

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

PANORAMA SOBRE TAXAS DE RENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO REGULAR NO RIO DE JANEIRO

Ellen Oliveira de Menezes, Adriana Benevides Soares

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.12583>

Submetido em: 2025-07-16

Postado em: 2025-07-18 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

PANORAMA SOBRE TAXAS DE RENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO REGULAR NO RIO DE JANEIRO

ELLEN OLIVEIRA DE MENEZES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5828-311X>

[<menezes.ellen14@gmail.com>](mailto:menezes.ellen14@gmail.com)

ADRIANA BENEVIDES SOARES²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8057-6824>

[<adribenevides@gmail.com>](mailto:adribenevides@gmail.com)

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Pinheiral (RJ), Brasil.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Niterói (RJ), Brasil.

RESUMO: O presente estudo ressalta a importância da Educação Integral para a formação dos estudantes, promovendo competências cognitivas e socioemocionais. Visa identificar se as diferentes concepções de ensino apresentam diferenças nas taxas de rendimento entre as escolas de Educação Integral e as de Ensino Regular. Constitui um estudo descritivo transversal e qualitativo. Os dados foram de escolas públicas do Rio de Janeiro, comparando taxas de rendimento entre as de Educação Integral e Ensino Regular antes e após a implementação da proposta. Os resultados indicam que as escolas de Educação Integral apresentaram melhores taxas de aprovação comparadas às escolas de Ensino Regular, uma redução significativa nas taxas de reprovação. Entretanto, as taxas de abandono foram menores nas escolas de Ensino Regular. Constatou-se que um maior período de adesão à Educação Integral resultou em melhor desempenho. Conclui-se que as modalidades apresentaram desempenhos semelhantes nas taxas de rendimento entre 2017 e 2021, com a Educação Integral destacando-se nas taxas de aprovação e reprovação, enquanto o Ensino Regular obteve melhores resultados nas taxas de abandono.

Palavras-chave: educação integral; ensino regular; taxas de rendimento.

OVERVIEW OF PERFORMANCE RATES IN COMPREHENSIVE EDUCATION AND REGULAR EDUCATION IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: The present study highlights the importance of Integral Education for student development, promoting cognitive and socio-emotional skills. It aims to identify if different teaching approaches show differences in performance rates between Integral Education and Regular Education schools. This is a descriptive cross-sectional and qualitative study. Data were collected from public schools in Rio de Janeiro, comparing performance rates between Integral Education and Regular Education before and after the implementation of the proposal. The results indicate that Integral Education schools showed better approval rates compared to Regular Education schools and a significant reduction in failure rates. However, dropout rates were lower in Regular Education schools. It was found that a longer period of adherence to Integral Education resulted in better performance. It is concluded that both modalities showed similar performance rates between 2017 and 2021, with Integral Education standing out in approval and failure rates, while Regular Education achieved better results in dropout rates.

Keywords: integral education; regular education; performance rates.

PANORAMA GENERAL DE LOS ÍNDICES DE DESEMPEÑO EN LA EDUCACIÓN INTEGRAL Y LA EDUCACIÓN REGULAR EN RÍO DE JANEIRO

RESUMEN: El presente estudio resalta la importancia de la Educación Integral para la formación de los estudiantes, promoviendo competencias cognitivas y socioemocionales. Tiene como objetivo identificar si las diferentes concepciones de enseñanza presentan diferencias en las tasas de rendimiento entre las escuelas de Educación Integral y las de Educación Regular. Constituye un estudio descriptivo transversal y cualitativo. Los datos fueron recopilados de escuelas públicas de Río de Janeiro, comparando tasas de rendimiento entre las de Educación Integral y Educación Regular antes y después de la implementación de la propuesta. Los resultados indican que las escuelas de Educación Integral presentaron mejores tasas de aprobación comparadas con las escuelas de Educación Regular, y una reducción significativa en las tasas de reprobación. Sin embargo, las tasas de abandono fueron menores en las escuelas de Educación Regular. Se constató que un mayor período de adhesión a la Educación Integral resultó en un mejor desempeño. Se concluye que ambas modalidades presentaron desempeños similares en las tasas de rendimiento entre 2017 y 2021, destacándose la Educación Integral en las tasas de aprobación y reprobación, mientras que la Educación Regular obtuvo mejores resultados en las tasas de abandono.

Palabras clave: educación integral; educación regular; tasas de rendimiento.

INTRODUÇÃO

O século XX e o início do século XXI trouxeram mudanças nos diferentes campos do conhecimento, especialmente na área educacional, os quais se intensificaram nos últimos 20 anos influenciando as organizações públicas e privadas. Dentre essas, destaca-se a escola, representando bem mais que sua estrutura física e seus recursos administrativos e pedagógicos. O conceito de organização escolar ultrapassa os aspectos estruturais e educacionais, pois constitui um conjunto social visando não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional, de aquisição de conteúdo, mas à formação do educando em sua integralidade, ou seja, o seu desenvolvimento para além da dimensão intelectual.

Sob essa perspectiva, a partir de 1890, início do período republicano no Brasil, Chaves (2002) argumenta que o ensino primário, assim denominado na época, se caracterizava por um tipo de escola que se organizou centrado em um único professor e uma única classe que agrupava os estudantes em vários níveis de aprendizagem. Assim, em anos posteriores, esse modelo de escolarização, constituído por estudantes de vários níveis de cognição, ainda sob a responsabilidade do Estado, agrupou-se com outras, o que configurou uma das mais relevantes contribuições pedagógicas do século XIX: o grupo escolar.

Assim, conforme a autora, alguns pressupostos foram estabelecidos com essa nova estrutura tais como a elaboração de um plano geral de estudos, organizados em vários níveis de ensino e ordenados de acordo com a classificação homogênea dos alunos. Várias classes foram criadas e se diferenciaram entre si em função do nivelamento do conhecimento de cada uma das séries.

Desde a década de 1920, com a consolidação das organizações escolares, até às décadas de 2000 e 2010 com a estruturação de políticas públicas educacionais, estas organizações, fundamentadas por sua função social, exprimem a construção cultural e global da sociedade pois, comunicam tanto as necessidades e interesses da sociedade, quanto ações efetivas de cidadania, tais como a incorporação de direitos e responsabilidades, a questão ética, dentre outras. Entre as décadas de 1920 e 1930, Chaves (2013) 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, buscando desenvolver as habilidades intelectuais, físicas, sociais e culturais dos estudantes (Colares et al., 2021). Assim, durante o período de

1922 a 1935, o Rio de Janeiro, então Distrito Federal do país, sofreu várias mudanças na estrutura pedagógica das escolas. Isso ocorreu por intermédio de seus diretores de instrução pública, que desenvolveram um conjunto de medidas educacionais objetivando a consolidação não apenas da escola primária, mas de todo o sistema educacional, estendendo-se à escola secundária.

A implantação das inovações pedagógicas, conforme afirma Chaves (2002), foi pautada pelas diretrizes da Escola Nova. Esse movimento reuniu, 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 (Barcelos & Moll, 2023).

Ainda nas décadas de 1920 e 1930, no Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de Educação Integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional desse período. Esse projeto significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquela época. Assim, a intenção por uma Educação Integral vai se delineando nas escolas do antigo Distrito Federal (RJ) 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 (Barcelos & Moll, 2023).

Dessa forma, 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. O movimento escolanovista tinha como pressuposto a intervenção da escola de maneira, ao mesmo tempo, mais profunda e mais abrangente na formação dos indivíduos (Lopes e Enzweiler, 2021). Nesse sentido, os autores elencam vertentes que se apresentaram nas ações pedagógicas: a) Tendência Psicobiológica: aprendizagem para aprimoramento individual – a aprendizagem aparece como um instrumento de autogestão aperfeiçoada, que ensina os indivíduos a liberdade de autogovernar-se como uma preparação para a vida em sociedade; b) Tendência Sociológica: aprendizagem para aprimoramento social – que emerge como a adaptação dos sujeitos à vida em sociedade, agregando as organizações sociais e a cultura presente e a c) Tendência Filosófica: aprendizagem como experiência – aparece como um tipo de aperfeiçoamento constante, implicando a internalização de um hábito e de uma postura educativa frente à vida.

A partir da década de 1950, 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, formulada por John Dewey (Colares et al., 2021). Lopes e Enzweiler (2021) mostraram que o teórico afirmava que a aprendizagem é própria do estudante e que a iniciativa em aprender é parte dele. O professor representava um mediador do conhecimento.

Ainda na década de 1950, conforme Barcelos e Moll (2023), Anísio Teixeira implanta cinco escolas experimentais que propiciavam novos métodos de ensino focados nas técnicas da escola renovada, na qual o educando 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 garantir 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 do número de matérias, como também a reorganização do horário escolar com base em aptidões em dois ou três grupos de estudantes. Desse modo, a Educação Integral se instala na cidade do Rio de Janeiro. No Brasil, 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 (Barcelos & Moll, 2023). No entanto, a experiência não se propagou de acordo com o desejado, criando dessa forma, uma lacuna temporal, na qual, apenas a partir das décadas de 1980 e 1990, novas possibilidades de implantação da Educação Integral no país são resgatadas como políticas públicas educacionais.

Após essa lacuna, nas décadas de 1980 e 1990, há uma retomada sobre a temática da Educação Integral quando surge a proposta dos CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública), no Estado do Rio de Janeiro (Dutra & Moll, 2018; Barcelos & Moll, 2023). Os CIEPs deveriam ser escolas de referência em educação, atrativas para a classe média, com professores qualificados, que permanecem mais tempo nas escolas e com diversas atividades culturais, sociais e esportivas (Moehlecke, 2018). Todavia, os CIEPs multiplicaram-se, mas o projeto não prosseguiu de forma consistente e duradoura por questões políticas. Parente (2018) argumenta que a ação do Estado foi pouco efetiva em relação à questão. Todavia, compreende-se que esta ação pode revelar-se de forma mais ou menos contínua, efetiva e legítima, por meio de programas mais ou menos estruturados, possuindo menores ou maiores impactos dependendo da forma em que foram articulados os interesses dos atores envolvidos no processo de decisão política.

Por fim, nas décadas de 2000 e 2010, no Estado do Rio de Janeiro, os movimentos para a implementação da Educação Integral foram esparsos, quase inexistentes. Entretanto, conforme Moehlecke (2018), é possível identificar dois momentos: a) o período de experimentações (2008-2013) e b) o período de consolidação (2014-2016). O primeiro (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 agregado 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, conhecido como Programa Dupla Escola, compreendendo as dimensões Intercultural e Profissionalizante. Já o período de consolidação (2014-2016), com 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”, com uma proposta pedagógica diferenciada, visando à formação plena do estudante e sua autonomia, mas que iria se estruturar efetivamente em 2013, na experiência piloto realizada no Colégio Estadual Chico Anysio, denominado de “Modelo de Referência”, como validação dessa nova proposta de Educação Integral.

As propostas de Educação Integral ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação, a partir de 2016, com a crise financeira estabelecida no Rio de Janeiro, foram sofrendo alterações em suas modelagens. Entretanto, permaneciam alinhadas aos arranjos curriculares estabelecidos pela Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014. A nomenclatura Dupla Escola passou a não ser mais utilizada, porém, houve a manutenção do modelo de educação integral, seja articulado à educação profissional, seja integrado. Todavia, ainda em 2016, um dos destaques da política educacional do Governo Federal, foi o lançamento do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Esse programa teve como objetivo apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal oferecendo a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante. Dessa forma, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) transferiu recursos financeiros no apoio à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pelas secretarias estaduais de Educação. Seguindo nesse contexto, houve a publicação da Resolução SEEDUC nº 5508, de 01 de fevereiro de 2017, considerando a portaria publicada, citada anteriormente, e implantando nas unidades escolares estaduais elencadas na resolução, o Ensino Médio em Tempo Integral com ênfase em Empreendedorismo aplicado do Mundo do Trabalho, a partir do ano letivo de 2017.

Posteriormente, o Conselho Estadual de Educação (CEE) publicou a Portaria CEE nº 3.756, de 26 de novembro de 2019, reconheceu a regularidade da transformação da proposta do Ensino Médio em Tempo Integral, com ênfase em Empreendedorismo aplicado ao Mundo do Trabalho em Curso Técnico em Administração com ênfase em Empreendedorismo, para as turmas constituídas nos anos de 2017, 2018 e 2019 tendo a terminalidade em 2021.

Um elemento importante a ser destacado é que a Educação Integral é diferente da educação em tempo integral. Segundo Colares et al. (2021), apesar de não descartar a contribuição dessa extensão do tempo em prol da educação, favorecendo a consolidação de um projeto de Educação Integral, tal equivalência propõe uma visão reducionista sobre seu conceito. Considera o indivíduo como sujeito multidimensional, superando a aprendizagem focada apenas nos aspectos cognitivos e no acúmulo de conhecimento, promovendo uma formação global do sujeito (Colares et al., 2021).

Dessa forma, a Educação Integral possui como pressuposto “Os Quatro Pilares Da Educação” apresentado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que correspondem a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. De acordo com Z. Del Prette e Del Prette (2022, p. 20), esses pilares “articulam a aprendizagem acadêmica ao desenvolvimento interpessoal e emocional”. Segundo os autores, essa articulação engloba um conjunto de habilidades intra e interpessoais, para formação de indivíduos críticos, criativos, participativos, abertos ao novo, colaborativos, resilientes, produtivos e responsáveis. Dessa forma, a Educação Integral é implantada na rede estadual de ensino seguindo os seguintes princípios: matriz de competências para o século XXI; protagonismo juvenil e matriz curricular integrada e flexível.

Assim, fragmentando esses princípios, de acordo com o IAS, o primeiro princípio, a matriz de competências para o século XXI compreende a capacidade na mobilização, articulação e a prática de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores permeados na inter-relação dos aspectos cognitivos e socioemocionais. O âmbito cognitivo, não apenas reflete a amplitude do conhecimento adquirido ou a rapidez com que os educandos processam a aprendizagem, mas representam também a capacidade de “dar sentido” a uma situação e praticar a resolução de problemas. Em contrapartida, o âmbito socioemocional envolve aprender a se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, o estabelecimento e o alcance de objetivos, as tomadas de decisão embasadas na autonomia e na responsabilidade e o enfrentamento de situações adversas de forma construtiva e criativa. Nesse sentido, discentes que possuem um repertório mais elaborado de competências socioemocionais estão mais aptos a responsabilizar-se com sua aprendizagem educacional, sendo tais competências necessárias para as conquistas como o acesso e a permanência no mundo do trabalho, maior renda, relacionamentos estáveis, saúde e bem-estar (Teixeira & Martinez, 2021). . Conforme Teixeira e Martinez (2021), essa matriz é composta por cinco macrocompetências basilares: autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura para o novo que compreendem algumas das competências socioemocionais desenvolvidas na perspectiva da proposta da Educação Integral.

Sobre as competências socioemocionais, Santos et al. (2018) realizaram estudos e entre outros, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2021) elaborou um estudo relacionando uma possível razão para explicar por que alguns estudantes são mais propensos a ter mais sucesso do que outros. Isso justifica-se, partindo do pressuposto que ao desenvolverem competências socioemocionais, esses jovens respondam mais habilmente às demandas do século XXI, cada vez mais voláteis e incertas.

O segundo princípio refere-se ao protagonismo juvenil. É caracterizado como o jovem no centro da aprendizagem. Assim, são corresponsáveis pelo seu processo formativo educacional e pelas escolhas de sua jornada acadêmica e pessoal. A atitude protagonista é desenvolvida e a instituição escolar exerce um papel fundamental e decisivo na formação desses jovens (Sette & Teixeira, 2021). 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 e conforme Brandão et al. (2021), professores e gestores se integram na formulação e implementação de estratégias de fomento à participação dos jovens. Z. Del Prette e Del Prette (2022) também relatam que as abordagens mais aceitas atualmente sobre a metodologia de ensino e aprendizagem são aquelas que colocam o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem, estimulando processos cognitivos, afetivos, socioemocionais e morais, associados à formação integral dos educandos.

Ademais, em um estudo realizado por Fukushima et al. (2022) sobre a implementação do Programa de Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo, enfatizam que o protagonismo estudantil se concretiza, por exemplo, no Projeto de Vida, disciplina obrigatória no Ensino Médio. Os jovens traçam sua trajetória além da escola e suas ações para alcançar seus objetivos e sonhos de vida. Os professores orientam essas ações, mas são os estudantes que as colocam em prática. Este projeto materializa-se num

documento que acompanha o educando ao longo do seu percurso escolar e é constantemente revisitado. Outras atividades escolares também fazem do jovem sujeito ativo de aprendizagem, como clubes estudantis e líderes de turma, assim tornar-se protagonista de seu percurso formativo é assumir uma postura ativa no processo ensino e aprendizagem e ser corresponsáveis por seu desempenho educacional.

O terceiro princípio, a estrutura curricular integrada e flexível, de acordo com o IAS (2019), é constituída de dois macrocomponentes que se entrelaçam: Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador. As disciplinas, organizadas em Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), trabalham os conteúdos previstos nos documentos orientadores do currículo. 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. Assim, realizando um contraponto da proposta da Educação Integral com o Ensino Regular ofertados nas unidades escolares, as principais diferenças em comparação aos princípios anteriormente relatados são descritas na Tabela 2.

Tabela 2 - Comparativo Educação Integral e Ensino Regular

Princípios	Educação Integral	Ensino Regular
Matriz de Competências para o século XXI	Desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais	Desenvolvimento das competências cognitivas
Protagonismo Juvenil	O estudante no centro do processo de aprendizagem	O professor no centro do processo de aprendizagem
Matriz Curricular Integrada e Flexível	Áreas de Conhecimento Núcleo Articulador	Áreas de conhecimento

Nota: Elaborado pelas autoras.

Seguindo propostas de políticas públicas, Fukushima et al. (2022) e Rosa et al. (2022) argumentam que programas de Educação Integral devem não só expandir a jornada escolar, mas também incluir inovações pedagógicas e de gestão escolar para serem mais exitosos. Nessa perspectiva, o sucesso ou não das trajetórias da Educação Integral como política pública educacional, englobando seus princípios, são objeto dos estudos de Silva (2023), Colares et al. (2021), Castanho et al. (2018), Dutra e Moll (2018) e Parente (2018). Todavia, os estudos destacados não divulgam dados sobre o desempenho dos estudantes que realizaram seu percurso formativo na Educação Integral, principalmente no que se refere ao Estado do Rio de Janeiro e não apresentam dados de comparação com o Ensino Regular.

Tendo em vista as diferenças entre a formação da Educação Integral e do Ensino Regular, o presente estudo visa identificar se as diferentes concepções de ensino apresentam diferenças nas taxas de aprovação, reprovação e abandono a partir da década de 2010 entre as escolas em que houve a implantação da Educação Integral e as de Ensino Regular. Como problema de pesquisa elencam-se as seguintes questões: Existem diferenças nas taxas de aprovação, reprovação e abandono nas escolas de Educação Integral em seu ano anterior à implementação em comparação ao ano letivo atual? Existem diferenças nas taxas de aprovação, reprovação e abandono nas escolas de Educação Integral em comparação as de Ensino Regular considerando os mesmos anos de comparação?

MÉTODO

Estudo descritivo, transversal, qualitativo e de comparação de grupos.

Materiais

Deliberação CEE n° 344 de 22 de julho de 2014; Portaria MEC n° 1.145 de 10 de outubro de 2016; Resolução SEEDUC n° 5.508 de 01 de fevereiro de 2017; Resolução SEEDUC n° 5.627 de 12 de abril de 2018; Resolução SEEDUC n° 5.698 de 12 de novembro de 2018 e Portaria CEE n° 3.756 de 26 de novembro de 2019. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996; Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2017 e Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Dados estatísticos divulgados no site institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) compondo informações sobre o Censo Escolar das unidades educacionais elencadas a partir do ano letivo de 2016 até o período de 2021, referentes às taxas de rendimento composta pelas taxas de aprovação, de reprovação e de abandono.

Procedimentos de Coleta de Dados

Foram elencadas escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro que ofertam o Ensino Médio na modalidade da Educação Integral e do Ensino Regular, tendo o quantitativo 223 escolas distribuídas por Diretorias Regionais em cada modalidade, considerando 446 escolas no total. Salienta-se que a proposta de Educação Integral ocorreu em anos diferentes, iniciando a partir de 2017, conforme Portaria MEC n° 1.145/2016 e com término no ano letivo de 2021, tendo como base a implantação do Novo Ensino Médio, conforme a Lei n° 13.415/2017. Dessa forma, são identificadas as taxas de rendimento (composta pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono) dos estudantes comparativamente as escolas regulares. Foram também comparadas as mesmas taxas para as escolas de Educação Integral antes e depois da implantação deste sistema.

Análise de Dados

As análises foram descritivas, realizadas a partir da comparação das taxas de aprovação, reprovação e abandono das escolas utilizando as médias das escolas estaduais de Educação Integral (n = 223) em dois momentos: antes da implantação do programa e no ano letivo de 2021, ou seja, para cada unidade escolar foi analisado o último ano de oferta do Ensino Regular em comparação com o ano letivo de 2021. Foram também verificados os mesmos indicadores das unidades escolares que ofertam o Ensino Regular (n = 223) para serem comparadas com os da Educação Integral. Foram escolhidas escolas do Ensino Regular em função do número de estudantes equivalentes as da Educação Integral.

RESULTADOS

Destaca-se, o ano de 2017 onde iniciou-se o processo da oferta da referida modalidade de ensino, tendo como base a Portaria MEC n° 1.145/2016. A Tabela 3 mostra a comparação do ano letivo de 2016, anterior a adesão da proposta, com o ano letivo de 2021, referente às médias da taxa de aprovação. A Diretoria Regional que apresentou maior percentual foi a Metropolitana V representando um aumento de 31,2%. Sobre a média da taxa de reprovação, o maior percentual de queda foi a Metropolitana VI e a Noroeste com 100%, pois não apresentaram reprovação no ano letivo de 2021. Finalizando a análise da adesão de 2017, referente à média da taxa de abandono, o maior percentual de queda relacionada à evasão escolar foi a Noroeste Fluminense com 100%, não registrando abandono em 2021.

Tabela 3 -Percentual das médias das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de Escolas que ofertam a Educação Integral – ano de adesão 2017

Diretoria Regional	Ano 2016			Ano 2021			PERCENTUAL		
	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Aprov	Repr.*	Aband.*
Baixadas Litorâneas	74,5	15,3	10,2	94,8	3,4	1,8	27,2%	77,8%	82,4%
Centro Sul	86,5	8,6	5,0	93,6	6,3	0,1	8,2%	26,8%	98,0%

Metropolitana I	74,4	13,5	12,1	95,9	1,0	3,1	28,9%	92,6%	74,4%
Metropolitana II	75,5	19,2	5,3	91,3	8,2	0,4	20,9%	57,3%	92,5%
Metropolitana IV	76,4	13,4	10,3	89,7	9,9	0,5	17,4%	26,1%	95,1%
Metropolitana V	72,7	16,1	11,2	95,4	1,9	2,8	31,2%	88,2%	75,0%
Metropolitana VI	94,6	5,1	0	100,0	0	0	5,4%	100,0%	-
Metropolitana VII	78,0	22,0	0	95,2	4,8	0	22,0%	78,2%	-
Noroeste Fluminense	91,1	6,9	2,1	100,0	0	0	9,8%	100,0%	100,0%
Norte Fluminense	75,9	8,9	15,3	97,6	2,2	0,1	28,5%	75,3%	99,4%
Serrana I	76,4	14,3	9,3	95,1	1,4	3,5	24,5%	90,2%	62,4%
Sul Fluminense	79,5	13,9	6,6	94,1	3,2	2,7	18,4%	77,0%	59,0%

Fonte: Elaboração das autoras. Nesse ano não houve adesão de escolas da Metropolitana III e Serrana II. * O percentual de Reprovação e de Abandono representam a queda das médias das taxas.

Para o ano de adesão 2017, realizando uma comparação com as escolas que ofertam o Ensino Regular, tem-se as médias da taxa de aprovação, de reprovação e de abandono do ano letivo de 2016 e do ano letivo de 2021. Na Tabela 4 visualiza-se, referente à média da taxa de aprovação, maior percentual na Diretoria Metropolitana VI com 40,5%. Sobre a média da taxa de reprovação, a Diretoria que obteve maior queda, foi a Noroeste Fluminense com 95,4%. Finalizando, com a média da taxa de abandono, a Diretoria que teve maior percentual de queda na evasão escolar foi a Serrana I com 98,0%.

Tabela 4 - Percentual das médias das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de Escolas que ofertam Ensino Regular – ano de adesão 2017

Diretoria Regional	Ano 2016			Ano 2021			PERCENTUAL		
	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband.	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband.	Aprov	Repr.*	Aband.*
Baixas Litorâneas	74,5	26,8	9,0	90,3	6,0	3,6	21,2%	77,5%	59,6%
Centro Sul	86,3	8,6	5,1	97,0	1,2	1,8	12,4%	85,7%	65,2%
Metropolitana I	74,0	14,6	11,4	91,8	5,1	3,1	24,0%	64,7%	73,3%
Metropolitana II	79,7	17,5	2,8	96,9	3,0	0,1	21,6%	82,6%	96,5%
Metropolitana IV	71,5	19,9	8,7	81,9	9,5	8,7	14,6%	52,5%	-
Metropolitana V	70,7	17,4	12,0	89,2	7,8	3,1	26,1%	95,0%	74,5%
Metropolitana VI	69,7	12,1	18,2	97,9	0,9	1,2	40,5%	92,6%	93,4%
Metropolitana VII	89,4	10,6	0	93,8	2,2	4,0	4,9%	79,2%	-400%
Noroeste Fluminense	89,1	11,0	0	99,5	0,5	0	11,7%	95,4%	-
Norte Fluminense	77,2	9,1	13,8	98,6	1,1	0,4	27,7%	88,5%	97,1%
Serrana I	77,7	8,9	13,4	97,9	1,8	0,3	26,0%	79,7%	98,0%
Sul Fluminense	75,8	19,5	4,6	94,7	1,2	4,0	24,9%	93,6%	13,4%

Fonte: Elaboração das autoras. Nesse ano não houve adesão de escolas da Metropolitana III e Serrana II * O percentual de Reprovação e de Abandono representam a queda das médias das taxas.

Para o ano de adesão de 2018 das escolas de Educação Integral, tendo como pressuposto o último ano de oferta do Ensino Regular 2017 e o ano letivo de 2021. Assim, de acordo com a Tabela 5, a Diretoria que obteve maior percentual referente à média da taxa de aprovação foi a Metropolitana III, com 56,2%. Referente à média da taxa de reprovação, a maior queda foi da Metropolitana III com 98,1%. Sobre a média da taxa de abandono, a Regional que registrou maior queda foi a Metropolitana III com 98,8%.

Tabela 5 - Percentual das médias das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de Escolas que ofertam Educação Integral – ano de adesão 2018

Diretoria Regional	Ano 2017			Ano 2021			PERCENTUAL		
	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Aprov	Repr.*	Aband.*
Baixadas Litorâneas	75,2	18,1	6,7	85,7	7,6	6,7	13,9%	58,1%	-
Centro Sul	75,5	17,1	7,5	94,7	3,5	1,9	25,5%	79,8%	75,3%
Metropolitana I	83,3	12,0	4,7	92,1	1,0	6,9	10,6%	91,6%	-45,8%
Metropolitana II	82,5	15,4	2,1	93,2	5,7	1,2	13,0%	63,3%	44,4%
Metropolitana III	63,7	23,6	12,8	99,4	0,5	0,2	56,2%	98,1%	98,8%
Metropolitana IV	77,1	18,2	4,7	96,8	1,8	1,5	25,6%	90,3%	68,8%
Metropolitana V	77,9	14,5	7,7	87,7	3,9	8,5	12,5%	73,0%	-10,5%
Metropolitana VI	84,6	10,4	5,0	81,0	11,3	7,7	-4,3%	-8,7%	-54,0%
Noroeste Fluminense	87,5	8,1	4,4	97,7	1,7	0,6	11,6%	79,0%	85,6%
Norte Fluminense	82,7	13,7	3,6	90,6	7,4	2,0	9,5%	45,7%	45,3%
Serrana I	81,6	12,7	5,7	97,5	2,4	0,2	19,4%	81,3%	97,1%
Serrana II	84,8	15,2	0	99,0	0,8	0,3	16,7%	94,7%	-0,3%
Sul Fluminense	82,9	13,5	3,6	95,8	3,4	0,7	15,6%	74,6%	79,7%

Fonte: Elaboração das autoras. Nesse ano não houve adesão de escolas da Metropolitana VII. * O percentual de Reprovação e de Abandono representam a queda das médias das taxas.

Tendo como base o ano de adesão ao programa em 2018, a Diretoria Regional do Ensino Regular que apresentou maior percentual na taxa de aprovação foi a Metropolitana III com 38,2%. Com relação à média da taxa de reprovação, o maior percentual, representando a queda nas reprovações foi a Regional Noroeste Fluminense com 96,1%. Já a média da taxa de abandono com o maior percentual, relacionando a maior queda da mesma, está representada pela Diretoria Regional Metropolitana VI, Noroeste Fluminense e Serrana II, todas com 100% de queda, conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Percentual das médias das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de Escolas que ofertam Ensino Regular – ano de adesão 2018

Diretoria Regional	Ano 2017			Ano 2021			PERCENTUAL		
	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Aprov	Repr.*	Aband.*
Baixadas Litorâneas	76,0	18,1	5,9	91,3	5,1	3,7	20,1%	72,0%	37,7%
Centro Sul	84,1	10,4	5,5	97,8	0,9	1,4	16,3%	91,8%	75,1%
Metropolitana I	78,6	19,1	2,2	92,8	2,4	4,8	18,1%	87,6%	-114,9%
Metropolitana II	85,2	12,4	2,4	93,7	6,1	0,2	10,0%	50,8%	93,1%
Metropolitana III	66,8	21,0	12,3	92,3	7,0	0,8	38,2%	66,8%	93,9%
Metropolitana IV	83,3	12,5	4,2	95,0	1,4	3,6	14,1%	89,1%	15,0%
Metropolitana V	75,3	19,4	5,4	89,3	6,0	4,7	18,7%	69,1%	12,1%
Metropolitana VI	71,5	10,0	18,5	92,3	7,7	0	29,1%	23,0%	100,0%
Noroeste Fluminense	90,6	8,6	0,7	99,7	0,3	0	10,0%	96,1%	100,0%
Norte Fluminense	82,8	13,1	4,1	89,4	9,4	1,2	8,0%	28,2%	71,2%
Serrana I	83,0	11,1	6,0	92,8	6,2	1,0	11,9%	44,3%	82,7%
Serrana II	73,7	15,0	11,4	97,7	2,3	0	32,6%	84,6%	100,0%
Sul Fluminense	81,7	15,0	3,3	95,7	3,4	0,9	17,1%	77,1%	73,2%

Fonte: Elaboração das autoras. Nesse ano não houve adesão de escolas da Metropolitana VII. * O percentual de Reprovação e de Abandono representam a queda das médias das taxas.

Para o ano de adesão de 2019 das escolas de Educação Integral, foram analisados os anos letivos de 2018 e 2021. De acordo com a Tabela 7, sobre a média da taxa de aprovação, o maior percentual ficou com a Regional Metropolitana VI apresentando 44,1%. Com relação à média da taxa de reprovação, a maior queda, representada pelo maior percentual da taxa em questão, foi obtida pela Metropolitana III

com 100%. Ao verificar a média da taxa de abandono, a maior queda foi relativa a Diretoria Metropolitana VI com 89,7%.

Tabela 7 - Percentual das médias das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de Escolas que ofertam Educação Integral – ano de adesão 2019

Diretoria Regional	Ano 2018			Ano 2021			PERCENTUAL		
	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband.	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband.	Aprov	Repr.*	Aband.*
Baixadas Litorâneas	78,7	14,1	7,0	93,0	3,4	3,6	18,2%	75,6%	49,1%
Centro Sul	87,1	10,1	2,8	94,5	5,1	0,5	8,4%	49,7%	83,3%
Metropolitana I	79,7	10,3	10,1	90,5	4,3	5,2	13,6%	58,2%	48,5%
Metropolitana II	81,2	17,8	1,1	95,6	4,3	0,2	17,7%	76,1%	85,7%
Metropolitana III	63,6	10,8	25,6	78,7	0	21,3	23,7%	100%	16,8%
Metropolitana IV	87,0	10,5	2,5	96,4	1,9	1,7	10,8%	81,9%	32,0%
Metropolitana V	68,2	11,0	20,9	86,0	13,2	0,9	26,0%	-20,5%	95,9%
Metropolitana VI	65,2	24,6	10,2	94,0	5,0	1,1	44,1%	79,7%	89,7%
Metropolitana VII	81,0	12,0	7,0	92,5	4,5	3,0	14,3%	62,6%	58,1%
Noroeste Fluminense	90,3	8,4	1,3	99,1	0,8	0,2	9,7%	90,6%	88,3%
Norte Fluminense	83,3	10,7	6,1	94,5	3,8	1,7	13,5%	64,3%	72,2%
Serrana I	82,6	10,0	7,4	95,4	2,1	2,5	15,5%	79,0%	66,7%
Serrana II	85,9	11,1	2,9	96,6	3,0	0,3	12,4%	72,7%	89,1%
Sul Fluminense	80,0	14,5	5,5	90,2	5,8	4,0	12,8%	59,8%	27,4%

Fonte: Elaboração das autoras. * O percentual de Reprovação e de Abandono representam a queda das médias das taxas.

Sobre o Ensino Regular, conforme Tabela 8 e tendo como premissa os mesmos critérios utilizados anteriormente, realizando o levantamento dos anos letivos de 2018 e 2021, é possível verificar que a média da taxa de aprovação obteve maior percentual com a Regional Metropolitana III possuindo 29,1%. Sobre a média da taxa de reprovação, a maior queda registrada pelo maior percentual referente à taxa foi a Regional Metropolitana I, com 81,7%. Sobre a média da taxa de abandono, o maior percentual de queda consta a Regional Noroeste Fluminense com 96,0%.

Tabela 8 - Percentual das médias das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de Escolas que ofertam Ensino Regular – ano de adesão 2019

Diretoria Regional	Ano 2018			Ano 2021			PERCENTUAL		
	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband.	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband.	Aprov	Repr.*	Aband.*
Baixadas Litorâneas	84,3	12,2	3,5	83,5	9,5	7,0	- 10,0%	22,2%	-102,1%
Centro Sul	86,1	8,5	5,4	92,4	5,6	2,0	7,3%	34,0%	63,0%
Metropolitana I	72,8	19,5	7,8	91,4	3,6	5,1	25,6%	81,7%	35,0%
Metropolitana II	73,1	26,1	0,4	78,6	20,5	1,0	7,5%	21,5%	-150,0%
Metropolitana III	70,0	20,1	9,9	90,4	7,5	2,1	29,1%	62,7%	78,8%
Metropolitana IV	85,0	7,3	7,7	88,0	4,7	7,3	3,5%	35,6%	5,2%
Metropolitana V	75,9	16,8	7,4	86,8	12,6	0,6	14,4%	24,8%	91,9%
Metropolitana VI	67,1	18,0	15,0	84,3	10,3	5,4	25,7%	42,6%	64,0%
Metropolitana VII	83,2	10,3	6,5	93,8	3,2	3,0	12,8%	68,9%	53,9%
Noroeste Fluminense	92,5	6,2	1,4	98,8	1,2	0,1	6,8%	80,9%	96,0%
Norte Fluminense	84,8	8,0	7,2	92,6	6,1	1,3	9,2%	23,5%	82,4%
Serrana I	89,8	8,0	2,2	95,5	3,0	1,5	6,3%	62,9%	30,1%
Serrana II	85,2	11,4	3,4	93,6	4,1	2,2	9,9%	63,7%	34,6%
Sul Fluminense	83,1	10,5	6,4	92,6	4,9	2,5	11,4%	53,5%	60,7%

Fonte: Elaboração das autoras. * O percentual de Reprovação e de Abandono representam a queda das médias das taxas.

O ano de 2020 é o último ano de adesão das escolas que ofertam Educação Integral. Assim, expõe-se dados referentes ao ano letivo de 2019 e 2021 na Tabela 9. Na média da taxa de aprovação, destaca-se a Regional com maior percentual, a Metropolitana III com 26,1%. A média da taxa de reprovação, como maior percentual de queda é a Regional Noroeste Fluminense com 88,4%. Quanto a média da taxa de abandono, a maior queda foi a Metropolitana II com 91,3%.

Tabela 9 - Percentual das médias das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de Escolas que ofertam Educação Integral – ano de adesão 2020

Diretoria Regional	Ano 2019			Ano 2021			PERCENTUAL		
	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Aprov	Repr.*	Aband.*
Baixadas Litorâneas	74,0	20,0	5,9	76,6	21,0	4,8	3,5%	-4,8%	19,7%
Metropolitana I	87,8	7,5	4,7	94,2	3,5	2,3	7,3%	53,5%	51,4%
Metropolitana II	76,5	15,0	8,6	94,7	4,6	0,8	23,9%	69,6%	91,3%
Metropolitana III	67,2	20,8	12,1	84,7	12,4	2,90	26,1%	40,4%	75,9%
Metropolitana IV	72,9	21,1	6,0	90,9	6,4	2,8	24,6%	69,8%	53,9%
Metropolitana V	74,6	13,6	11,8	93,6	3,0	3,3	25,5%	77,7%	71,6%
Metropolitana VI	77,2	20,3	2,6	92,6	5,4	2,1	20,0%	73,4%	19,6%
Metropolitana VII	82,1	8,7	9,2	88,4	6,6	5,0	7,7%	24,3%	45,5%
Noroeste Fluminense	93,9	5,2	0,9	99,1	0,6	0,3	5,6%	88,4%	71,7%
Norte Fluminense	85,4	11,3	3,3	94,4	3,6	2,0	10,6%	68,3%	39,8%
Serrana I	84,0	11,8	4,3	95,9	3,4	0,7	14,2%	70,8%	83,6%
Serrana II	87,3	9,7	3,0	97,5	1,5	1,0	11,7%	84,2%	67,5%
Sul Fluminense	82,7	13,6	3,0	91,0	7,4	1,7	10,0%	45,6%	45,0%

Fonte: Elaboração das autoras. Nesse ano não houve adesão de escolas da Centro Sul. * O percentual de Aprovação e de Abandono representam a queda das médias das taxas.

Sobre as escolas que ofertam o Ensino Regular, tendo como parâmetro as médias das taxas dos anos letivos de 2019 e 2021 a Tabela 10 apresenta as médias das taxas de aprovação. A Diretoria com maior percentual compreende a Metropolitana III com 33,8%. Referente à média da taxa de reprovação, a maior queda compreende a Regional Serrana II com 93,7%. A média da taxa de abandono foi a Noroeste Fluminense com 95,3%.

Tabela 10 - Percentual das médias das taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) de Escolas que ofertam Ensino Regular – ano de adesão 2020

Diretoria Regional	Ano 2019			Ano 2021			PERCENTUAL		
	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Tx. Aprov.	Tx. Repr.	Tx. Aband	Aprov	Repr.*	Aband.*
Baixadas Litorâneas	80,3	15,1	4,6	90,5	8,8	0,7	12,7%	41,5%	85,4%
Metropolitana I	80,7	9,0	10,3	92,3	4,7	3,0	14,3%	47,3%	71,3%
Metropolitana II	79,7	12,9	7,5	92,7	6,8	0,6	16,3%	47,5%	92,0%
Metropolitana III	68,1	15,4	16,6	91,1	4,1	4,9	33,8%	73,4%	70,7%
Metropolitana IV	70,8	14,9	14,3	84,8	12,3	2,9	19,8%	17,4%	79,5%
Metropolitana V	78,8	10,9	10,3	93,3	4,0	2,8	18,3%	63,5%	73,2%
Metropolitana VI	79,1	11,0	9,9	74,4	13,8	11,8	-5,9%	-25,5%	-19,2%
Metropolitana VII	79,5	9,6	10,9	85,8	6,7	7,5	8,0%	30,3%	31,6%
Noroeste Fluminense	92,0	3,8	4,2	98,8	1,0	0,2	7,5%	74,2%	95,3%
Norte Fluminense	85,5	10,3	4,3	93,9	3,4	2,6	9,9%	66,5%	38,6%
Serrana I	84,3	10,5	5,2	93,4	6,2	0,4	10,8%	41,1%	92,3%
Serrana II	86,0	12,0	2,0	97,6	0,8	1,6	13,5%	93,7%	17,4%
Sul Fluminense	81,0	15,3	3,7	94,6	3,4	2,0	16,8%	77,6%	45,6%

Fonte: Elaboração das autoras. Nesse ano não houve adesão de escolas da Centro Sul. * O percentual de Reprovação e de Abandono representam a queda das médias das taxas.

A consolidação dos resultados dos anos de adesão da proposta da Educação Integral em comparação com o Ensino Regular, verifica-se que houve uma proximidade na composição dos melhores resultados por ano de adesão e por taxas de rendimento entre as modalidades de ensino. Após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores

DISCUSSÃO

Ao analisar os resultados obtidos, a trajetória da Educação Integral no país, especificamente no Estado do Rio de Janeiro é permeada por desafios relacionados à descontinuidade política e à efetividade da ação do Estado, conforme argumentos de Parente (2018) e os marcos legais apresentados. A observação das rupturas políticas da proposta educacional, apesar de não ser diretamente mensurada pelas taxas de rendimento, é fundamental para compreender o panorama da implementação.

Assim, a partir dos achados, é possível comparar os desempenhos educacionais dos discentes quando relacionados às escolas de Educação Integral e as escolas de Ensino Regular. Dessa forma, ao verificar apenas as médias das taxas de aprovação e reprovação, observa-se que os melhores desempenhos correspondem às unidades escolares que ofertam a Educação Integral. A única exceção compreende o ano de 2017, onde o Ensino Regular se destacou na taxa de aprovação. Nesse contexto, observa-se que quanto maior o período de permanência na proposta, melhor foram seus resultados. Alguns estudos corroboram com essa proposição, como o de Fukushima et al. (2022) que verificaram efeitos positivos e significativos do Programa de Educação Integral no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Os autores analisaram o desempenho dos estudantes do Ensino Médio em avaliações externas e verificou-se que ao longo dos três anos do Ensino Médio, o programa escolar de período integral aumentou as pontuações dos estudantes nos referidos testes. Já o estudo realizado por Menezes (2023), analisou as taxas de aprovação de escolas de Educação Integral e constatou que os melhores desempenhos foram obtidos por educandos que estavam maior tempo inserido na proposta, tendo como premissa a consolidação dos princípios da Educação Integral.

No ano de adesão de 2017 o fato da Diretoria Regional do Ensino Regular ter obtido um melhor desempenho referente à média da taxa de aprovação, que se refere a Metropolitana VI, apenas uma escola foi contemplada com a Educação Integral. Conforme Moehlecke (2018), essa escola foi referência para a implantação da Educação Integral no Estado do Rio de Janeiro, sendo uma escola-piloto. Nessa, em 2016 as médias de aprovação já eram altas, e em 2021 a escola apresentou a progressão de todos os seus estudantes, e conseqüentemente nenhuma reprovação ou evasão escolar. Assim, o percentual da média de aprovação da escola-piloto ficou menor em comparação a escola de Ensino Regular, pois como a aprovação era alta, a diferença entre os dois resultados em questão foi mínima. Esse fato, da progressão de todos os educandos dessa escola-piloto, suporta a hipótese de que os discentes que possuem um repertório mais elaborado de competências socioemocionais, são mais responsáveis com sua aprendizagem educacional (Teixeira & Martinez, 2021). Essa proposição é consoante com um dos princípios da Educação Integral sobre o protagonismo juvenil. Ainda reportando sobre o exitoso desempenho dos estudantes na escola-piloto, Z. Del Prette e Del Prette (2022) relatam evidências que um bom repertório de habilidades sociais é constituinte dos facilitadores acadêmicos para um desempenho satisfatório e para o sucesso escolar. Assim, evidencia ao pilar da Educação Integral sobre matriz de competências para o Século XXI (competências cognitivas e socioemocionais).

Tendo em vista os bons resultados obtidos nas médias das taxas de aprovação e reprovação das Diretorias Regionais que ofertam a Educação Integral, alguns estudos relatam a importância da Educação Integral na formação do estudante, não apenas no contexto acadêmico, mas agregando valores importantes no âmbito social. Castanho et al. (2018) realizaram um estudo com professoras do Ensino Fundamental e foi evidenciado a contribuição socializadora da Educação Integral e o uso motivacional e interesse dos estudantes pelas atividades diferenciadas como condicionantes da frequência dos mesmos

na sala de aula. Essa evidência corrobora com outro pilar da Educação Integral, relacionado a matriz curricular integrada e flexível.

Sobre as Diretorias Regionais das unidades escolares de Ensino Regular, essas apresentaram médias das taxas de abandono significativas, constituindo assim uma possível redução ou até mesmo a possibilidade de não haver evasão escolar nessas escolas. Isso pode ser justificado por algumas razões. Uma delas é que no Estado do Rio de Janeiro, como no Estado de Pernambuco, o governo não converteu todas as escolas de Ensino Médio em Educação Integral em período integral. Assim, possibilitou que estudantes que não quisessem ou que não pudessem frequentar uma escola de período integral, pois alguns contribuem financeiramente com suas famílias trabalhando no contraturno dos horários das aulas, poderiam ter a possibilidade de escolha (Rosa et al., 2022). A questão da evasão escolar não é um tema recente, ao contrário, vários autores já relataram esse problema em estudos anteriores. Costa et al. (2020) argumentam que o público de jovens estudantes trabalhadores tende a ser impulsionado de forma mais intensa a procurar emprego devido à necessidade da complementação de renda de suas famílias, ou atuar em diferentes opções de atividades laborais que gerem sua subsistência.

No ano de adesão de 2020, verifica-se que o melhor desempenho em todas as taxas (aprovação, reprovação e abandono) ficou com as Diretorias Regionais que ofertavam o Ensino Regular. Possivelmente, o menor tempo de adesão dessas escolas na proposta da Educação Integral impactou seu resultado não apresentando o melhor desempenho possível, corroborando o estudo de Menezes (2023), onde quanto maior o tempo em que a proposta está presente na unidade escolar, é cada vez mais possível amadurecer seus princípios e obter melhores resultados.

Desta forma, ao reportar todos os anos analisados entre os resultados das Diretorias Regionais ofertando Educação Integral, consolida-se que a proposta desta modalidade de ensino ocorreu de forma paulatina, focando os anos de adesão, a partir de 2017. Parente (2018) em seu estudo, analisou o ciclo de política pública, principalmente as políticas de Educação Integral em tempo integral e evidenciou que em cada fase do ciclo da política pública há atores com maior ou menor poder decisório e que isso pode repercutir em termos de políticas de Educação Integral em tempo integral.

Assim, a Educação Integral e a análise do desempenho educacional dos estudantes destacam que os resultados que levam em conta as taxas de aprovação, reprovação e abandono compreendem apenas uma das facetas para avaliar essa modalidade de ensino. Em outras palavras, a performance educativa agregada à valores nos processos avaliativos constitui apenas uma das contribuições que a Educação Integral pode favorecer ao desenvolvimento dos estudantes, como também o sentido da ação protagonista do jovem, por exemplo. Considera-se como relevante na concepção desta proposta educacional seus pilares, onde há a transcendência de uma formação mecanizada, em que são especialmente valorizados os conceitos primários de ler, escrever e contar, enfatizando os aspectos cognitivos dos estudantes, para uma perspectiva que não só considera fundamental essa vertente, como também valoriza as competências socioemocionais para a promoção do desenvolvimento integral do educando. Além disso existe a possibilidade de oportunizar aos discentes exercer seu papel ativo no processo de ensino e aprendizagem e não apenas de receptor de informações, vislumbrando, dessa forma, o protagonismo juvenil e possibilitando a autonomia e a responsabilidade do estudante. Por último verifica-se a viabilidade de a matriz curricular seja integrada e flexível, proporcionando um estudo direcionado aos interesses dos jovens, possibilitando que diversos espaços sejam explorados, além da sala de aula para a ampliação do conhecimento. Todavia, a complexidade reside em como as políticas educacionais, influenciadas por decisões políticas e crises, conseguem sustentar e amadurecer esses princípios em face de realidades sociais e econômicas diversas. Isso implica a necessidade de políticas públicas de longo prazo e com continuidade, menos suscetíveis à descontinuidade política que se tem caracterizado, visando, de fato, sua efetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou como objetivo identificar se as concepções da Educação Integral e do Ensino Regular apresentam diferenças nas taxas de aprovação, reprovação e abandono a

partir da década de 2010 entre as escolas dessas modalidades de ensino. A pesquisa evidenciou os princípios da Educação Integral, elencando a matriz de competências para o século XXI pautadas nas competências cognitivas e socioemocionais, o protagonismo juvenil e uma matriz curricular integrada e flexível. Verificou-se que os resultados dos desempenhos (taxas de aprovação, reprovação e abandono) entre as unidades educacionais que ofertam a Educação Integral e o Ensino Regular durante os anos letivos de 2017 a 2021 foi equilibrado, ou seja, a composição das taxas de cada ano obteve resultados semelhantes entre as modalidades de ensino. Porém, ao elencar a aprovação e reprovação, a Educação Integral obteve destaque, enquanto no que se refere ao abandono, o Ensino Regular foi o que obteve as melhores médias.

Dessa forma, o presente estudo possui como principal contribuição a discussão sobre a Educação Integral em seu histórico, princípios, implementação e o desempenho dos estudantes face à essa modalidade de ensino. Analisa também as características e o desempenho do Ensino Regular, fomentando a discussão sobre as concepções das propostas de ensino. Assim, a aplicação desses resultados pode colaborar em diversas áreas do conhecimento, viabilizando uma análise sobre o perfil das políticas públicas educacionais, as características e desempenhos da educação pública no Estado do Rio de Janeiro.

No que tange às limitações, o período de coleta dos dados englobou o momento de pandemia que a sociedade vivenciou em 2020 e 2021. Possivelmente, não apenas no Ensino Médio, mas toda a organização educacional, foi impactada por lacunas pedagógicas em seu percurso formativo na apropriação e execução de aulas *online* durante a pandemia. Essas lacunas podem ser caracterizadas por diversos elementos como a falta de recursos tecnológicos dos estudantes assim como de docentes, poucos equipamentos como computadores, celulares e acesso à Internet (wi-fi ou dados móveis), ausência de ambientes adequados para aprendizagem e falta de apoio doméstico, dentre outros. Isso aconteceu especialmente em localidades de vulnerabilidade social. É importante considerar que em uma família, estudantes que estivessem em séries escolares diferentes, e tendo apenas um recurso tecnológico, o acesso no mesmo turno de aula, de pelo menos um deles, foi inviabilizado. Tendo em vista essas dificuldades, a aprendizagem ficou fragilizada, não sendo possível sua execução em sua integralidade.

Para pesquisas futuras sugere-se um estudo de campo para conhecer o contexto das unidades escolares e a questão socioeconômica desses estudantes, possibilitando uma análise qualitativa da realidade destas instituições e seus sujeitos. Averiguar também como os docentes, discentes e gestores escolares interpretam a Educação Integral em sua prática, para conhecer a percepção desses atores frente à modalidade de ensino. Sugestiona-se também a análise de avaliações externas agregadas ao estudo em questão, pois as mesmas compõem os índices da qualidade do ensino no país, elencando os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. É possível perceber que a fundamentação da Educação Integral não compreende apenas a extensão da carga horária, ampliando a permanência do estudante na escola, mas pelas oportunidades que são ofertadas para o desenvolvimento de competências socioemocionais e a promoção do protagonismo juvenil, possibilitando e incentivando a formação holística e cidadã do jovem brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Barcelos, R. G., & Moll, J. (2023). Educação Integral e Democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 17–31. <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2023.v32.n70.p17-31>
- Brandão, T. B., Sanches, C., Martinez, V. (2021). Educação Integral e o novo cenário mundial. In C.P. Sette, & G. Alves (Orgs.). *Competências socioemocionais: importância do desenvolvimento e monitoramento para a Educação Integral* (pp. 18-25). IAS. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>

- Colares, M. L. I. S., Cardozo, M. J. P. B., & Arruda, E. P. (2021). Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(esp.3), 1529–1546. <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.3.15296>
- Costa, S. D. M., Marques, E. M. I., & Ferreira, A. C. C. (2020). Entre os Sentidos do Trabalho, Prazer e Sofrimento: um estudo baseado na perspectiva de jovens trabalhadores-estudantes. *Revista Gestão Organizacional*, 13(1), 64-85. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v13i1>
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2022). *Habilidades Sociais e Desenvolvimento Socioemocional na Escola: Manual do professor*. EdUFSCar
- Deliberação CEE N° 344, de 22 de julho de 2014. (2014). Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2014-344.pdf
- Dutra, T., & Moll, J. (2018). A Educação Integral no Brasil: Uma Análise Histórico-Sociológica. *Revista Prática Docente*, 3(2), 813–829. <https://doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234>
- Fukushima, I. S. F., Quintão, G. P., & Pazello, E. T. (2022). Impacts of a full-time school program on learning, school's composition and infrastructure: The case of public schools in the state of São Paulo - Brazil. *Estudos Econômicos*, 52(4), 809–850. <https://doi.org/10.1590/1980-53575244ige>
- Instituto Ayrton Senna. (2019). *Caminhos para a Educação Integral: Saberes e fazeres docentes na constituição de um currículo integrado*. IAS
- Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília. http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art
- Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lopes, M. C., & Enzweiler, D. A. (2021). Discursive Tendencies in Learning within Contemporary Brazilian Pedagogy. *Education Policy Analysis Archives*, 29. 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5624>
- Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. (2016). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>

Menezes, E. O. (2023). A Educação Integral das Unidades Escolares Estaduais na Região Sul Fluminense: uma análise das taxas de rendimento. *Pesquisa e Debate em Educação*, 13(e35167), 1–16. <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2023.v13.35167>

Moehlecke, S. (2018). Políticas de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? *Currículos sem Fronteiras*. 18(1), 145–169. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/moehlecke.html>

Organization for Economic Co-operation and Development (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Parente, C. da M. D. (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, 43(2), 415–434. <https://doi.org/10.1590/2175-623661874>

Portaria CEE N° 3.756, de 26 de novembro de 2019. (2019). Homologa Parecer que menciona. <https://x.gd/UrRss>

Portaria MEC N° 1.145, de 10 de outubro de 2016. (2016). Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n° 746, de 22 de setembro de 2016. <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>

Resolução SEEDUC N° 5.508, de 01 de fevereiro de 2017. (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. <https://x.gd/gBkx9>

Resolução SEEDUC N° 5.627, de 12 de abril de 2018. (2018). Altera o Anexo Único da Resolução SEEDUC N° 5508, de 01 de fevereiro de 2017, que 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. <https://x.gd/vcOYi>

Resolução SEEDUC N° 5.698, de 12 de novembro de 2018. (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. <https://x.gd/0cGs4>

Rosa, L., Bettinger, E., Carnoy, M., & Dantas, P. (2022). The effects of public high school subsidies on student test scores: The case of a full-day high school in Pernambuco, Brazil. *Economics of Education Review*, 87(102201), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102201>

Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências Socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11 (1), 4-10. <https://dx.doi.org/10.36298/gerais2019110102>

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Educação Integral. Site Institucional. <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/educa%C3%A7%C3%A3o-integral>

- Sette, C. P., & Teixeira, K.C. (2021). O que são as competências socioemocionais e como elas surgiram no cenário educacional. In C.P. Sette, & G. Alves (Orgs.). *Competências socioemocionais: importância do desenvolvimento e monitoramento para a Educação Integral* (pp. 18-25). IAS. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>
- Silva, B. A. R. (2023). A Concepção Cívico-Militar de Educação Integral e(m) Tempo Integral. *Educação & Sociedade*, 44, e268987, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES.268987>
- Teixeira, K.C. & Martinez, V. (2021). Modelo organizativo socioemocional adotado pelo Instituto Ayrton Senna. In C.P. Sette, & G. Alves (Orgs.). *Competências socioemocionais: importância do desenvolvimento e monitoramento para a Educação Integral* (pp. 18-25). IAS. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS (incluir as informações sobre disponibilidade de dados, conforme <https://www.scielo.br/media/files/20240900-Criterios-SciELO-Brasil.pdf>) (SciELO, 2024): disponível sob demanda

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Concepção do estudo, revisão substantiva do texto final

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.