

ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

FULL-TIME SECONDARY SCHOOLS IN BRAZIL: A LITERATURE REVIEW

João Victor Nunes Durço¹

Taina Durço de Carvalho²

Recebido em 18/06/2024

Aprovado em 22/07/2024

RESUMO

Este estudo de caráter qualitativo refere-se a uma revisão de literatura das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na relação entre a evasão escolar, os itinerários formativos e a formação (humana) integral. A partir da revisão realizada, dialogamos a respeito das dificuldades encontradas pelos educandos que necessitam do trabalho para o sustento e dos estudos para formação integral e cidadã, em frequentar as escolas de tempo integral, assim como elencamos os impasses apresentados pelas instituições de ensino em atribuir os cinco itinerários formativos aos educandos, os quais, por sua vez, tornam-se obstáculos para formação (humana) integral, justa e democrática.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Formação Integral; Itinerários Formativos.

ABSTRACT

This qualitative study is a review of the literature on full-time secondary schools in relation to school dropouts, training itineraries and comprehensive (human) education. Based on this review, we discuss the difficulties encountered by students who need to work to make a living and study for comprehensive and citizen training, in attending full-time schools, as well as the impasses presented by educational institutions in assigning the five training itineraries to students, which, in turn, become obstacles to comprehensive, fair and democratic (human) training.

Keywords: School dropouts; Integral education; Formative itineraries.

INTRODUÇÃO

O presente texto refere-se ao estudo, compreensão e diálogo acerca da Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, visando aspectos da política educacional brasileira, documentos normativos, a fim de princípios orientadores e indicadores em relação as possibilidades de programas voltados para a Educação Integral em instituições de educação públicas.

Nesse sentido, ao analisarmos a temática, podemos enfatizar um olhar para a antiguidade, mais preciso à Paidéia, relacionada a educação na Grécia Antiga, a qual busca

¹ Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8077-3796>. E-mail: joaovictorw12@hotmail.com

² ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-0904-8215>. E-mail: tainacarvalho04@hotmail.com

a formação do homem em diferentes esferas e considera o homem como um ser racional, contribuindo com uma identidade histórica cultural. No século XVIII, podemos destacar a Revolução Francesa em relação a constituição das escolas públicas em Educação Integral, de modo a salientar o movimento anarquista, relacionado a uma ideologia política a qual se opõe a todo tipo de hierarquia e dominação, como por exemplo, instituições religiosas, Estado, capitalismo, dentre outras. Tal movimento, concretiza sob a perspectiva jacobina em relação a formação completa do homem, a qual trazem a concepção de Escola Integral para todas as crianças. Diante das esferas educacionais nas escolas públicas brasileiras, podemos refletir sobre os trabalhos realizados das escolas. A educação era privilégio de uma determinada classe social antigamente, hoje, é para todos, mas ainda existem grandes lacunas a serem discutidas em relação a educação, se analisarmos o sistema brasileiro, podemos verificar índices de analfabetos funcionais. Podemos compreender o direito à educação por meio da sua historicidade, analisando a relação dos direitos do homem e da sociedade (COELHO, 2009).

No Brasil, o percurso da educação integral ocorre por meio das fundações da rede pública e privado, como por exemplo, as secretarias de educação, que auxiliam na elaboração de projetos e protótipos para o âmbito escolar, em especial as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Além disso, as políticas educacionais que regem a Educação Integral no país, mesmo que recentes aprimoradas, se articulam a jornada escolar ampliada, as quais denotam, por alguns educadores, a referência da formação integral do educando, como educação integral, e o aumento da jornada, como uma educação de jornada ampliada (JEFFREY; D'AVILA; SOUZA, 2021).

Ainda no Brasil, a escola em período integral é um assunto conhecido e debatido, com a ampliação do tempo de permanência do educando na instituição de ensino, pode-se realizar atendimentos voltados a toda sua dimensão, tendo um aumento qualitativo e quantitativo na aprendizagem. Entretanto, as tentativas ocorridas no decorrer dos anos não mostram avanços significativos em relação à Educação Integral, por motivos de mudanças governamentais e pela falta de um sistema pedagógico concreto em nosso país, onde se tenha objetivos para solucionar problemas socioeconômicos (COELHO, 2009).

Nesse contexto, este estudo caracterizado por uma revisão de literatura, tem o intuito dialogar e contribuir para compreensão das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral na relação entre a evasão escolar, os itinerários formativos e a formação (humana) integral.

PERCURSO METODOLÓGICO

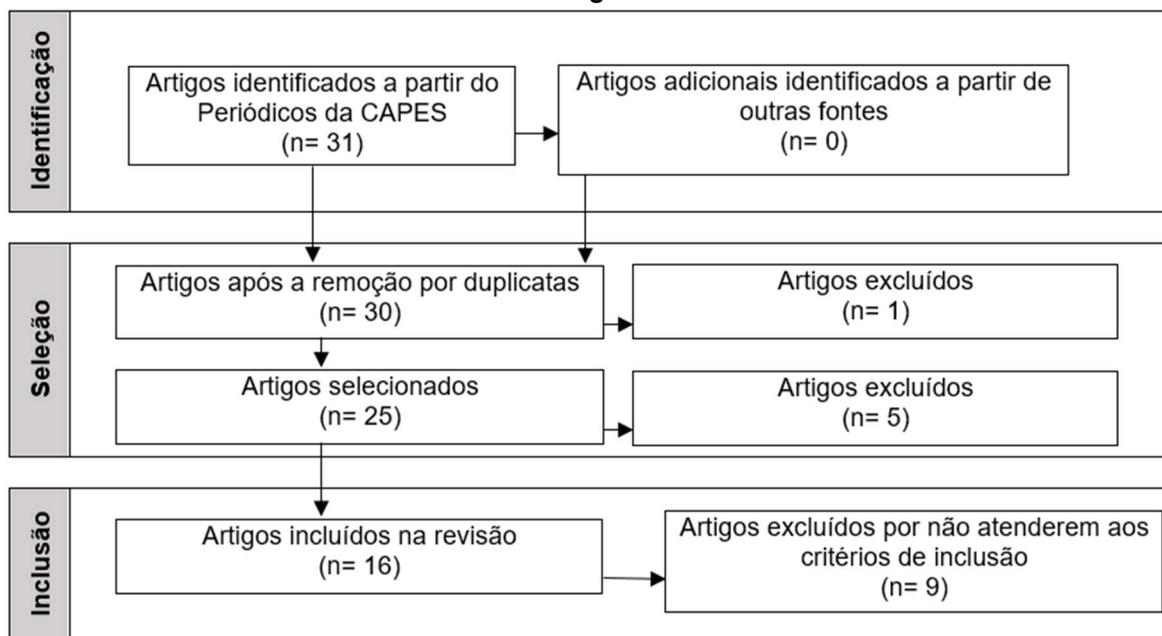
Este estudo se caracteriza pela metodologia de pesquisa qualitativa, visto que esse método de pesquisa normalmente se direciona de acordo com o processo de

desenvolvimento do estudo, bem como busca conseguir os dados a partir da relação entre o pesquisador e a circunstância observada, analisada, estudada, etc. (NEVES, 1996).

Desse modo, nesse estudo qualitativo, para revisão de literatura, utilizamo-nos a plataforma dos Periódicos da CAPES (acessível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>), uma vez que se trata de um sistema com grande credibilidade e qualidade aos trabalhos buscados. Também utilizamos como método para o processo de seleção dos artigos para revisão de literatura a Metodologia PRISMA (MOHER, et al., 2009), que possuía como critérios de inclusão àqueles artigos que tivessem: (i) palavra-chave: educação integral no Ensino médio; (ii) disponibilidade: acesso aberto; (iii) tipo de recurso: artigos; (iv) assunto: Ensino Médio; (v) data de criação: desde 2001 até 2023; e (vi) idioma: português.

Diante disso, foram encontrados 31 artigos, dentre os quais 1 fora excluído devido estar duplicado, 5 excluídos por não atenderem os critérios de inclusão para a revisão e 16 excluídos após a revisão por não se enquadrarem aos critérios de inclusão, restando, assim, 16 artigos para revisão de literatura, conforme os dados apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Diagrama PRISMA indicando o processo da revisão da literatura para seleção dos artigos.



Fonte: Autoria própria (2023).

Por meio da seleção dos artigos seguindo os critérios de inclusão e a Metodologia PRISMA (MOHER et al., 2009), podemos verificar os estudos selecionados de acordo com os dados apresentados na Figura 2.

Figura 2 - Artigos selecionados de acordo com os critérios de inclusão.

SIGLA	ARTIGO	QUALIS
TRA-1	SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. da. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. Práxis Educativa , p. 117-140, 2014.	A1
TRA-2	AMORIM, R.; FERRI, C. Formação humana integral no ensino médio: um estudo das legislações e orientações curriculares nacionais no Brasil, Chile e Argentina. ETD Educação Temática Digital , v. 23, n. 3, p. 739-756, 2021.	A1
TRA-3	VIEIRA, S. L.; ANDRADE, F. R. B.; VIDAL, E. M. Desafios de implementação e reforma no Ensino Médio: O caso do Ceará. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , p. 2235-2253, 2022.	A1
TRA-4	MOTA, E. R. L. C.; CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Política educacional para o Ensino Médio: O Projeto “Escola Plena” no contexto Mato-Grossense. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação , p. 2273-2293, 2022.	A1
TRA-5	VIEIRA, L.; RICCI, M.; CORRÊA, S. de S.; FAGIONATO, Y. F. C. de O. Inovação curricular no ensino médio: das experiências exitosas às duvidosas propostas de mudança. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara , v. 15, n. 3, p. 1422-1442, 2020.	A1
TRA-6	FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 26, p. 1176-1196, 2018.	A1
TRA-7	SILVA, A. G. A. da. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. Roteiro , v. 43, n. 2, p. 727-754, 2018.	A2
TRA-8	CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Princípios partilhados nas mudanças empreendidas no Ensino Médio em São Paulo e Mato Grosso. Revista de Educação Pública, [S. l.] , v. 28, n. 69, p. 583-599, 2019.	A2
TRA-9	BEZERRA, D. de S.; FREITAS, T. L. de. Sob os prismas da educação integral e da complexidade possibilidades para o ensino médio. Reflexão e Ação , v. 30, n. 2, p. 69-83, 2022.	A3
TRA-10	FRANÇA, D. de S.; VOIGT, J. M. R. Ensino médio integral em tempo integral: competência socioemocional para uma educação integral?. Reflexão e Ação , v. 30, n. 2, p. 6-20, 2022.	A3
TRA-11	FRANÇA, A. L.; RINALDI, R. P. Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. Reflexão e Ação , v. 30, n. 2, p. 38-52, 2022.	A3
TRA-12	CARDOSO, S. S.; OLIVEIRA, L. M. V. de; OLIVEIRA, V. H N. Juventudes e neoliberalismo: interfaces para pensar o currículo do Ensino Médio. Reflexão e Ação , v. 29, n. 3, p. 57-73, 2021.	A3
TRA-13	BORGES, M. C.; RIBEIRO, B. de O. L.; RICHTER, L. M. Desafios da educação integral no tempo presente. Revista de Educação Popular , v. 17, n. 2, 2018.	A4
TRA-14	SILVA, K. N. P. A educação integral no ensino médio brasileiro: proteção integral ou formação humana?. Cadernos do GPOSSHE On-line, [S. l.] , v. 1, n. 1, p. 226-249, 2018a.	B1
TRA-15	MIRANDA, M. dos A. de; BUCHELT RECH, M. E. Reforma do ensino médio uma perspectiva de educação integral. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedade y multiculturalidad, [S. l.] , v. 4, n. 3, 2018.	B3

TRA-16	SILVA, B. A. R. da; VAZ, C. M. L. A educação integral e(m) tempo integral no ensino médio: o que diz a lei 13.415 de 2017?. Revista Tópicos Educacionais , v. 27, n. 1, p. 174-194, 2021.	C
--------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Fonte: Autoria própria (2024).

A partir dos artigos elencados na Figura 2, os quais, por sua vez, foram selecionados para a revisão de literatura. Para isso, utilizamos algumas problematizações iniciais para o auxílio no processo de revisão, a saber: *Qual a relação entre as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a evasão escolar?*; *Nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral os itinerários formativos são capazes de beneficiar a individualidade e escolha de cada estudante?*; e *Para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral também há formação (humana) integral?*.

Nesse contexto, posteriormente, apresentaremos, em tópicos, as discussões a respeito dos questionamentos anteriormente indagados.

EVASÃO ESCOLAR

No contexto brasileiro, o número elevado de evasão no Ensino Médio propiciou a instauração de sugestões, por meio de itinerários formativos, inserção no mercado de trabalho e pelos aprendizados essenciais que permeiam esse processo, que modificassem o currículo desse nível de ensino para que objetivasse a atração pelos educandos ao aprendizado e a não desistência ou abandono escolar.

Todavia, para que as sugestões foram implementadas pela introdução do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) em várias cidades do país, que detinha como foco principal “[...] uma preparação para as fases subsequentes da vida, principalmente para o mundo do trabalho” (FRANÇA; VOIGT, 2023, p. 11), diferentes documentos formativos foram elaborados pelas políticas educacionais do país, como a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) e, posteriormente, a Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017).

Ferreira e Ramos (2018), em análise a Medida Provisória (BRASIL, 2016), posterior a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a qual discorre sobre a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, verificam que mesmo com os diferentes obstáculos que o novo Ensino Médio possa acometer-se durante sua instauração e desenvolvimento, deve-se salientar a necessidade de um olhar minucioso para que não haja aumento abrupto na evasão dos educandos do ambiente escolar ao longo dos anos, os quais, por sua vez, podem favorecer as diferenças sociais, de níveis de escolarização e a formação do educando para cidadania.

Nesse sentido, segundo a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a ampliação da jornada escolar corrobora para que os educandos do Ensino Médio permaneçam na escola. Entretanto, faz-se necessário salientar aqueles que vislumbram o carecimento

para o trabalho, ou seja, educandos que estudam e trabalham “[...] não conseguem sequer permanecer na escola de Ensino Médio em tempo integral, pois, quando chegam à etapa final da Educação Básica, carecem de gerar renda, restando apenas um período para dedicação aos estudos [...]” (MOTA; CASAGRANDE; ALONSO, 2022, p. 2283-2284). Sendo assim, ao aumentar a carga horária mínima escolar, caminhamos na contramão da retenção desses educandos no ambiente escolar, uma vez que na escolha entre o estudo e o sustento, muitas vezes vigoramos o aumento da evasão escolar a essa classe social (BORGES; RIBEIRO; RICHTER, 2018).

Para aludir essa problemática da evasão escolar as escolas de tempo integral ao Ensino Médio, podemos ponderar os estudos de Mota, Casagrande e Alonso (2022, p. 2280), sobre o *Projeto Escola Plena*, instaurada nas políticas educacionais do Estado do Mato Grosso, para as escolas de tempo integral do Ensino Médio, em que dentre as 39 escolas implementadas pelo projeto, uma delas no ano de 2016

[...] contava com 913 estudantes e, ao anunciar a mudança para Escola Plena (2017), a “Escola Estadual Ensino Médio reestruturado” perdeu mais de 600 estudantes, ficando com aproximadamente 271 matrículas. No ano seguinte (2018), perdeu mais 54 matrículas, ficando com 217. Em 2019, começou o ano com 174 estudantes, enfrentou uma greve de 75 dias e concluiu o ano com 145 matriculados. Apesar da evasão considerada alta, a fala dos professores, gestores e técnicos relatam uma mudança qualitativa muito notável no comprometimento dos estudantes, mérito atribuído ao *Projeto Escola Plena* (e seu aporte filosófico). Por outro lado, ao se tornar escola em tempo integral de Ensino Médio, não se pode desprezar o dado de que a “Escola Estadual Ensino Médio reestruturado” assistiu à saída de 600 estudantes, que não podiam dedicar-se aos estudos em tempo integral.

202

Portanto, não podemos minimizar os problemas que o Ensino Médio em escolas de tempo integral pode acometer as diferentes instituições de ensino que sofrem com a diminuição de seu número de educando matriculados, os quais não são capazes de vivenciar a realidade do estudo em tempo integral. Contudo, mesmo com os impasses que as escolas de tempo integral na busca por essa redução da evasão escolar, algumas secretarias de educação tem introduzido atividades escolares que visam se associarem ao contexto em que os educandos estão inseridos, como por exemplo, a Secretária de Educação do Estado de São Paulo, com o Programa Inova Educação, que objetivava as referidas atividades a educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com o intuito de proporcionar a diminuição da evasão escolar, a (re)construção do aprendizado no âmbito social, cultural, intelectual, etc. (FRANÇA; RINALDI, 2023).

Nesse sentido, sob a ótica da busca pela diminuição da evasão escolar em escolas de Ensino Médio em tempo integral, as análises de Vieira, Andrade e Vidal (2022, p. 2243-2244), sobre o fomento das escolas do Ensino Médio de tempo integral, no período entre 2015 a 2021, na rede estadual do Estado do Ceará, para o Ensino

Médio Regular (ER), Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEP), considera-se que

Enquanto as matrículas das ER apresentam uma queda de 23%, nas EEEP e nas EMTI, os crescimentos são respectivamente de 29,6% e 649,6%, sendo o crescimento total das três redes de 4,4% no mesmo período. Quando se observa a situação em relação às unidades escolares [...] referentes ao mesmo período. Se constata que houve uma redução de 30% no número de ER, seguido de um aumento de 8,8% das EEEP e tendo o número de EMTI sextuplicado em relação a 2016. Considerando que as EEEP começam em 2008 e só em 2021 chegam a 123, é visível que as EMTI estão em processo de crescimento muito mais acelerado que estas, o que pode ter relação com os custos e com as condições de implementação, uma vez que essa oferta demanda uma reforma na infraestrutura escolar de menor abrangência que a oferta de EEEP.

Contudo, mesmo com o crescimento exponencial das matrículas ao Ensino Médio em escolas de tempo integral, temos que considerar que ainda existe inúmeros melhorias que necessitam de serem realizadas, no âmbito da evasão escolar e das reprovações, para considerar o Ensino Médio como exclusividade, bem como considera-se o Ensino Superior (CASAGRANDE; ALONSO, 2020).

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A reformulação do Ensino Médio carregou em sua instauração o comprometimento de que houvessem mudanças significativas tanto na formação dos educandos de modo técnico e integral quanto pelo estímulo da escola em tempo integral. Mas além de trazer junto a si ideias que promovem a melhoria do ensino básico, também conduziu anseios a longa data, principalmente no que se refere os itinerários formativos (VIEIRA et al., 2020).

Nesse sentido, a Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), incorporou as normativas educacionais que visavam a divisão entre o ensino científico e o profissional, bem como o aumento para 1.800 horas da educação curricular do Ensino Médio, em que apenas 600 horas tencionam as primícias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), as outras 800 horas restantes evidenciam a promoção de itinerários formativos (CASAGRANDE; ALONSO, 2020; FERREIRA; RAMOS, 2018; SILVA, 2018).

Para Amorim e Ferri (2021) e França e Voigt (2023), a grande diferença entre a formação geral e os itinerários formativos se relacionam na premissa de que a formação geral é composta pelas áreas do conhecimento de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Para os itinerários formativos os educandos possuem a possibilidade de escolher “[...] um, dentre cinco, para prosseguir no Ensino Médio, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e

suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional” (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1189). Esses que “[...] organizar-se-ão em um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo” (AMORIM; FERRI, 2021, p. 744).

Mas uma das problemáticas apresentadas por Ferreira e Ramos (2018), relaciona-se a não obrigatoriedade de todas as instituições de ensino ofertarem os cinco itinerários formativos. Isso impossibilita que o educando possa selecionar o itinerário de acordo com a sua necessidade, mas que por viés poderá ser atribuída de acordo com a disponibilidade que o sistema de ensino oferecerá, de acordo com as dificuldades e/ou situações encontradas durante a realização da escolha do itinerário por cada instituição, que pode ser ofertada em dois ou mais, conforme o contexto da escola, recursos físicos e financeiros, comunidade e profissionais. No entanto, esses impasses, muitas vezes, não são encontrados pelas instituições de ensino privadas, capazes de ofertar os cinco itinerários formativos ampliando a possibilidade da promoção do conhecimento (FERREIRA; RAMOS, 2018; SILVA; VAZ, 2021).

Contudo, mesmo com as diferentes adversidades que ambiente escolar pode se manifestar, faz-se necessário que “[...] no mínimo, as escolas de Ensino Médio deverão ofertar todas as possibilidades presentes nos cinco itinerários formativos propostos, com condições adequadas e contando com professores valorizados e reconhecidos” (FERREIRA; RAMOS, 2018, p. 1193). Entretanto, como apontam Vieira, Andrade e Vidal (2022, p. 2248), ao observarem o desempenho de 74 escolas no Estado do Ceará, de acordo com os dados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2019, e após dois anos da pandemia COVID-19, compreendem que essas escolas

[...] precisarão oferecer pelo menos dois itinerários formativos para dar possibilidade de escolha aos jovens, do contrário cai-se no reducionismo da obrigatoriedade. Há que se considerar a capacidade de recursos humanos qualificados nesses municípios para assegurar a oferta desses itinerários formativos, considerando que mesmo com a redução da carga horária dos componentes curriculares, os quadros docentes existentes não conseguirão suprir as demandas qualificadas que tais itinerários exigem. Considerando a impossibilidade de assumir a individualização dos itinerários formativos para esses municípios [...] Diante da diversificação da oferta de Ensino Médio, que por si só, já impõe itinerários formativos que fomentam desigualdades, a reforma tal como está proposta anuncia a implementação da ampliação das desigualdades.

De maneira semelhante, Cardoso, Oliveira e Oliveira (2021, p. 63), denotam que no currículo do Ensino Médio, os itinerários formativos não vislumbram a coletividade, mas, sim, proporcionam e concedem aos educandos o discernimento para construção de seu próprio futuro, ou ainda, promovem “[...] práticas competitivas, aligeiradas e que busquem responder demandas que mudam a todo o momento e de

responsabilização dos sujeitos, empobrece sua formação social, política, educativa e cidadã”.

FORMAÇÃO (HUMANA) INTEGRAL

Ao dialogar sobre o processo educativo no Estado do Mato Grosso, não podemos, de modo individual, entender as normativas educacionais do aumento da jornada nas escolas de tempo integral do Ensino Médio. Isso ocorre, uma vez que elas foram elaboradas amparadas a uma esfera política e econômica construídas ao longo das décadas pelas políticas educacionais do país. Por isso, “[...] o currículo e a configuração do Ensino Médio seguem sendo motivos de disputa político-ideológica e cultural de grupos antagônicos diversos, inclusive do setor empresarial” (MOTA; CASAGRANDE; ALONSO, 2021, p. 2275).

Todavia, desde a década de 1990, prenominam-se nas reformas educacionais a busca pela “[...] eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, além de uma maior demanda pela qualidade dos serviços públicos e descentralização administrativa” (SILVA; SILVA, 2014, p. 134). Sendo assim, ao disseminarmos esses atributos as reformas do Ensino Médio, considera-se as curricularizações que buscam a formação do educando de modo integral, ou ainda, integrada. Assim, essas reformas mesmo que proporcionem a formação integral/integrada do educando, caminha-se com ela “[...] uma proposta formulada no âmbito do poder central e posta como condição para a obtenção do financiamento correspondente e por mecanismos centrais de monitoramento e avaliação” (SILVA; SILVA, 2014, p. 134).

Segundo alguns documentos formativos que regem as normas governamentais das políticas educacionais brasileira, podemos salientar a preponderância dessa formação integral dos educandos previstas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que evidenciam a responsabilidade da sociedade nesse processo de construção do educando para seu exercício da cidadania (FRANÇA; RINALDI, 2023).

Na BNCC (BRASIL, 2018), menciona-se que “[...] os propósitos didáticos da educação infantil ao Ensino Médio, estabelecendo conhecimentos e competências e habilidades para desenvolvimento do estudante, para formação integral, justa democrática e inclusiva” (MIRANDA; RECH, 2015, p. 127). Além do mais, na formação integral do educando, deve-se considerar a elaboração de seu projeto de vida, bem como suas características cognitivas e socioemocionais (SILVA; VAZ, 2021).

Ao dialogarmos sobre a Educação Integral, também devemos nos preocuparmos com a qualidade que as políticas educacionais devem proporcionar aos educandos, que englobam a eles, de modo holístico e conjunto, sua realidade social e cultural, sob a ótica de que tanto o Estado quanto

[...] setores, comunidade e escola formam um coletivo para pensar e promover a educação integral com qualidade, estabelecendo de fato a gênese do conceito, ou seja, a integralidade da formação humana dos jovens. Essa ação interdisciplinar entre as diversas esferas remete aos desafios longínquos da educação brasileira de pensar uma educação de qualidade sem apenas realizar assistencialismo ou redução da pobreza, mas, sim, conhecimentos e experiências relevantes - ações democráticas com protagonismo juvenil (CARDOSO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 66).

Nesse sentido, ao dialogarmos sobre a escola integral como um ambiente em que consideramos a educação de qualidade para formação humana e integral, também devemos ponderar as diferentes e complexas realidades e o contexto dos educandos (BEZERRA; FREITAS, 2023). Sendo assim, o currículo escolar não pode se afastar da realidade em que os educandos e a escola estão inseridos, ou seja, que esses não se encontrem abordados de uma maneira geral, bem como se faz necessário

[...] refletir a constituição do sujeito, enquanto ser ao mesmo tempo biológico e sociocultural, na perspectiva de torná-lo um sujeito autônomo, que reconstrói suas representações de mundo de forma crítica, o que balizará sua tomada de decisões, constituindo-se assim, um sujeito histórico. Destaca-se dessa forma uma concepção de sujeito enquanto singularidade, autonomia, individualidade, em que ele emerge ao mesmo tempo que o mundo, onde modifica-se, transforma-se a si mesmo e ao seu entorno. Perceber as subjetividades inerentes aos sujeitos é importante para a reflexão das práticas educacionais no Ensino Médio e seu papel na construção do conhecimento que seja, ao mesmo tempo, uno e diverso, global e singular, e que leve em conta as diferentes visões de mundo e a constituição dos sujeitos, na perspectiva de uma formação humana verdadeiramente integral, integrada e comprometida com realidade social e sua transformação (BEZERRA; FREITAS, 2023, p. 80).

206

Contudo, mesmo com a premissa de um Ensino Médio que visa a formação integral em uma escola de tempo integral, com sua fração diversificada, com componentes curriculares, projetos de vida, aprendizagem orientada, exercícios experienciais, avaliações e disciplinas eletivas, conforme apresenta Mota, Casagrande e Alonso (2022), em análise ao Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Etapa Ensino Médio (DRC/MT-EM), no Estado do Mato Grosso, no ano de 2021, foram matriculados, no Ensino Médio, aproximadamente 127.628 mil estudantes em escolas de meio período e 5.768 mil em escolas de período integral. Os dados do Censo Escolar do referido ano expõem a porcentagem de uma quantidade menor que 5% de educandos vinculados a escolas de tempo integral,

No ano de 2016, o Estado do Ceará novamente instaurou o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que oportunizava os educandos ao ingresso no Ensino Médio em escolas de tempo integral, essas

[...] escolas, a jornada escolar é ampliada e tem como objetivo a formação integral e integrada do estudante da rede pública de Ensino Médio. Nelas não ocorre formação de nível técnico, sendo que a ampliação da jornada escolar se dá por meio de disciplinas eletivas que buscam valorizar os vários espaços e equipamentos disponíveis na unidade de ensino, considerando o fato de que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem. Essa oferta vem crescendo de forma acelerada, embora sua implementação ainda não tenha sido objeto de avaliação (VIERIRA; ANDRADE; VIDAL, 2022, p. 2243).

Dentre os aspectos do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) a formação integral como um destaque a um currículo que

[...] ao prolongar a carga horária dos estudantes na escola, trouxe benefícios para a elaboração de um currículo para uma formação integral, por outro traz consigo questões que merecem atenção, sobretudo em relação às competências socioemocionais. Ao elevar a carga horária ao patamar de tempo integral, o programa contribuiu para a aproximação entre professores e estudantes e para a prática de um currículo que leva em conta outros aspectos além dos cognitivos, como os socioemocionais, e com isso, de acordo com as falas, abrindo caminho para um ensino integral e formando para o mundo do trabalho. Entretanto é preciso lembrar que um currículo que tenha como intento a formação integral não pode prescindir dos conhecimentos historicamente construídos, pois são eles que permitem ao sujeito agir conscientemente e de forma a promover transformações (FRANÇA; VOIGT, 2023, p. 17).

Portanto, as premissas em torno do Ensino Médio foram elaboradas no cuidado dos educandos com o mercado de trabalho, por meio de duas vertentes que coexistem, a formação científica, inclinada a graduação, e a formação profissional, direcionada ao trabalho. Com isso, ao dialogar com a educação integral nessa perspectiva, qualificamo-la mediante a “[...] maior permanência na escola, que assume a função de guarda e controle; pela perspectiva de educação integral voltada para o desenvolvimento integral, ou seja, para a formação para entrada no mercado de trabalho, nem que seja pela via do empreendedorismo” (SILVA, 2018a, p. 245)

207

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em sua grande maioria, visam a permanência do estudante no ambiente escolar. Mesmo que apresentado um aumento exponencial nas matrículas para as instituições em tempo integral do Estado do Ceará, muitas escolas de outros estados enfrentam a problemática da evasão escolar, principalmente pelas escolas de tempo integral por aqueles educandos que carecem do trabalho para o sustento, em que utilizam do seu tempo hábil para o mercado de trabalho e a escola.

Outro fator que evidencia a problemática das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral são as ofertas dos cinco itinerários formativos, em que muitas

instituições não são capazes da oportunidade de oferecer todos aos seus educandos, por razão, por exemplo, dos fatores financeiros, que tem a capacidade de precarizar a formação (humana) integral dos educandos, devido as competências e habilidade para formação integral, justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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.º 5.452, de 1o . de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 jan. 2024.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 01 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 jan. 2023.

COELHO, L. M. C. da C. História (s) da educação integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

JEFFREY, D. C.; D'AVILA, C. M.; SOUZA, S. B. A educação integral em estados brasileiros: uma análise de discursos e redes constituídas. **Políticas Educativas-PolEd**, v. 15, n. 2, 2021.

MOHER, D.; LIBERATI, A.; TETZLAFF, J.; ALTMAN, G. D. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. **International Journal of Surgery**, v. 8, n. 5, p. 336-341, 2009.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

