,4% inferiores às dos alunos não participantes.

Visando a compreender em maior detalhe este resultado, os Quadros 3 e 4 apresentam os impactos por ano de implementação do ETI, respectivamente, para Língua Portuguesa e Matemática:

Quadro 3 – Impacto da oferta de ETI sobre Língua Portuguesa, por ano de implantação - 9º ano do Ensino Fundamental

var dependente: log(proficiência em Língua Portuguesa)								
	2016		2017		2018		2019	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
ETI	-0,004	-0,006	-	-	-0,019	-0,018	-0,043*	-0,039*
	(0,017)	(0,016)	0,059***	0,057***	(0,015)	(0,014)	(0,024)	(0,023)
Covariadas	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
N	470	470	426	426	754	754	328	328
R ²	0,0001	0,141	0,021	0,121	0,002	0,144	0,01	0,149
F Statistic	0,045	3,882***	9,074***	2,929***	1,67	6,486***	3,361*	2,847***

Notas: ***Significante a 1%; **Significante a 5%; *Significante a 10%.

Pareamento baseado no vizinho mais próximo de acordo com propensity score (logit). Caliper = 0,25. Desvios padrões robustos (Huber-White) entre parênteses. Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

De acordo com o Quadro 3, é possível identificar impacto negativo e estatisticamente significativo a 1% no desempenho dos alunos matriculados em escolas que começaram a ofertar ETI em 2017. Os alunos destas escolas alcançaram proficiência em Língua Portuguesa 5,7% inferior à dos matriculados em escolas não participantes. O impacto negativo de 3,9% para alunos de escolas que aderiram à política em 2019 é significativo apenas considerando um nível de significância de 10%. Em todos os outros anos, os impactos não são estatisticamente significantes.

Quadro 4 – Impacto da oferta de ETI sobre Matemática, por ano de implantação - 9º ano do Ensino Fundamental

var dependente: log(proficiência em Matemática)								
	2016		2017		2018		2019	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
ETI	0,025	0,021	-0,024	-0,022	-0,027**	-0,027**	-0,070***	-0,067***
	(0,016)	(0,015)	(0,018)	(0,017)	(0,013)	(0,013)	(0,022)	(0,021)
Covariadas	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
N	470	470	426	426	754	754	328	328
R2	0,005	0,17	0,004	0,122	0,005	0,158	0,031	0,151
F Statistic	2,53	4,849***	1,84	2,975***	3,970**	7,226***	10,299***	2,882***

Notas: ***Significante a 1%; **Significante a 5%; *Significante a 10%.

Pareamento baseado no vizinho mais próximo de acordo com propensity score (logit). Caliper = 0,25. Desvios padrões robustos (Huber-White) entre parênteses. Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

O Quadro 4 revela que o ETI impactou negativamente a proficiência em Matemática dos alunos matriculados em escolas que passaram a ofertar ETI em 2018 e em 2019. Pode-se ainda verificar que os alunos das escolas que aderiram ao ETI em 2018 tiveram proficiência 2,7% inferior aos alunos de escolas não participantes, ao passo que a proficiência dos alunos das escolas que começaram a participar da política em 2019 foi 6,7% menor relativamente aos alunos de escolas não participantes. Esse resultado parece indicar que o desempenho dos estudantes melhora com o tempo de adesão das escolas, sugerindo um período de adaptação por parte dos envolvidos na política, e vai ao encontro do encontrado por Costa (2017). Vale ressaltar, ainda, que a política foi desenhada para a oferta no Ensino Médio, havendo indícios da necessidade de identificação e planejamento de atividades voltadas especificamente para o Fundamental II.

De maneira análoga, os Quadros 5, 6 e 7 evidenciam o impacto da oferta de ETI sobre o desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, mensurado por meio da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Para cada uma das áreas de conhecimento, o Quadro 5 apresenta os resultados antes do pareamento ((1), (2), (5) e (6)) e após o pareamento ((3), (4), (7) e (8)). Novamente,

colunas ímpares mostram os resultados das regressões que não consideram as covariadas descritas no Quadro 1, e colunas pares os das regressões que controlam pelo vetor de covariadas.

Quadro 5 – Impacto da oferta de ETI sobre o desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio

var dependente: log(proficiência)								
	Língua Portuguesa				Matemática			
	Antes do Pareamento		Após o Pareamento		Antes do Pareamento		Após o Pareamento	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
ETI	0,019*** (0,005)	0,0001 (0,005)	0,009 -0,007	0,009 -0,007	0,028*** (0,005)	0,013*** (0,005)	0,024*** -0,007	0,024*** -0,007
Covariadas	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
N	12.520	12.520	2.572	2.572	12.520	12.520	2.572	2.572
R2	0,001	0,089	0,001	0,119	0,002	0,093	0,004	0,111
F Statistic	14,592***	64,419***	1,512	18,071***	28,774***	67,762***	11,476***	16,724***

Notas: ***Significante a 1%; **Significante a 5%; *Significante a 10%.

Pareamento baseado no vizinho mais próximo de acordo com propensity score (logit). Caliper = 0,25. Desvios padrões robustos (Huber-White) entre parênteses. Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

O ETI produziu impacto positivo e significativo sobre a proficiência em Matemática do 3º ano do EM, de maneira que os alunos de escolas ETI apresentaram desempenho 2,4% superior ao dos de escolas não participantes. Contudo, o ETI não gerou impacto sobre a proficiência em Língua Portuguesa.

O Quadro 6 detalha os impactos em Língua Portuguesa por ano de implementação. Nota-se que alunos de escolas que aderiram ao ETI em 2017 obtiveram desempenho 2,7% superior em Língua Portuguesa aos de escolas não participantes. Contudo, no ano subsequente, o sinal do impacto se inverte, uma vez que os alunos de escolas que passaram a ofertar ETI em 2018 apresentaram desempenho 2,3% inferior a seus pares de escolas não ETI. Este resultado mais uma vez sugere ganhos de desempenho dos estudantes conforme as escolas se adaptam ao novo modelo.

Quadro 6 – Impacto da oferta de ETI sobre Língua Portuguesa, por ano de implantação – 3ª série do Ensino Médio

var dependente: log(proficiência em Língua Portuguesa)										
	2015		2016		2017		2018		2019	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
ETI	0,014 (0,028)	0,02 (0,028)	0,024 (0,022)	0,019 (0,02)	0,029*** (0,01)	0,027*** (0,01)	-0,027** (0,012)	-0,023** (0,012)	0,013 (0,033)	-0,009 (0,033)
Covariadas	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
N	130	130	246	246	1.202	1.202	876	876	116	116
R2	0,002	0,209	0,005	0,3	0,007	0,138	0,006	0,115	0,001	0,189
F Statistic	0,268	1,529*	1,151	5,105***	7,950***	9,919***	5,062**	5,858***	0,15	1,259

Notas: ***Significante a 1%; **Significante a 5%; *Significante a 10%. Pareamento baseado no vizinho mais próximo de acordo com propensity score (logit). Caliper = 0,25. Desvios padrões robustos (Huber-White) entre parênteses. Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

Por fim, os impactos em Matemática por ano de implementação do ETI são explicitados pelo Quadro 7. A política impactou positivamente o desempenho em Matemática dos alunos de escolas que aderiram ao ETI em 2016 e 2017. Os alunos das escolas que iniciaram a oferta em 2017 obtiveram proficiência 3% superior à dos alunos de escolas não participantes, resultado análogo aos dos matriculados em escolas que passaram a ofertar ETI em 2016, cujos alunos alcançaram proficiência 6,4% superior à de seus pares. Novamente, o desempenho dos estudantes parece melhorar com o tempo de adesão ao ETI.

Quadro 7 – Impacto da oferta de ETI sobre Matemática, por ano de implantação – 3ª série do Ensino Médio

var dependente: log(proficiência em Língua Portuguesa)										
	2015		2016		2017		2018		2019	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
ETI	0,041 (0,03)	0,038 (0,031)	0,073*** (0,022)	0,064*** (0,021)	0,033*** (0,01)	0,030*** (0,01)	0,008 (0,012)	0,011 (0,011)	0,029 (0,036)	0,025 (0,036)
Covariadas	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
N	130	130	246	246	1.202	1.202	876	876	116	116
R2	0,015	0,125	0,042	0,281	0,009	0,14	0,001	0,091	0,006	0,19
F Statistic	1,926	0,824	10,728***	4,660***	10,681***	10,129***	0,484	4,496***	0,634	1,262

Notas: ***Significante a 1%; **Significante a 5%; *Significante a 10%. Pareamento baseado no vizinho mais próximo de acordo com propensity score (logit). Caliper = 0,25. Desvios padrões robustos (Huber-White) entre parênteses. Fonte: Saeb 2019 (INEP, 2021). Elaboração própria.

3.1.4. Recomendações para os Órgãos Finalísticos

A presente pesquisa estimou o impacto da oferta de ensino em tempo integral (ETI) sobre o desempenho dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo. Foram utilizados microdados do Saeb de 2019 e empregado o método de Pareamento por Escore de Propensão (*Propensity Score Matching*).

Visando a motivar a análise, foram apresentadas informações a respeito do desempenho relativo do estado, mensurado por meio das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática nos testes cognitivos aplicados pelo Saeb em 2019. Evidenciou-se que o Espírito Santo obteve resultados relevantes, acima das médias nacionais. No Ensino Fundamental II, alcançou o sexto lugar em proficiência em Língua Portuguesa e quarto lugar em Matemática. Já no Ensino Médio, destacou-se em primeiro lugar em ambas as disciplinas.

Em seguida, foram selecionadas covariadas para o pareamento e posterior controle nas regressões de estimação de impacto, obtidas dos microdados do questionário contextual do Saeb 2019, a fim de obter informações a respeito do perfil dos estudantes matriculados no tempo integral e parcial. De forma geral, detectou-se que uma maior parcela das suas mães e dos pais dos estudantes do tempo integral possui ensino superior, diferenças significativas em características residenciais, como acesso a serviços básicos (de água tratada, iluminação pública e pavimentação das ruas onde residem) e bens de consumo e serviço (como computador e rede wi-fi). A diferença entre os estudantes que trabalham no contraturno também é significativa, sendo superior dentre aqueles matriculados no tempo parcial em ambas as etapas. Destaca-se, no entanto, que no Ensino Médio a proporção de estudantes do Tempo Parcial que trabalha é de 46,8%. Assim, mostra-se acertada a estratégia adotada pela SEDU a partir de 2020 com oferta de matrículas para o Ensino Médio de apenas 7h, de maneira a viabilizar a entrada no tempo integral para os estudantes que trabalham ou desejam trabalhar. Já a porcentagem daqueles que pretendem continuar apenas estudando é elevada mais

elevada para os estudantes do tempo integral, tanto entre os matriculados no 9º ano do Fundamental II (23,5%), quanto entre os da 3ª série do Ensino Médio (15,3%).

Por fim, os resultados da avaliação de impacto indicaram impacto negativo do ETI nas proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, a análise dos alunos da 3ª série do Ensino Médio indicou efeito positivo sobre a proficiência em Matemática, e ausência de impacto sobre a proficiência em Língua Portuguesa. Dos exercícios desagregados por ano de implantação, inferiu-se que o desempenho dos estudantes melhora com o tempo de adesão das escolas, possivelmente refletindo a existência de um certo período de adaptação por parte dos envolvidos.

Em suma, o formato da oferta de tempo integral implementado para o Ensino Médio contribuiu para a proficiência dos alunos. Embora resultado análogo não tenha sido observado para os estudantes do Ensino Fundamental II, sugere-se que a troca de experiências e de boas práticas com a rede seja de extrema relevância para o êxito da política, bem como a identificação e o planejamento de atividades voltadas especificamente a cada etapa de ensino.

3.2. Nossa Bolsa

Projeto coordenado por Kiara de Deus Demura

3.2.1. A Política

O Programa Nossa Bolsa, gerenciado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), foi criado em 2006 com a finalidade de conceder bolsas de graduação em faculdades particulares a estudantes que não possuem condições financeiras de custear o valor das mensalidades. Atualmente, o programa foi ampliado e, além de ofertar bolsas de graduação presenciais e à distância, disponibiliza bolsas de Pesquisa de Iniciação Científica, Tecnológica e Extensão pelo período de 12 (doze) meses e bolsas de Mestrado por até 24 (vinte e quatro) meses.