

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS NA
REGIÃO SUL FLUMINENSE:
Uma análise das taxas de rendimento**

Ellen Oliveira de Menezes *

RESUMO

A presente pesquisa possui como objetivo contribuir para a discussão teórica sobre a implantação e permanência da Educação Integral e seus princípios norteadores no Estado do Rio de Janeiro, como também seus resultados educacionais. Nesse sentido, foi abordado o histórico das organizações escolares e da Educação Integral. Em seguida, o estudo perpassa pelos marcos legais que fundamentam essa proposta, enfatizando a esfera federal e a estadual (RJ). E finalizando, no referencial teórico são abordados os princípios da Educação Integral. Sobre a metodologia, compreende em uma análise de dados secundários, acompanhada de uma pesquisa bibliográfica. Os principais dados analisados são as taxas de rendimento, em especial as taxas de aprovação, compreendidas no período de 2016 a 2019, disponibilizado pelo INEP. Em seguida, foi analisado os resultados obtidos pelas escolas de acordo com os anos de adesão da proposta de Educação Integral. Como resultado da pesquisa, proposta inicial sobre a verificação dos avanços no desempenho dos estudantes foi constatada. Pois, unificando os períodos em questão, as que obtiveram aumento em seus resultados representa 85% (oitenta e cinco por cento). E do total das escolas elencadas, apenas 5% (cinco por cento) não apresentou aumento na taxa de aprovação, permanecendo com o mesmo resultado. E 10% (dez por cento) obteve um resultado inferior ao obtido no último ano do ensino regular nestas referidas escolas.

Palavras-chave: Educação Integral; taxas de rendimento; taxas de aprovação.

* Pedagoga. Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Gestão e Estratégia. E-mail: ellenm@prof.educacao.rj.gov.br

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas trouxeram mudanças nos diferentes campos do conhecimento, os quais se intensificaram nos períodos recentes, influenciando as organizações públicas e privadas. Dentre essas organizações, destaca-se a escola, representando bem mais que sua estrutura física e seus recursos operacionais. O conceito sobre a organização escolar ultrapassa esses aspectos apresentados, pois constitui uma organização social visando não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional, limitando-se à reprodução de conteúdo, mas à formação do educando em sua integralidade.

Nesse sentido, as organizações escolares, balizadas por sua função social, exprimem a construção cultural e global, em que comunicam tanto as necessidades e interesses da sociedade, quanto ações, perpassando, dessa forma, por diferentes contextos históricos. Abarcando também, nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais. Assim, é possível verificar, em uma vertente histórica, várias políticas educacionais implementadas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, realizando um resgate histórico, conforme argumenta Chaves (2002), a partir das décadas de 1920 e 1930, a escola passou por reformulações das bases do que ficou conhecido como a educação integral, ou seja, uma educação que tinha como primazia, transcender os conceitos primários de ler, escrever e contar, mas sim em desenvolver várias habilidades nos alunos (CHAVES, 2002). Com esse movimento inicial, algumas diretrizes foram estruturadas, prosseguindo com maior evidência no Rio de Janeiro na década de 1950 e mais tarde nas décadas de 1980 e 1990 no mesmo estado. Todavia, o projeto não prosseguiu de forma mais consistente e duradoura.

Porém, houve um movimento de resgate nesse sentido. Ao elencar os atuais marcos legais referentes à Educação Integral, a Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 2º, relata que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já a Lei nº 13.005/2004, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), possui como meta 6 a ampliação da educação em tempo integral para, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas e o atendimento de, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

No Estado do Rio de Janeiro, desde a década de 2000, a implementação da Educação Integral (e não apenas a educação em tempo integral) nas unidades escolares estaduais vêm

ocorrendo de forma paulatina, perpassando por várias adequações no decorrer dos anos, o que justifica os marcos legais publicados, tanto na esfera estadual quanto federal. Atualmente, várias unidades escolares da rede estadual de ensino que oferecem aos educandos o ensino integral na modalidade do Ensino Médio.

A proposta de Educação Integral ofertada na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro possui como princípios: o protagonismo juvenil, matriz de competências para o século XXI (pautada nas competências socioemocionais dos educandos) e uma matriz curricular flexível. Sobre esse último princípio, há dois macrocomponentes: Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Estudos Orientados, Projeto de Pesquisa e Intervenção e Empreendedorismo).

Ao elencar os princípios da Educação Integral, é importante salientar que as disciplinas que compõem o macrocomponente Núcleo Articulador não possuem avaliação diagnóstica, apenas avaliação formativa, ou seja, não são atribuídos ou mensurados valores nas avaliações das mesmas. Assim sendo, apenas às disciplinas do macrocomponente Áreas de Conhecimento são atribuídas notas nas avaliações.

Ao pautar o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos, realiza-se um aporte para a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a mesma estabeleceu um conjunto de dez competências gerais. Essas competências expressam diversas dimensões e explicitam o propósito de uma educação que articule os conhecimentos dos conteúdos com o desenvolvimento de competências importantes para a vida, fundamentadas nas socioemocionais.

Importante elencar que o órgão responsável pela divulgação dos resultados das unidades escolares é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Vários indicadores são elaborados a partir da consulta Censo Escolar¹, dentre eles a taxa de rendimento escolar, na qual são analisadas as taxas de aprovação, reprovação e abandono por escola, segundo a localização e a dependência administrativa, nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa contribuir para a discussão teórica sobre a implantação e permanência da Educação Integral e seus princípios norteadores no Estado do Rio de Janeiro, como também seus resultados educacionais. No âmbito empírico, propõe-se

¹ A coleta de dados das escolas tem caráter declaratório e é dividida em duas etapas. A primeira etapa consiste no preenchimento da Matrícula Inicial, quando ocorre a coleta de informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. A segunda etapa ocorre com o preenchimento de informações sobre a Situação do Aluno, e considera os dados sobre o movimento e rendimento escolar dos alunos, ao final do ano letivo. Fonte: INEP. Site Institucional. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: Set./2020.

que as organizações escolares, ao conhecerem seus resultados, alinhem seus objetivos educacionais para sua atuação mais efetiva. Não apenas as unidades escolares, como a Secretaria Estadual de Educação. Além disso, espera-se que o presente estudo colabore para as discussões sobre o tema em questão, possibilitando a disseminação dos resultados apresentados e que estes sirvam como referência em consultas posteriores.

Sob essa perspectiva, tem-se como objetivo a análise das taxas de rendimento (aprovação) e sua progressiva evolução de desempenho nas escolas de Educação Integral da rede estadual de ensino no Sul Fluminense. Assim, com esta análise, promover uma discussão sobre os princípios de Educação Integral, como dito anteriormente.

Abordando a metodologia utilizada, a partir dos recursos obtidos, compreende em uma análise de dados secundários, acompanhada de uma pesquisa bibliográfica. Nessa perspectiva, ao reportar os dados referenciados, serão analisadas as taxas de rendimento, especificamente as taxas de aprovação, no período de 2016 a 2019, das unidades escolares de Educação Integral na modalidade do Ensino Médio. Destas, as análises serão das escolas na região Sul Fluminense², compreendendo a Diretoria Regional Médio Paraíba, que abrange os municípios de Angra dos Reis, Barra Mansa, Itatiaia, Mangaratiba, Paraty, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro e Volta Redonda.

Com esses parâmetros, a presente pesquisa parte do pressuposto que as taxas de rendimento das referidas escolas elencadas de Educação Integral obtiveram um melhor desempenho dos alunos a partir do ano de sua implantação e/ou após um ano, tendo como premissa a consolidação dos princípios da Educação Integral.

Assim, ao compor o escopo deste artigo, será apresentado um breve histórico das organizações escolares e da Educação Integral. Em seguida, os principais marcos legais da Educação Integral no âmbito federal e do Estado do Rio de Janeiro. Ainda compondo o referencial teórico, serão abordados os princípios da Educação Integral. Prosseguindo, sintetiza-se a metodologia utilizada, a apresentação e análise dos dados elencados. E, por último, as considerações finais obtidas pela discussão teórica apresentada ao longo do artigo.

² Segundo a divisão geográfica do IBGE vigente entre 1989 e 2017, o Sul Fluminense era considerado uma mesorregião, composta pelas microrregiões de Vale do Paraíba Fluminense, Barra do Piraí e Baía da Ilha Grande. Em 2017, o IBGE extinguiu as mesorregiões e microrregiões, criando um novo quadro regional brasileiro, com novas divisões geográficas denominadas, respectivamente, regiões geográficas intermediárias e imediatas. São componentes dessa região os seguintes municípios: Angra dos Reis, Barra do Piraí, Barra Mansa, Itatiaia, Paraty, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sul_Fluminense>. Acesso em: Set./2020.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Para esta primeira seção, a fundamentação teórica da presente pesquisa está estruturada em perspectivas conceituais. A primeira aborda o histórico das organizações escolares e da Educação Integral. Em seguida, há a abordagem dos marcos legais da Educação Integral, subdivididos em federal e estadual. E, finalmente, os princípios que norteiam a Educação Integral.

2.1 HISTÓRICO DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

De acordo com Menezes (2015), para compreender as medidas governamentais realizadas no setor educacional, torna-se necessário observá-las em uma dimensão ampla sobre a sociedade, especificamente a brasileira. Antes de percorrer a trajetória histórica das organizações escolares, é preciso conceituar inicialmente o termo escola. A palavra *escola* (*scholé*, em grego; *schola* em latim) significava, dentre outras coisas, lazer, tempo livre, ocupação do tempo com estudo livre e prazeroso, conforme designam Libâneo, Oliveira e Toschi:

Na língua latina, o termo passou a significar também os seguidores de um mestre, a instituição ou lugar de formação, ensino e aprendizagem. [...] foi o ideal grego de educação que forneceu as bases das instituições escolares ocidentais, à medida que a escola ia se constituindo como instituição de aprendizagem organizada, dirigida para um objetivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 233).

Xavier e Rodrigues (2000) destacam que, embora já tenha existido na Antiguidade e na Idade Média, a escola no sentido como é entendida hoje, dedicada especialmente à educação das crianças, vai surgir apenas no século XV, visto que, na Idade Média, o ensino ocorria principalmente nos mosteiros, para a formação religiosa dos clérigos e dos leigos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) argumentam que a escola, em sua forma atual, surgiu com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do Estado nacional, para suplantando a educação que ocorria na família e na Igreja. “Ganhou corpo com base na crença do progresso, sendo beneficiária da educação dos homens e da ampliação da cultura” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 237). Os autores enfatizam que, com o desenvolvimento do comércio na idade moderna e consolidação das cidades, surgiu a necessidade de aprender a ler, escrever e contar.

Seguindo ainda uma linha temporal, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), na Alemanha do século XVII, em decorrência da expansão do protestantismo, as escolas

buscavam universalizar o ensino elementar, a fim de instruir o povo para a leitura da Bíblia. De acordo com os autores, na França, no mesmo período, as escolas públicas visavam à instrução religiosa, à disciplina e ao ensino de trabalhos manuais, tornando-se agências de formação de empregados para o comércio e a indústria. “Essa tendência provocou o início da ruptura com o ensino ministrado pelos jesuítas, o qual tinha o caráter escolástico, com ênfase no latim, na retórica e no estudo dos clássicos” (LIBÂNEO; OLIVIEIRA; TOSCHI, 2012, p. 237–238).

No Brasil, ao realizar uma retrospectiva sobre a instituição escolar, partindo do período colonial, o sistema educacional era realizado pelos jesuítas, pois inexistia uma política educacional estatal (FREITAG, 1986). Conforme a autora, no final do Império e começo da República, configuram-se os traços embrionários de uma política educacional estatal, pois esta é fruto do próprio fortalecimento do Estado, sob a forma da sociedade política, pois até então era realizada exclusivamente no âmbito da Igreja.

Todavia, já anos iniciais do período republicano, o ensino primário, assim denominado, sob a responsabilidade dos Estados, organizou-se de forma precária, tornando inviável a sua transformação em um sistema de ensino sólido e complexo (CHAVES, 2002; FREITAG, 1986). Assim, segundo Chaves (2002), primordialmente, esse ensino se caracterizava por um tipo de escola que se organizou por meio de um único professor e uma única classe, que agrupava os alunos em vários níveis de adiantamento, e os mesmos se alojavam em casas de aluguel, sem as mínimas condições para desenvolverem um ensino adequado.

Em um período posterior, esse tipo de estabelecimento, caracterizado em única classe, constituída por alunos de vários níveis de cognição, ainda sob a responsabilidade do Estado, agrupou-se com outras, o que constituiu uma das mais importantes inovações pedagógicas do final do século XIX: o grupo escolar (CHAVES, 2002). De acordo com a autora:

Com turmas homogêneas, várias salas de aula e vários professores, esse modelo de escola vai pouco a pouco se institucionalizando com base em um ensino mais racionalizado e padronizado, com vistas a atender um número cada vez maior de crianças, implicando o início de uma escolarização em massa (CHAVES, 2002, p. 44-45).

Nesse sentido, após o histórico apresentado e ao conceituar a organização escolar, Lück (2011) afirma que a escola representa bem mais que sua estrutura física e suas condições materiais e recursos de funcionamento. Segundo a autora, a organização escolar não é somente um lugar no qual currículos são desenvolvidos, questões técnicas administrativas e

pedagógicas são propostas e um conjunto de espaços onde aulas são ministradas. O conceito sobre a organização escolar ultrapassa esses aspectos apresentados, como ressalta Lück (2011):

Ela é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com o objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos, mediante sua compreensão do mundo, de si mesmos e de seu papel nesse mundo, pela vivência de experiências sociais significativas. E é na medida em que estes resultados de fato orientem seu trabalho que se tem uma escola em seu sentido pleno (LÜCK, 2011, p 85).

Paro (2007) confirma que a função da escola sintetiza a formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social. A primeira dimensão exige do homem se assumir como sujeito autônomo e crítico, já a segunda dimensão assume a necessidade de convivência livre entre os sujeitos individuais e coletivos (PARO, 2007). A qualidade da educação oferecida refere-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional, limitando-se somente à reprodução de conteúdos, privilegiando a memorização. O autor salienta que:

Dentre as instituições, destaca-se a escola, cuja especificidade é precisamente a transmissão do saber de forma sistemática e organizada. A escola coloca-se, assim, como participante da divisão social do trabalho. [...] A existência da escola coloca-se, pois, de forma tão irreversível quanto a própria divisão social do trabalho, de tal modo que a hipótese de se voltar a contar exclusivamente com os mecanismos informais de educação equivale mais ou menos à de se voltar a produzir exclusivamente em casa o vestuário, a alimentação [...] enfim, todos os bens e serviços necessários à subsistência em nossa complexa sociedade contemporânea (PARO, 1999, p. 105-106).

Assim, de acordo com Menezes (2015), a escola historicamente construída pela humanidade foi ampliando sua função, acumulando tanto o papel de socializar e multiplicar os saberes científicos quanto assumindo a formação para o exercício da cidadania e a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola tornou-se um ambiente cujo objetivo é a formação de pessoas, diferenciando-se das demais organizações.

2.2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Retomando o histórico sobre a criação do grupo escolar, segundo Chaves (2002), alguns pressupostos foram estabelecidos com essa nova estrutura, tais como a elaboração de um plano geral de estudos, que se organizou segundo os vários níveis de ensino, que se ordenaram de acordo com a classificação homogênea dos alunos, criando várias classes, e que

se diferenciaram entre si em função do próprio nivelamento do conhecimento de cada uma das séries. Chaves (2002) destaca que:

Desse modo, a escola primária dos anos 1910, 1920 e 1930, vai se compondo a partir de novas necessidades sociais, que exigem que o ensino seja repensado tanto nos seus fins quanto nos seus meios. E com uma intencionalidade ordenadora cada vez mais explícita, ao se integrar ao projeto político do país, essa nova escola dá início a uma série de ações pedagógicas que têm como objetivo formar novos hábitos e atitudes. É desse período a constituição dos pelotões da saúde e do círculo de pais e professores que, com funções muito claras, atuam na escola procurando disseminar um comportamento disciplinador que visa influenciar não apenas os alunos, mas também, as suas famílias (CHAVES, 2002. p. 45).

Chaves (2002) afirma que a escola passou a adquirir um papel social e cultural, propiciando a formulação das bases do que ficou conhecido como a educação integral, ou seja, uma educação que procurava ir além, transcender os conceitos primários de ler, escrever e contar, mas sim em desenvolver várias habilidades nos alunos. Durante o período de 1922 a 1935, o Rio de Janeiro, então Distrito Federal do país, por intermédio de seus diretores de instrução pública, desenvolveu um conjunto de medidas pedagógicas que objetivaram a consolidação não apenas da escola primária, mas de todo o sistema educacional, estendendo-se à escola secundária e ao estudo universitário (CHAVES, 2002).

Esse período foi um marco histórico para as organizações escolares, pois dessa estrutura, que pode ser considerada rudimentar, fundamentou-se toda a organização que conhecemos hoje das escolas, e, como mencionado anteriormente, estendeu-se também aos outros níveis de ensino (MENEZES, 2015). Também nesse intervalo de tempo, com a promulgação da Constituição de 1934, implanta-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário (FREITAG, 1986).

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período (CAVALIERE, 2010).

Nas primeiras décadas do século XX, como argumenta Cavaliere (2010), o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, é possível encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos. A autora prossegue afirmando que:

Para a Ação Integralista Brasileira (AIB), transformada em partido em 1935, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. Tendo a AIB sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos

envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Nesse sentido, a implantação das inovações pedagógicas, conforme afirma Chaves (2002), foi pautada pelas diretrizes da Escola Nova³, que também foram sendo realizadas, paulatinamente, de acordo com os preceitos de cada um dos administradores em questão: Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935). Esses administradores de outrora representariam, fazendo uma analogia aos dias atuais, aos secretários ou ministros da educação. Toda reforma administrativa e pedagógica das organizações escolares representa o legado que estes deixaram no âmbito das políticas públicas, conforme Chaves (2002):

Principalmente a partir da reforma de Fernando Azevedo, a proposta por uma educação integral vai se delineando nas escolas do antigo Distrito Federal e elas, por sua vez, vão adquirindo uma feição cada vez mais moderna que implica a luta, não apenas pela maior quantidade de escolas, mas, também, pela melhoria de sua qualidade. Nesse sentido, as ações pedagógicas têm que se preocupar com o estado dos prédios escolares, com o número de alunos matriculados e com a formulação de novos métodos de ensino que estabeleçam novas formas de aprendizagem (CHAVES, 2002, p. 47).

Chaves (2002) afirma que, distante das escolas de ensino concomitante e com base na estrutura padronizada da escola graduada, Anísio Teixeira procurou elaborar o seu projeto educacional para o então Distrito Federal (Rio de Janeiro), cujo objetivo era transformar o conjunto de escolas reunidas em um sistema de ensino organizado e planejado de acordo com os princípios da Escola Progressiva, isto é, da escola formulada por John Dewey⁴. Sobre a Escola Progressista, Carvalho (2011) cita o discurso de Dewey, no qual o pensador afirma que a aprendizagem é própria do aluno, que a iniciativa em aprender parte dele. O professor, em questão, representa um guia, todavia a dinâmica do processo ensino aprendizagem deve partir dos alunos.

³ O movimento da Escola Nova reuniu, nos anos de 1920, intelectuais e políticos que ficaram conhecidos como Pioneiros da Educação ou escolanovistas. Este grupo defendeu a modernização da sociedade brasileira pela educação, por meio de uma série de reformulações, como a inclusão de elementos de racionalidade, modernidade e eficiência nas políticas públicas educacionais. Entre os escolanovistas, vigorava a utilização da ciência como procedimento de inovação, principalmente dos referenciais teóricos da psicologia e da pedagogia. (CATELLI, 2010).

⁴ Considerado o maior teórico norte-americano do século XX, John Dewey faleceu em 1952 aos noventa e dois anos, deixando imensas contribuições educacionais distribuídas em diversas publicações científicas. Com a teoria Escola Nova, o autor contrapôs ao sistema tradicional de educação, propondo o modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. A teoria prevê ainda, que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno. Importante ativista e defensor da democracia, também participou de movimentos em defesa das causas sociais (PEREIRA *et al.*, 2009)

Nessa perspectiva, Anísio Teixeira, contrário a uma educação estritamente utilitária, traça um plano de remodelação das escolas e, por meio do Decreto nº. 3.763 de 1º de fevereiro de 1932, trata de implementar um conjunto de modificações no interior do Departamento de Educação do antigo Distrito Federal. E nesse caso, são criadas várias superintendências e divisões de ensino, objetivando arrancar o professor de seu isolamento, a fim de que assim possa definitivamente se ligar ao sistema educacional com um todo (CHAVES, 2002, p. 48).

Conforme ressalta Chaves (2002), em uma perspectiva de educação em horário integral, Anísio Teixeira instala cinco escolas experimentais que propiciavam novos métodos de ensino focados nas técnicas da escola renovada, na qual o aluno é o núcleo do aprendizado, no lugar dos mestres e da grade curricular. Assim, essas cinco escolas experimentais se organizaram com base em um método ativo que, em função das diretrizes da diretoria de instrução, mantiveram-se flexíveis o suficiente para garantirem as especificidades de cada uma delas. Entretanto, três dessas escolas experimentais se estruturaram por meio do sistema *Platoon*, o que significa que as mesmas se estabeleceram baseadas em rodízio no horário, que previa não só o aumento das matérias, como também a reorganização do horário escolar com base em aptidões em dois ou três grupos de alunos. Desse modo, a educação integral se instala na cidade do Rio de Janeiro através do movimento da Escola Nova.

No Brasil, Coelho (2008) argumenta que é possível dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 1950, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, focada em uma formação completa, no entanto, a experiência não se propagou.

Também sob a perspectiva da educação integral, nas décadas de 1980 e 1990, como destacam Cavaliere e Coelho (2002), surge a proposta dos CIEPs⁵ (Centro Integrado de Educação Pública), no Estado do Rio de Janeiro. Esses deveriam ser escolas de referência em educação, atrativas para as classes médias, com professores qualificados, que permanecem mais tempo nas escolas e com diversas atividades culturais, sociais e esportivas (MOEHLECKE, 2018). Todavia, conforme Cavaliere e Coelho (2002), os CIEPs multiplicaram-se, mas o projeto não prosseguiu de forma mais consistente e duradoura.

Ainda reportando sobre o estado do Rio de Janeiro, na década de 1990 e de 2000, os movimentos para a implementação da educação integral foram esparsos, quase que inexistentes. Porém, conforme Moehlecke (2018), é possível identificar dois momentos

⁵ O programa pretendia criar 500 escolas exemplares e inovadoras que funcionassem como um parâmetro para as demais escolas. Elas seriam polos de irradiação de um projeto pedagógico e algumas funcionariam inclusive como escolas de aperfeiçoamento dos professores da rede pública (CAVALIERE; COELHO, 2003).

distintos no processo de configuração dessa política: a) período de experimentações (2008-2013); b) período de consolidação (2014-2016).

Assim, Moehlecke (2018) afirma que o primeiro período (2008-2013) é marcado por um processo de elaboração de modelos e orientações diversas para a educação integral. As primeiras experiências se associavam a um modelo de educação integral integrado à educação profissionalizante, com o objetivo de ampliar a jornada de estudos oferecendo oportunidades de formação profissional para os estudantes, definidas a partir de demandas específicas do mercado. Havia também uma forte ênfase no estabelecimento de parcerias público-privadas, por meio de termos de convênio, apresentadas como modo de viabilizar o programa de Educação Integral, mas operacionalizadas das mais distintas formas.

Já o período de consolidação (2014-2016), de acordo com Moehlecke (2018), uma nova parceria firmada pela SEEDUC, com o Instituto Ayrton Senna (IAS), a empresa Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G) e a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN), ao final de 2012, surge um novo modelo de educação integral para o ensino médio, não-profissionalizante, denominado Solução Educacional. Também é apresentado como uma proposta para reestruturar a política curricular do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro. Surge inicialmente como “Ensino Médio Experimental”⁶, com proposta pedagógica diferenciada, visando à formação plena do aluno e sua autonomia, mas que iria se estruturar efetivamente em 2013, na experiência piloto realizada no Colégio Estadual Chico Anyisio, denominado de “Modelo de Referência”, como validação dessa nova proposta de educação integral.

2.3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para que a Educação Integral seja implementada, é necessário, primeiramente, que haja parâmetros legais que promulguem e validem essa questão. Nesse contexto, os marcos legais, conforme apresenta FERNANDES (2013, p. 118), “são discursos imersos em práticas sociais que envolvem interesses de classes que revelam modos distintos de apreender e significar a realidade, cuja materialidade se constrói na existência histórica e social dos homens”.

⁶ Resolução SEEDUC nº 4.842, 3/12/2012. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares de ensino médio integrado à educação profissional e ensino médio experimental, e dá outras providências.

Sob essa perspectiva, com a elaboração dos marcos legais, os mesmos são pressupostos para a execução de políticas públicas, nesse caso, educacionais. Assim, ao conceituar políticas públicas, Liberati (2013) argumenta que elas representam a coordenação dos meios colocados à disposição do Estado, visando conciliar as atividades estatais e privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

No âmbito mais operacional, é possível considerar que as políticas públicas são definidas por objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006). Nesse parâmetro, desde a redemocratização do país, segundo Dourado (2007), ocorreram mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual consolidou uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação (DOURADO, 2007).

Dessa forma, é possível encontrar referências à Educação Integral nas políticas públicas educacionais que fundamentam esses princípios, com a finalidade de garantir o direito de todos ao ensino. Assim, partindo desse princípio, nas próximas subseções, serão elencados os principais marcos legais do Governo Federal e do Estado do Rio de Janeiro referentes à Educação Integral.

2.3.1. Marcos Legais do Governo Federal

De acordo com Terra (2016), os princípios, as normas e as diretrizes que orientam as políticas públicas aplicadas à educação no Brasil podem ser encontrados na Constituição da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como também em legislações específicas.

Nesse sentido, alguns artigos são citados que fundamentam os pressupostos legais da Educação Integral. Dentre essas, é possível elencar, de acordo com o Quadro 01:

Quadro 01: Principais legislações federais e seus artigos pertinentes à Educação Integral

Legislações	Artigos
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL	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.
<i>Carta Magna</i>	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006):
05 de outubro de 1988	II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (BRASIL, 2016, p. 123).

<p>LEI FEDERAL Nº 8.069</p> <p><i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i></p> <p>13 de julho de 1990</p>	<p>Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:</p> <p>I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>(BRASIL, 2019, p. 43).</p>
<p>LEI FEDERAL Nº 9.394</p> <p><i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i></p> <p>20 de dezembro de 1996</p>	<p>Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...].</p> <p>XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;</p> <p>[...]</p> <p>Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.</p> <p>[...]</p> <p>§ 2o O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.</p> <p>Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...]</p> <p>II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</p> <p>III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]</p> <p>Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>§ 7o Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017, <i>passim</i>).</p>
<p>RESOLUÇÃO Nº 2</p> <p><i>Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i></p> <p>30 de janeiro de 2012</p>	<p>Art. 5o O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:</p> <p>I - formação integral do estudante;</p> <p>II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; [...]</p> <p>V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; [...]</p> <p>Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação</p>

	<p>educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:</p> <p>I - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;</p> <p>II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;</p> <p>III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização; [...]</p> <p>XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades; (BRASIL, 2012, <i>passim</i>).</p>
<p>LEI Nº 13.005/2014</p> <p><i>Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.</i></p> <p>25 de junho de 2014</p>	<p>META 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.</p> <p>6.1) 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;</p> <p>6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; (BRASIL, 2015, p. 97-98)</p>
<p>PORTARIA Nº 727</p> <p><i>Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI</i></p> <p>13 de junho de 2017</p>	<p>Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, (...) com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.</p> <p>Parágrafo único. A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.</p> <p>Art. 2º O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, (...), por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (...) que participarem do programa (...). (BRASIL, 2017, p. 09-10).</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

2.3.2. Marcos Legais do Estado do Rio de Janeiro

Dando prosseguimento aos marcos legais que fundamentam a proposta de Ensino Integral, e especificamente no Estado do Rio de Janeiro, destaca-se a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, dentre outras legislações específicas.

Assim, conforme os marcos legais federais apresentados anteriormente, serão citados alguns artigos que fundamentam os pressupostos legais para a implantação da Educação Integral no Estado. Dentre essas, é possível elencar, de acordo com o Quadro 02:

Quadro 02: Principais legislações estaduais do RJ e seus artigos pertinentes à Educação Integral

Legislações	Artigos
<p>DELIBERAÇÃO CEE Nº 344</p> <p><i>Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.</i></p> <p>22 de julho de 2014</p>	<p>Art. 2º. Os currículos dos cursos de Ensino Médio devem objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta. Art. 3º. Para efeito destas diretrizes entendem-se os conceitos de:</p> <ul style="list-style-type: none">- Saberes, como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, e atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho;- Saberes cognitivos, como a capacidade mental para adquirir conhecimento e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas;- Saberes socioemocionais, como a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos. <p>Art. 4º. A par do desenvolvimento de saberes cognitivos correspondentes, predominantemente, aos conhecimentos e habilidades relativos aos componentes das Áreas de Conhecimento, os Projetos Pedagógicos e os currículos dos cursos devem ser organizados de modo a integrar, de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de saberes socioemocionais, predominantemente referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos.</p> <p>Art. 6º. A organização curricular deve ter, como eixos, dois macrocomponentes, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none">I. Áreas de Conhecimento, para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum;II. Núcleo Articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem socioemocional dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos. <p>Art. 8º. O macrocomponente Núcleo Articulador organiza estratégias, situações, oportunidades, e espaços e tempos próprios para a aprendizagem predominantemente socioemocional do estudante, mediante atividades de desenvolvimento do protagonismo e realização de projetos de pesquisa e de intervenção</p>

	<p>relacionados com os saberes das Áreas de Conhecimento, associando o conhecimento à prática e ao seu projeto de vida.</p> <p>Art. 9º. Indica-se a operacionalização mediante os modelos de arranjo curricular em curso na Rede Estadual do Rio de Janeiro visando à Educação Integral, entendida qualitativamente como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal:</p> <p>a) Modelo em Tempo Integral Pleno, para escolas com as condições para um itinerário formativo com inovações radicais em toda a estrutura curricular, organizada nas Áreas de Conhecimento e um Núcleo Articulador de pesquisa, de intervenção e de projetos de vida, constituindo-se em matriz geradora de inovação para os demais;</p> <p>b) Modelo em Tempo Integral, com estruturas curriculares ampliadas para incorporar parte das inovações derivadas do modelo pleno, alterando de forma incremental, mas significativa, a matriz curricular, que passa a incluir componentes curriculares que fortalecem a dimensão não cognitiva da aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências, além de oferecer espaços curriculares para o desenvolvimento de projetos de vida;</p> <p>c) Modelo em Tempo Integral articulado com Educação Profissional, para escolas que oferecem Ensino Médio Integrado à modalidade de Educação Profissional Técnica, sem a mera justaposição de dois currículos com disciplinas isoladas, atendendo jovens que desejam ou precisam aprender uma profissão, além da formação geral;</p> <p>d) Modelo em Tempo Parcial, aplicado nas escolas regulares, que constituem a maioria das unidades da rede estadual, atendendo estudantes que não desejam ou não podem ter dedicação integral aos estudos, mas que precisam ter assegurado o direito de adquirir aprendizagens cognitivas e socioemocionais; (...)</p> <p>§ 1º. A Secretaria de Estado de Educação, progressivamente, deve estender às escolas de sua rede a organização curricular do Modelo em Tempo Integral Pleno, constituído em matriz geradora de inovação para os demais;</p> <p>§ 2º No prazo máximo de 10 (dez) anos a Secretaria de Estado de Educação deverá ter implantado o Modelo em Tempo Integral Pleno nas unidades da sua rede em cada município do estado, de forma a atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) do efetivo de alunos matriculados na rede pública estadual. (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 2-4).</p>
<p>DECRETO Nº 45.368</p> <p><i>Estabelece o programa de educação integral para as unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC e dá outras providências.</i></p> <p>10 de setembro de 2015</p>	<p>Art. 1º - Fica criado o Programa de Educação Integral para as Unidades Escolares com oferta de Ensino Médio e Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação.</p> <p>Art. 2º - O Programa de Educação Integral pressupõe inovação e enriquecimento curricular com possível extensão de carga horária e oferta de componentes curriculares inovadores, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno.</p> <p>Art. 3º - O Programa de Educação Integral será implantado nas unidades escolares da rede estadual de ensino, mediante estudo prévio de viabilidade.</p> <p>Art. 4º - O Programa de Educação Integral poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de Convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas, com objetivo de atender de</p>

<p>RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5330</p> <p><i>Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências.</i></p> <p>10 de setembro de 2015</p>	<p>forma célere às demandas sociais.</p> <p>Art. 1º- O currículo da Educação Básica deve objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.</p> <p>Art. 2º- A par do desenvolvimento de saberes cognitivos correspondentes, predominantemente, aos conhecimentos e habilidades relativas aos componentes das Áreas de Conhecimento, os Projetos Pedagógicos e os currículos dos cursos devem ser organizados de modo a integrar, de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de saberes socioemocionais, predominantemente referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 11 - No planejamento escolar, deverão ser definidas ações pedagógicas com os estudantes não optantes por Ensino Religioso e Língua Estrangeira Optativa, em congruência com o Projeto Político Pedagógico, oportunizando o exercício da autonomia, autogestão e autorregulação por parte dos estudantes.</p> <p>§ 1º - Nos períodos de oferta das matérias mencionadas no caput, para atender aos estudantes não optantes, deverão ser adotadas atividades voltadas para: (...)</p> <p>IV- Protagonismo Juvenil, considerando a educação por projetos, como incentivo ao desenvolvimento da liderança, colaboração, resolução de problemas e criatividade, identificando possibilidades de intervenção positiva e aplicação dos saberes cognitivos em prol da unidade escolar e da comunidade em que se insere, necessariamente de forma alinhada ao currículo, com método estruturado para gerar aprendizagens significativas, fomentando a adoção de uma postura corresponsável e propositiva.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 41 - A educação integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, articulando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, a partir da promoção de inovações pedagógicas.</p> <p>Art. 42 - Os modelos de educação integral devem propiciar a flexibilização curricular, com espaços e tempos próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos diversificados para melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes, (...)</p> <p>[...]</p> <p>Art. 44 - A organização curricular deve ter, como eixos, dois macrocomponentes, a saber:</p> <p>I- Áreas de Conhecimento, para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à aprendizagem cognitiva, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum;</p> <p>II- Núcleo Articulador, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem socioemocional dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo e a realização de projetos.</p> <p>Art. 45 - O macrocomponente Núcleo Articulador compõe a Parte Diversificada da matriz, organizando estratégias, situações, oportunidades, espaços e tempos próprios para a aprendizagem predominantemente socioemocional do estudante, mediante</p>
---	---

	<p>atividades de desenvolvimento do protagonismo e realização de projetos de pesquisa e de intervenção relacionados com os saberes das Áreas de Conhecimento, associando o conhecimento à prática e ao seu projeto de vida.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 48 - O Modelo em Tempo Integral Pleno de educação integral estabelece um itinerário formativo com inovações radicais em toda a estrutura curricular, organizada nas Áreas de Conhecimento e um Núcleo Articulador de pesquisa, de intervenção e de projetos de vida, (...) representando matriz geradora de inovação para os demais.</p> <p>Art. 49 - O Núcleo Articulador é estruturado pelos seguintes componentes curriculares:</p> <p>I- Projeto de Vida, que tem como objetivo promover o autoconhecimento dos estudantes sobre suas identidades e sobre o que desejam para seus futuros, preparando-os para fazer escolhas a partir do processo de conscientização sobre as relações que estabelecem consigo mesmos, com o outro, com o mundo e com os saberes;</p> <p>II- Projeto de Intervenção e Pesquisa, que tem como objetivo promover o trabalho colaborativo em times de estudantes para desenvolver projetos de iniciativa juvenil para intervenção em problemas locais e, também, para realizar projetos de pesquisa de iniciativa das Áreas de Conhecimento, envolvendo temas contemporâneos e complexos;</p> <p>III- Estudos Orientados, que tem como objetivo promover espaços de estudo e pesquisa orientados, de modo a apoiar os estudantes no desenvolvimento de práticas regulares, estruturantes e exemplares de estudo em cada área de conhecimento. (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 13-14).</p>
<p>RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5508</p> <p><i>Implanta o Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências.</i></p> <p>01 de fevereiro de 2017</p>	<p>Art. 1º - Implantar, nas Unidades Escolares Estaduais elencadas no Anexo Único desta Resolução, o Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho, a partir do ano letivo de 2017.</p> <p>§ 1º - As diretrizes curriculares desenvolvidas terão como pressuposto estruturar ações pedagógicas que criem possibilidades educativas capazes de oferecer ao jovem a oportunidade de construção de competências, atitudes e valores, demandas contemporâneas indispensáveis ao trabalho, ao convívio e ao aprendizado permanente.</p> <p>§ 2º - O Empreendedorismo e a Gestão de Projetos serão desenvolvidos a partir da leitura crítica dos conceitos de educação financeira, tomada de decisões e estímulo ao desenvolvimento de estratégias, no contexto contemporâneo das relações sociais e fluxo de informação, sendo certificados, conforme o caso, pela Unidade Escolar - UE, ou por ato conjunto da UE com o respectivo parceiro.</p> <p>Art. 2º - A oferta do Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho poderá ser realizada por iniciativa e manutenção exclusiva da SEEDUC, ou através de parcerias institucionais, inclusive público-privadas, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública. (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 37).</p>
<p>RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5698</p> <p><i>Transforma o Ensino</i></p>	<p>Art. 1º - Transformar a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, com Ênfase em Empreendedorismo Aplicado ao Mundo do Trabalho em Curso Técnico em Administração nas unidades escolares elencadas no Anexo Único desta Resolução. Art. 2º - O</p>

<p><i>Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho em Curso Técnico em Administração nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências.</i></p> <p>12 de novembro de 2018</p>	<p>curso Técnico em Administração será desenvolvido com Ênfase em Empreendedorismo e Área de Atuação: Auxílio e Apoio em Administração, conforme proposta pedagógica, nas unidades escolares elencadas no Anexo Único desta Resolução. Art. 3º - O Curso Técnico em Administração poderá ser ofertado por iniciativa e manutenção exclusiva desta Secretaria de Estado de Educação, ou através de parcerias institucionais, inclusive público privadas, conforme o interesse e conveniência da Administração Pública. (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 20).</p>
<p>PORTARIA CEE Nº 3756</p> <p><i>Reconhece a regularidade do CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ, e dá outras providências.</i></p> <p>26 de novembro de 2019</p>	<p>O Conselho Estadual de Educação - CEE, no gozo das competências que lhe é atribuída (...) RECONHECE a regularidade da trajetória histórica do surgimento do Curso Técnico, desde a época do Curso de Ensino Médio de Empreendedorismo bem como a sua transformação em Curso Técnico em Administração pela Resolução SEEDUC nº 5698, de 12 de novembro de 2018, (...) para as turmas constituídas nos anos de 2017, 2018 e 2019 e concluintes nos anos de 2019, 2020 e 2021, conforme solicitado pela SEEDUC.</p> <p>Justifica interromper o fluxo de matrícula para o Curso Técnico em Administração, oferecido pela SEEDUC-RJ para o ano letivo de 2020, uma vez que com base na fundamentação descrita no Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, a partir da criação da FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica, (...) passou a ser de sua responsabilidade resgatar a política de formação profissional no Estado do Rio de Janeiro, em consonância com os avanços científicos e tecnológicos, valorizando a pesquisa e a inovação e atendendo o plano de desenvolvimento econômico e social do Estado. Desta forma, a FAETEC absorveu as “Escolas Técnicas Estaduais” da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC-RJ. (RIO DE JANEIRO, 2019a, p. 33).</p>
<p>RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5812</p> <p><i>Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências.</i></p> <p>27 de dezembro de 2019</p>	<p>Art. 1º - O currículo da Educação Básica deve objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e não cognitivos, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.</p> <p>[...]</p> <p>CAPÍTULO VI DA EDUCAÇÃO INTEGRAL</p> <p>Art. 34 - A educação integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartmentados do currículo tradicional, articulando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, a partir da promoção de inovações pedagógicas.</p> <p>Art. 35 - Os modelos de educação integral devem propiciar a flexibilização curricular, com espaços e tempos próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos diversificados para melhor responder à heterogeneidade e à pluralidade de condições, interesses e aspirações dos estudantes.</p> <p>[...]</p> <p>SEÇÃO I DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL INOVADOR</p> <p>Art. 40 - O Modelo em Tempo Integral Inovador, com estruturas</p>

	<p>curriculares ampliadas, (...) incorpora componentes curriculares que fortalecem a dimensão não cognitiva da aprendizagem da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências, além de oferecer espaços curriculares para o desenvolvimento de projetos de vida e de pesquisa e intervenção.</p> <p>[...]</p> <p>SEÇÃO VII</p> <p>DO MODELO EM TEMPO INTEGRAL COM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (FIC)</p> <p>Art. 50 - O Modelo em Tempo Integral com Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) associa a formação Geral do Ensino Médio à qualificação inicial dos jovens para o mundo do trabalho. Trata-se de uma proposta que visa complementar a formação do estudante, trabalhando com os conceitos de competências e habilidades baseados na divisão de áreas do conhecimento e ofertando itinerários formativos que democratizam o acesso à qualificação profissional de forma gratuita e articulada ao ensino regular.</p> <p>[...]</p> <p>Art. 52 - O currículo do Modelo em Tempo Integral com Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) foi proposto de forma a viabilizar a apresentação dos conteúdos básicos do Ensino Médio Regular em consonância com as trilhas formativas de forma a oferecer aos alunos as oportunidades para desenvolver as competências necessárias a qualificação profissional, ampliando as suas possibilidades de inserção ao mercado do trabalho (RIO DE JANEIRO, 2019b, p. 34-36)</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora (2021).

2.4. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Conforme os marcos legais apresentados, principalmente os referentes ao Estado do Rio de Janeiro, a Educação Integral foi se reestruturando a partir da década de 2010 e se mantém até os dias atuais, perpassando por reformulações, mas consolidando seus fundamentais princípios norteadores.

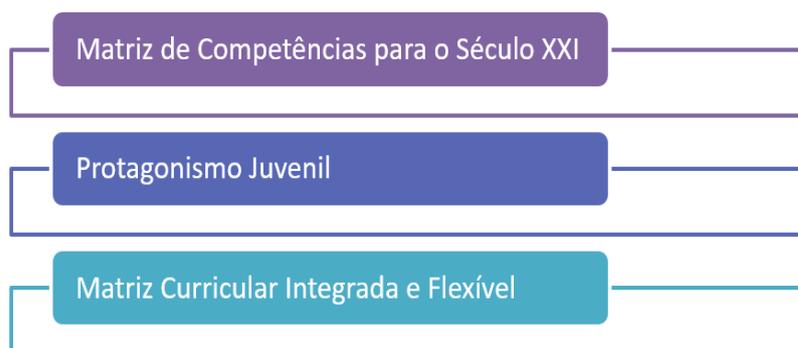
O principal foco desta pesquisa é a parceria realizada pela SEEDUC e pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), firmado em 2012 para a elaboração da política denominada à época como “Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM)”, visando o objetivo de ampliar a oferta de ensino médio integral na rede estadual, utilizando essa estratégia para superar o fracasso escolar.

Desde 1994, ano de sua fundação, o IAS atua no campo educacional em diversos sistemas de ensino com a missão de desenvolver:

soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulação para que sejam replicáveis em escala. Nossas soluções são levadas às escolas em parceria com as Secretarias de Educação para fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021)⁷.

Nesse sentido, a Educação Integral é balizada nos seguintes princípios, de acordo com a figura 01.

Figura 01: Princípios da Educação Integral



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Assim, fragmentando esses princípios, de acordo com o IAS, a matriz de competências para o século XXI compreende:

Competências para o século 21 são a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, na inter-relação de seus aspectos cognitivos e socioemocionais.

Os aspectos cognitivos não apenas refletem a amplitude do conhecimento adquirido ou a rapidez da aprendizagem, mas também representam a capacidade de “dar sentido” a uma situação e descobrir o que fazer diante de um novo problema. Já os aspectos socioemocionais envolvem aprender a se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva.

Estudantes que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a lidar melhor com a aprendizagem de conteúdos escolares, sendo tais competências um fator de grande influência em conquistas como o acesso e permanência no mundo do trabalho, maior renda, relacionamentos estáveis, saúde e bem-estar (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015, p. 22).

Dessa forma, conforme o Instituto Ayrton Senna (2015), essa matriz é composta por oito macrocompetências basilares: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo.

⁷ Site institucional. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos.html#missao>. Acesso em: jan. 2021.

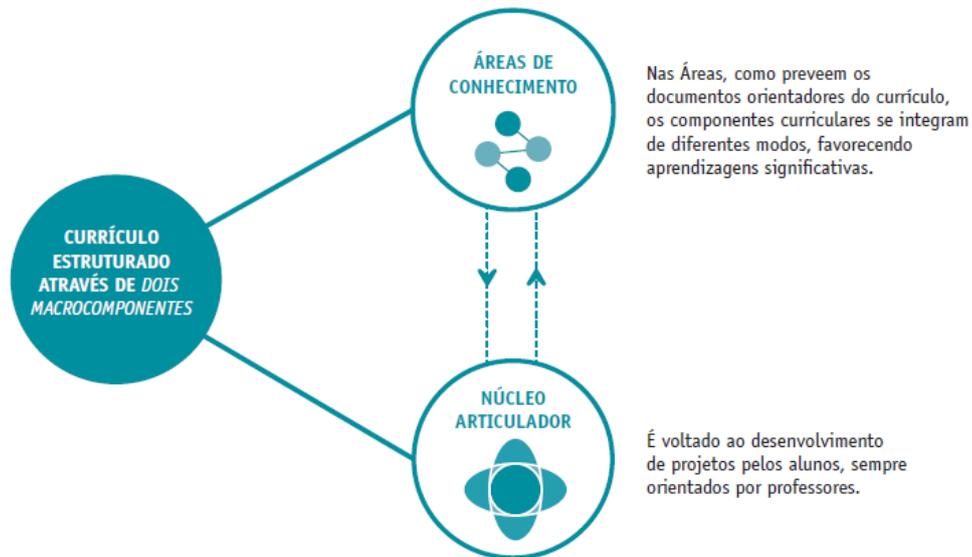
Prosseguindo com os princípios da Educação Integral, o protagonismo juvenil é caracterizado como o jovem no centro da aprendizagem. Do mesmo modo, fundamenta-se que:

Protagonista é o sujeito que se assume como o principal responsável pela construção dos rumos de sua existência. A atitude protagonista, contudo, não é inata – é aprendida. Não se nasce protagonista. Os jovens, quando têm boas oportunidades educativas, aprendem a ser protagonistas, corresponsabilizando-se pela sua educação e por escolher os caminhos que trilharão na vida. A escola tem um papel decisivo na formação de jovens protagonistas (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, p. 24).

Sob tal perspectiva, há o pressuposto de integração pelo protagonismo. Em outras palavras, o objetivo é que em todo o itinerário formativo, os jovens tenham oportunidades de participação nas decisões e na condução de seu processo educativo. Dessa forma, conforme o Instituto Ayrton Senna (2015), professores e gestores se integram na formulação e implementação de estratégias de fomento à participação dos jovens.

Ainda abordando os princípios da Educação Integral, de acordo com o Instituto Ayrton Senna (2015), a estrutura curricular integrada e flexível é constituída de dois macrocomponentes que se entrelaçam: Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador. As disciplinas, organizadas em Áreas de Conhecimento, trabalham os conteúdos previstos nos documentos orientadores do currículo, atualmente é possível considerar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o Núcleo Articulador introduz na matriz curricular componentes que oferecem aos estudantes oportunidades educativas, ligadas à construção de seus projetos de vida e à atuação em iniciativas protagonistas em projetos de intervenção e de pesquisa, propícias à construção e/ou recontextualização de conhecimentos em projetos. Vale reforçar que ambos possuem o compromisso com o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. As figuras 02 e 03 representam a estrutura da matriz curricular integrada e flexível.

Figura 02: Currículo estruturado por macrocomponentes



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2014, p. 29.

Figura 03: Componentes do Núcleo Articulator



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2014, p. 33.

Assim, após um breve histórico sobre as organizações escolares e a educação integral no Brasil, os principais marcos legais federais e estaduais fluminenses foram elencados para fundamentar os princípios da educação integral aqui balizada.

Nesse sentido, será abordado a metodologia de pesquisa, agregando o delineamento e as técnicas utilizadas para análise das taxas de rendimento, especificamente as taxas de aprovação, das escolas de educação integral na região sul fluminense.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1. DELINEAMENTO DE PESQUISA

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro possui suas unidades escolares distribuídas em 14 (quatorze) Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP)⁸. De acordo com o último levantamento do INEP (2019; 2021)⁹, no final do ano letivo de 2020, a rede estadual de ensino apresentava 1.165 (hum mil cento e sessenta e cinco) unidades escolares e 779.091 (setecentos e setenta e nove mil e noventa e um) representava ao quantitativo de alunos. Destes, 458.805 (quatrocentos e cinquenta e oito mil oitocentos e cinco) compreende aos alunos matriculados no Ensino Médio, correspondendo 58,8% (cinquenta e oito inteiros e oito décimos por cento) do total nesse segmento de ensino.

De acordo com a SEEDUC (2014), a Regional Médio Paraíba compreende aos municípios: Angra dos Reis, Barra Mansa, Itatiaia, Mangaratiba, Paraty, Pinheiral, Pirai, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro e Volta Redonda, sendo esta última sua sede pedagógica e administrativa. De acordo com o levantamento do INEP (2019; 2021) a Regional Médio Paraíba possui o quantitativo de 84 (oitenta e quatro) unidades escolares, representando o total de 7,2% (sete inteiros e dois décimos por cento) das escolas da rede. Os alunos que integram a regional são 46.763 (quarenta e seis mil setecentos e sessenta e três), correspondendo em torno de 6% (seis por cento) com relação à rede de ensino.

Tendo como referência Vieira (2004), na qual traça diretrizes para o delineamento de pesquisa, cita a importância do relato na metodologia sobre a unidade de análise e o tipo de corte para a pesquisa. Assim, como unidade de análise, que “referem-se às unidades de observação, a respeito das quais as inferências serão feitas” (VIEIRA, 2004, p. 14), compreende as unidades escolares que ofertam o Ensino Médio com a proposta de Educação Integral localizadas na Regional Médio Paraíba, compreendidas na região sul fluminense.

⁸ Conforme DECRETO Nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011.

⁹ Fontes: Censo da Educação Básica e Sinopse Estatística da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> . Acesso em: fev. 2021

Serão analisadas as taxas de rendimento, especificamente as taxas de aprovação, do Ensino Médio das referidas escolas para uma comparação com os resultados anteriores e posteriores da implantação da proposta de Educação Integral. Sobre o tipo de corte será seccional, de acordo com Vieira (2014), compreendendo o período de 2016 a 2019 onde se apresentam maior número de escolas ingressas na proposta de Educação Integral.

Nesse sentido, as técnicas utilizadas para coleta de dados da referida pesquisa compreendem em pesquisa bibliográfica e análise de dados secundários, como serão descritos a seguir.

3.2. TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

3.2.1. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O autor enfatiza que embora quase todas as pesquisas são exigidas algum tipo de trabalho dessa natureza, existem estudos desenvolvidos exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre um determinado tema (CERVO, BERVIAN e SILVA, 2007).

Assim, Gil (2002) prossegue elencando que as fontes bibliográficas podem ser elencadas como: livros (de leitura corrente e de referência), publicações periódicas e impressos diversos.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (...) A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

3.2.2. Análise de Dados Secundários

De acordo com Rocha *et al.* (2013), a busca por referências metodológicas sobre dados secundários falta apontamentos ou até mesmo definições mais aprofundadas sobre o tema. Os autores referenciam Cáceres (2003) afirmando que:

toda a pesquisa deve iniciar pela criação de um sistema de informação”, estes dados, por sua vez, vão servir para suporte e comparação e contextualização do cenário a ser estudado ao longo de seu percurso (ROCHA, *et al.*, 2013, p. 04).

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que os dados secundários são obtidos de outras fontes, não originárias do pesquisador, citando como exemplo dados do IBGE. Assim, a presente pesquisa direciona-se à análise de dados secundários, a partir de publicações ou fontes externas, tendo como base as taxas de rendimento disponibilizadas pelo INEP.

3.3. TAXAS DE RENDIMENTO (TAXAS DE APROVAÇÃO - 2016 A 2019)

Conforme descrito anteriormente, serão analisadas as taxas de rendimento, especificamente, as de aprovação das unidades escolares que realizaram a adesão à proposta da Educação Integral na Regional Médio Paraíba.

Assim, serão analisadas grupos de escolas por anos de adesão, incluindo o ano anterior à implantação do programa. Nesse sentido, as escolas estão agrupadas por seguintes critérios: ano de adesão e municípios, conforme a seguir¹⁰:

Tabela 01: Escolas – ano de adesão 2017

ESCOLAS	MUNICÍPIOS
CIEP 292 Professora Jandira Reis de Oliveira	Barra Mansa
CIEP 291 Dom Martinho Schlude	Pinheiral
CE Antonina Ramos Freire	Resende
CIEP 296 Presidente Benes	Rio Claro
CIEP 484 Toninho Marques	Volta Redonda

Fonte: elaborado pela autora (2021).

¹⁰ CIEP – Centros Integrados de Educação Pública
CE – Colégio Estadual

Tabela 02: Escolas – ano de adesão 2018

ESCOLAS	MUNICÍPIOS
CE Doutor Artur Vargas	Angra dos Reis
CE Iracema Leite Nader	Barra Mansa
CE São Pedro	Barra Mansa
CIEP 488 Ezequiel Freire	Itatiaia
CIEP 999 Dom Pedro de Alcântara Bragança I Imperador do Brasil	Paraty
CE Octávio Teixeira Campos	Piraí
CIEP 053 Doutor Nelson dos Santos Gonçalves	Volta Redonda
CE Presidente Roosevelt	Volta Redonda

Fonte: elaborado pela autora (2021).

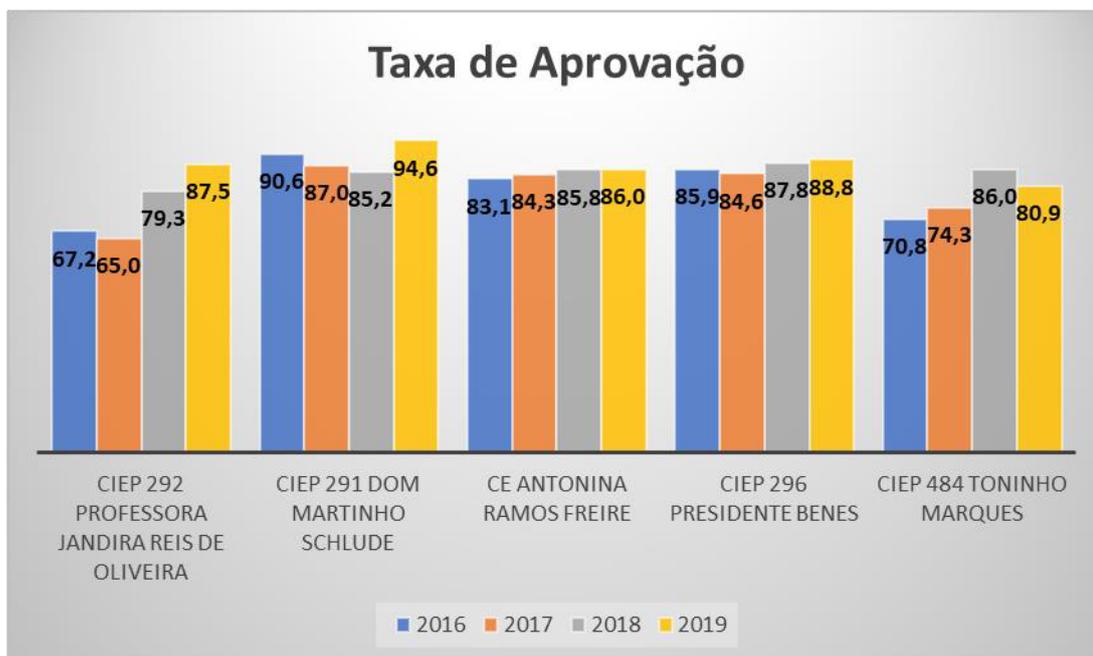
Tabela 03: Escolas – ano de adesão 2019

ESCOLAS	MUNICÍPIOS
CIEP 055 João Gregório Galindo	Angra dos Reis
CIEP 493 Professora Antonieta Salinas de Castro	Barra Mansa
CE João Paulo II	Mangaratiba
CE República Italiana	Porto Real
CIEP 295 Professora Glória Roussim Guedes Pinto	Volta Redonda
CE Brasília	Volta Redonda

Fonte: elaborado pela autora (2021).

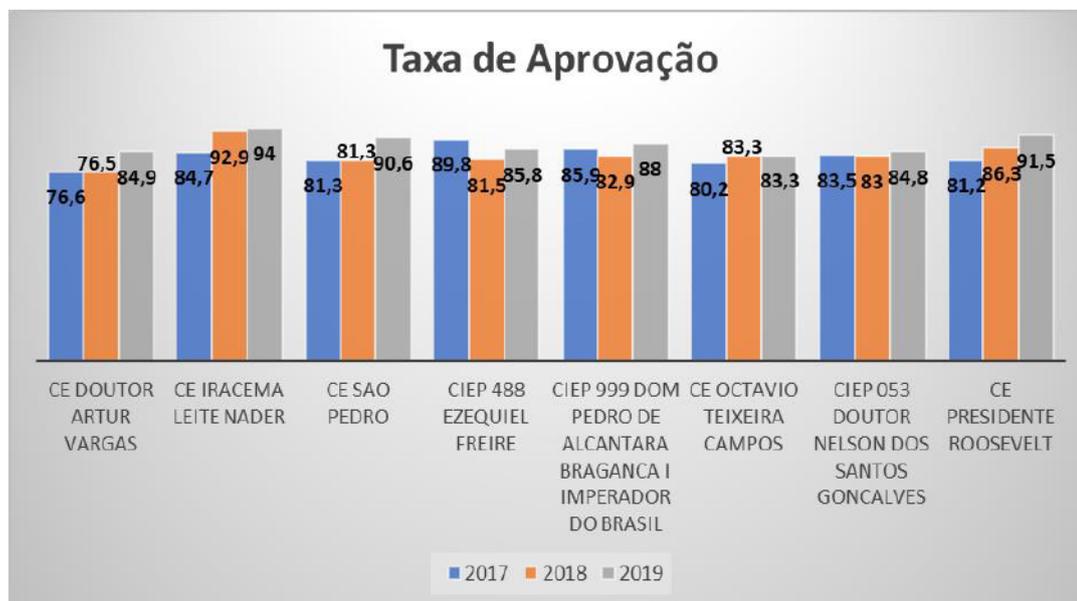
Dando prosseguimento na apresentação nas taxas de rendimento (taxas de aprovação), serão apresentadas as taxas de aprovação de acordo com os anos de adesão e os resultados anteriores e subsequentes à implantação da proposta da Educação Integral.

Gráfico 1 – Taxas de Aprovação - Unidades Escolares (ano de adesão 2017)



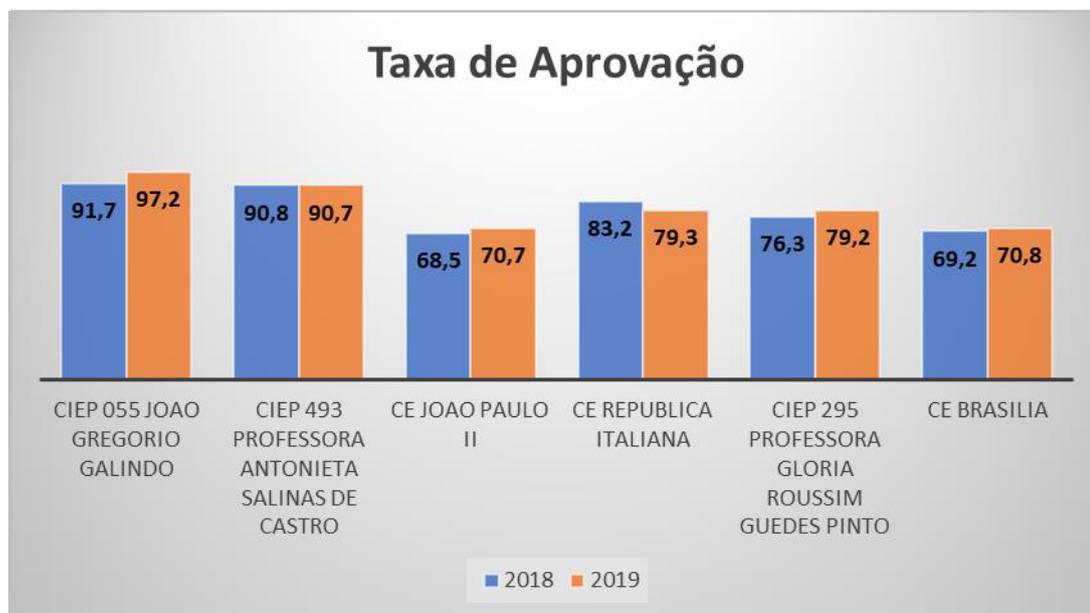
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Gráfico 2 – Taxas de Aprovação - Unidades Escolares (ano de adesão 2018)



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Gráfico 3 – Taxas de Aprovação - Unidades Escolares (ano de adesão 2019)



Fonte: elaborado pela autora (2021).

3.4. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Minayo (2009), a análise dos dados refere-se ao conjunto de procedimentos para a valorização, compreensão e interpretação dos dados empíricos e articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto de pesquisa.

Neste segmento, Roesch (2012) afirma que a análise de dados consiste em uma etapa importante na pesquisa, na qual o pesquisador com todas as informações levantadas procura identificar relações entre os fenômenos, apoiando-se em modelos conceituais definidos para a interpretação dos dados. Segundo a autora, essas técnicas são denominadas como análise de conteúdo.

Com os parâmetros apresentados é possível categorizar em 03 (três) períodos a implantação da Educação Integral nas unidades escolares: período de 03 (três) anos, 02 (dois) anos e 01 (ano) de implantação. Nesse sentido, serão analisados o ano que antecedeu a implementação da proposta (podendo ser 2016, 2017 e 2018 respectivamente) com o ano de 2019.

Quadro 03 – Taxas de Aprovação
Período 03 anos de implantação (resultados 2016 e 2019)

ESCOLAS	2016	2019	PERCENTUAL
CIEP 292 Professora Jandira Reis de Oliveira	67,2	87,5	30,20%
CIEP 291 Dom Martinho Schlude	90,6	94,6	4,41%
CE Antonina Ramos Freire	83,1	86,0	3,48%
CIEP 296 Presidente Benes	85,9	88,8	3,37%
CIEP 484 Toninho Marques	70,8	80,9	14,26%

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dentre as escolas elencadas que oferecem a Educação Integral nessa pesquisa, 26% (vinte e seis por cento) compreendem as escolas que possuem 03 (três) anos de adesão. Nesse sentido, 60% (sessenta por cento) apresentaram um aumento no percentual de aprovação entre 3,37% (três inteiros e trinta e sete décimos por cento) e 4,41% (quatro inteiros e quarenta e um décimos por cento), desde o último ano com o modelo regular de ensino. Especificamente, duas unidades escolares se destacam deste percentual médio, apresentando 30,20% (trinta inteiros e vinte décimos por cento) e 14,26% (quatorze inteiros e vinte e seis décimos por cento) de aprovação em seu corpo discente.

Quadro 04 - Taxas de Aprovação
Período 02 anos de implantação (resultados 2017 e 2019)

ESCOLAS	2017	2019	PERCENTUAL
CE Doutor Artur Vargas	76,6	84,9	10,83%
CE Iracema Leite Nader	84,7	94,0	10,97%
CE São Pedro	81,3	90,6	11,43%
CIEP 488 Ezequiel Freire	89,8	85,5	- 5,5%
CIEP 999 Dom Pedro de Alcântara Bragança I Imperador do Brasil	85,9	88,0	3,37%
CE Octávio Teixeira Campos	80,2	83,3	3,86%
CIEP 053 Doutor Nelson dos Santos Gonçalves	83,5	84,8	1,55%
CE Presidente Roosevelt	81,2	91,5	12,68%

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Com esse panorama, 42% (quarenta e dois por cento) das escolas correspondem ao total das elencadas nessa pesquisa que apresentam 02 (dois) anos de adesão da proposta. Assim, 37,5% (trinta e sete inteiros e cinco décimos por cento) apresentaram um aumento no percentual de aprovação entre 10,83% (dez inteiros e oitenta e três décimos por cento) a

11,43% (onze inteiros e quarenta e três décimos por cento). Na sequência, 25% (vinte e cinco por cento) das unidades escolares apresentam aumento de 3,37% (três inteiros e trinta e sete décimos por cento) e 3,86% (três inteiros e oitenta e seis décimos por cento) de aprovação, desde o último ano com o modelo regular de ensino. Especificamente, uma unidade escolar se destaca desse percentual médio, apresentando um aumento de 12,68% (doze inteiros e sessenta e oito décimos por cento) e outra escola com o percentual de 1,55% (um inteiro e cinquenta e cinco décimos por cento) de aprovação em seu corpo discente. Apenas uma escola, representando 12,5% (doze inteiros e cinco décimos por cento) deste total, configurou um decréscimo na taxa de aprovação, com -5,5% (menos cinco e meio por cento).

Quadro 05 – Taxa de Aprovação
Período 01 ano de implantação (resultados 2018 e 2019)

ESCOLAS	2018	2019	PERCENTUAL
CIEP 055 João Gregório Galindo	91,7	97,2	6%
CIEP 493 Professora Antonieta Salinas de Castro	90,8	90,7	-0,12%
CE João Paulo II	68,5	70,7	3,21%
CE República Italiana	83,2	79,3	- 5,31%
CIEP 295 Professora Glória Roussim Guedes Pinto	76,3	79,2	3,80%
CE Brasília	69,2	70,8	2,31%

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Com apenas 01 ano de implantação, 32% (trinta e dois por cento) das escolas, é possível verificar, que mesmo ainda não consolidada a proposta, em um ano letivo houve aumento das taxas de aprovação das unidades escolares, permeando entre 2,31% (dois inteiros e trinta e um décimos por cento) a 6% (seis por cento), representando, aproximadamente 67% (sessenta e sete por cento) das escolas aqui elencadas. Uma observação, aponta que em uma escola praticamente não houve aumento do desempenho, se manteve como no ensino regular anteriormente. E outra unidade escolar apresentou uma queda de -5,31% (menos cinco inteiros e trinta e um décimos por cento), também sobre o ensino regular que era oferecido aos discentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposição do problema motivador dessa pesquisa, foi possível evidenciar, a partir dos resultados observados, que as taxas de rendimento das referidas escolas elencadas de Educação Integral obtiveram um melhor desempenho dos alunos a partir do ano de sua implantação e/ou após um ano, tendo como premissa a consolidação dos princípios da Educação Integral.

A proposta da Educação Integral não é algo recente, ao contrário, pois revisitando o histórico sobre a educação brasileira, é possível verificar que o movimento ocorreu desde as décadas de 1920 e 1930, ganhando força em alguns momentos, porém não havia vingado. Sob essa perspectiva, novos movimentos também emergiram já nas décadas de 1980 e 1990, principalmente no Estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei nº 9394/1996), houve um aporte sobre a implantação e a importância em ofertar a educação integral, permeando inicialmente a educação em tempo integral.

Outros marcos legais federais balizaram as diretrizes para a implantação da Educação Integral. E, especificamente, no Estado do Rio de Janeiro, a partir da década de 2010, essa perspectiva ganhou propulsão, tendo como premissas, outros marcos legais estaduais que formalizavam a proposta da Educação Integral e não apenas educação em tempo integral.

Assim, parcerias foram realizadas entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e outras organizações, como o Instituto Ayrton Senna (IAS), que fundamentou pressupostos, princípios da Educação Integral, como: matriz de competências para o século XXI; protagonismo juvenil e matriz curricular integrada e flexível. Resumidamente, os mesmos abordam o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, o educando no centro da aprendizagem e dois macrocomponentes curriculares: áreas do conhecimento e núcleo articulador, respectivamente.

Assim, a partir de pesquisa bibliográfica e análise de dados secundários, especificamente das taxas de rendimento (aprovação) das unidades escolares que ofertam a proposta da Educação Integral na Diretoria Regional Pedagógica do Médio Paraíba (região sul fluminense), foi possível verificar um aumento significativo da taxa de aprovação em diferentes períodos de implantação da proposta.

Desta forma, unificando os períodos em questão, são elencadas 19 (dezenove) unidades escolares. As que obtiveram êxito, um aumento em seus resultados representa 85% (oitenta e cinco por cento). E do total das escolas elencadas, apenas 5% (cinco por cento) não

apresentou aumento na taxa de aprovação, e 10% (dez por cento) obteve um resultado inferior ao obtido no último ano do ensino regular nestas referidas escolas.

Cabe como uma proposta de pesquisa, averiguar quais os contextos confrontados por estas unidades escolares para o declínio das taxas de rendimento, mesmo que em um baixo percentual apresentado (-5% - menos cinco por cento), tendo em vista a crescente taxa de aprovação nas demais escolas elencadas. Outra inspiração seria a realização da pesquisa no âmbito estadual, com parâmetros de abrangência de todas as regionais para verificação comparativa entre as taxas de rendimento e os contextos sociais em que se encontram essas unidades escolares.

Pensar em Educação Integral requer um olhar mais ampliado, e não apenas vislumbrar e limitar a educação em tempo integral. Partir do pressuposto em oportunizar a abordagem das competências cognitivas e das competências socioemocionais, visando o pleno desenvolvimento do educando em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3kINC5k> . Acesso em: set. 2020.

BRASIL. Portaria nº 727. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, de 13 de junho de 2017. Brasília, Diário Oficial República Federativa do Brasil, 14 de junho de 2017, Nº 113, Seção 1, p. 09-10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em: dez. 2020.

CARVALHO, Viviane B. As influências do pensamento de John Dewey no cenário educacional brasileiro. *Revista Redescobertas*. Ano 3, Número 1 (Nova Série), p. 58-77, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescobertas/article/view/15281>. Acesso em: fev. 2021.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 605-624, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em nov. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: ago. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em dez. 2020.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro*, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: dez. 2020.

CHAVES, Miriam W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M C. C. (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921 – 946, out., 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dez. 2020.

FERNANDES, Sueli. *Fundamentos para Educação Especial*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Resumo Executivo*: Diretrizes para a política de educação integral solução educacional para o ensino médio. Caderno 1. São Paulo: IAS, 2014.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. *Modelo Pedagógico*: Princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem. Diretrizes para a política de educação integral solução educacional para o ensino médio. Caderno 2. São Paulo: IAS, 2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Básica*. INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: fev. 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2020*. INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: fev. 2021.
- LIBÂNIO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. *Educação Escolar*: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. *Políticas Públicas no Estado Constitucional*. São Paulo: Atlas, 2013.
- LÜCK, Heloísa. *Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola*. 2. ed. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENEZES, Ellen Oliveira. *As organizações escolares e a implantação da gestão integrada da escola (GIDE)*: um estudo em unidade escolar estadual da região Sul Fluminense. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, p. 61–77, 2009.
- MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação?. *Curriculo sem Fronteiras*. v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332353592_POLITICAS_DE_EDUCACAO_INTEGRAL_PARA_O_ENSINO_MEDIO_NO RIO_DE_JANEIRO_uma_ampliacao_do_direito_a_educacao. Acesso em ago. 2020.

PARO, Vitor H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, Vitor H. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, E. A. (et al.). A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37>. Acesso em: dez. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014. Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Conselho Estadual de Educação, p. 1-4, 2014. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2014-344.pdf. Acesso em: set. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011. Transforma na estrutura básica da secretaria de estado de educação - SEEDUC 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais pedagógicas e 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Ano XXXVII, nº 024, Parte I, p. 01-03, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3j6mMnm>. Acesso em: fev. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução nº. 4.842, de 03 de dezembro de 2012. Fixa Diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para Educação Básica nas Unidades Escolares de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Ensino Médio Experimental, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Ano XXXVIII, nº 224, Parte I, p. 18-27, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3gjbony>. Acesso em: dez. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 5.330, de 10 de setembro de 2015. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Ano XLI, nº 169, Parte I, p. 13-14, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/36i9bFE>. Acesso em: set. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 5.508, de 01 de fevereiro de 2017. Implanta o Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Ano XLIII, nº 023, Parte I, p. 37, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2YB6VVe>. Acesso em: jan. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 5.697, de 12 de novembro de 2018. Transforma o ensino médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho em curso técnico em administração nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Ano XLIV, nº 211, Parte I, p. 20, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YzxxBg>. Acesso em: jan. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Portaria CEE nº 3.756, de 26 de novembro de 2019. Reconhece a regularidade do Curso Técnico em Administração, oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Ano XLV, nº 226, Parte I, p. 33, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/36AixMm>. Acesso em: jan. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 5.812, de 27 de dezembro de 2019. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Ano XLV, nº 246, Parte I, p. 34-36, 2019b. Disponível em: <https://bit.ly/36ydwqm> . Acesso em: jan. 2021.

ROCHA, Felipe; MELLO, Lucas; JACKS, Nilda. O levantamento de dados secundários para pesquisa empírica: Relatos a partir do estudo “Jovens e consumo midiático em tempos de convergência”. In: XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2013. Santa Cruz do Sul (RS). *Anais*. São Paulo: Intercom, 2013. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/sul2013/resumos/R35-0132-1.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de Estágios e de Pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 3.ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf> . Acesso em: fev. 2021.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). *Políticas Públicas*. Coletânea, V. 1. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2914/1/160425_coletanea_pp_v1.pdf . Acesso em: dez. 2020.

TERRA, Márcia de Lima Elias. *Políticas Públicas e Educação*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Debora Moraes. *Pesquisa Qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

XAVIER, Maria Luisa M de F; RODRIGUES, Maria Bernadette C. Um estudo sobre estrutura organizacional, planejamento pedagógico e disciplina escolar – em busca de possíveis soluções para o fracasso escolar. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs.). *Para Além do Fracasso Escolar*. Campinas: Papyrus, 2000.