



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLA DE ENSINO MÉDIO  
INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Rilma Lêda Macário**

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2024

**RILMA LÊDA MACÁRIO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLA DE ENSINO MÉDIO  
INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada e defendida na Universidade  
Autônoma de Assunção, como requisito para a obtenção do  
título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Daniela Ruíz Diaz Morales

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2024

Macário, Rilma

A formação docente de professores de escola de ensino médio integral no estado de Pernambuco: desafios e possibilidades. / Rilma Lêda Macário. -

Orientadora, Daniela Ruíz Dias Morales, 2024.

Dissertação (mestrado) Ciência da Educação

Inclui referências.

1. Formação Docente. 2. Escola Integral. 3. Prática Pedagógica 4. Política Educacional I. Universidade Autônoma de Assunção. II. A formação docente de professores de escola de ensino médio integral no Estado de Pernambuco: desafios e possibilidades.

Palavras chaves: Escola integral. Formação docente. Prática pedagógica. Política educacional.

**RILMA LÊDA MACÁRIO.**

**A FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE ESCOLA DE ENSINO MÉDIO  
INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Esta disertación fue evaluada en fecha \_\_\_\_\_ para la obtención del título de  
Máster en Ciencias de la Educación, por la Universidad Autónoma de Asunción.

Calificación: \_\_\_\_\_

Mesa Examinadora:

Dr. \_\_\_\_\_

Dr. \_\_\_\_\_

Dr. \_\_\_\_\_

ASUNCIÓN, PARAGUAY  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é dedicado à minha família, incluídos aqui minha mãe, meu pai (in memoriam), meu filho, meus irmãos e ao meu companheiro.

Agradeço imensamente a Deus pela minha existência e por sustentar-me até aqui.

Agradeço aos meus colegas de classe de mestrado por todas as partilhas.

Agradeço aos meus amigos da EREM Carlos Rios - Arcoverde - Pernambuco /Brasil (escola onde foi realizada a pesquisa) por todos os momentos divididos.

E agradeço com ternura a minha orientadora Daniela Ruíz Diaz Morales que, com toda a sua maestria e dedicação, me orientou para que a pesquisa fosse realizada.

## RESUMO

A presente pesquisa de dissertação versa entre a formação docente e o Ensino Médio Integral a partir de uma discussão acerca da formação de professores do Ensino Médio Integral em uma escola do estado de Pernambuco. O estudo tem por objetivo geral analisar as implicações que a formação docente tem no desempenho profissional dos professores da escola de Ensino Médio Integral EREM Carlos Rios, em Arcoverde-Pernambuco/Brasil e objetivos específicos de descrever o percurso formativo do professor na escola de ensino médio integral, identificar limites e possibilidades do professor perante sua formação acadêmica na prática profissional dentro da rotina de educação integral e descrever a prática pedagógica do professor no atendimento às políticas públicas da legislação vigente, da escola integral. Nessa dimensão, esta dissertação trata-se de uma pesquisa não experimental, de alcance descritivo, de corte transversal e enfoque misto cujo a coleta dos dados se desenhou a partir de entrevistas semiestruturadas com o corpo docente e representante da equipe gestora da instituição campo de pesquisa, ao todo, foram entrevistadas 19 pessoas. Os resultados revelam que a formação acadêmica dos professores abrange diversas áreas e experiências, contribuindo para a riqueza do ambiente educacional. A formação inicial e continuada é reconhecida pelos sujeitos entrevistados como importante na preparação dos professores para atender às demandas específicas do Ensino Médio Integral, incluindo a integração de disciplinas, interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais amplos. Assim, compreende-se a partir do diálogo entre os professores, as escolas e os formuladores de políticas que a formação docente se trata de um fundamento indispensável para enfrentar os desafios e promover uma educação integral de qualidade, fornecendo subsídios para aprimorar a formação docente e a prática pedagógica nesse contexto.

**Palavras Chaves:** Escola integral. Formação docente. Prática pedagógica. Política educacional.

## RESUMEN

Esta investigación aborda la formación docente a partir de una discusión sobre la formación de profesores de Enseñanza Media Integral en una escuela del estado de Pernambuco. El estudio tiene como objetivo general analizar las implicaciones generales de la formación docente en el desempeño profesional de la Escuela Secundaria Completa EREM Carlos Ríos, en Arcoverde, Pernambuco/Brasil. Los objetivos específicos son describir el camino formativo del docente en la Educación Secundaria Completa, identificar los límites y posibilidades del docente en su formación académica en el ejercicio profesional dentro del contexto de la educación de tiempo completo, y describir la práctica pedagógica del docente en el cumplimiento de los Requisitos de política pública de la legislación vigente en materia de escuela de tiempo completo. En esta dimensión, la presente disertación es una investigación no experimental, descriptiva, transversal y de métodos mixtos, cuya recolección de datos se diseñó a través de entrevistas semiestructuradas al personal docente y representantes de la institución del campo de investigación; se entrevistó a un total de 19 personas. Los resultados revelan que la formación académica de los docentes abarca diferentes áreas y experiencias, contribuyendo a la riqueza del entorno educativo. La formación inicial y continua es reconocida por los sujetos entrevistados como importante en la preparación de los docentes para atender las demandas específicas de la Escuela Secundaria Integral, incluyendo la integración de materias, la interdisciplinariedad y el desarrollo de proyectos pedagógicos más amplios. Así, se entiende a partir del diálogo entre docentes, escuelas y formuladores de políticas que la formación docente es una base indispensable para enfrentar los desafíos y promover una educación integral de calidad, brindando subsidios para mejorar la formación docente y la práctica pedagógica en este contexto.

**Palabras clave:** Escuela integral. Formación de profesores. Práctica pedagógica. Política educativa.

## **ABSTRACT**

The present dissertation research revolves around teacher training and Full High School based on a discussion about the training of Full High School teachers in a school in the state of Pernambuco. The study aims to analyze the general implications of teacher training on the professional performance of Full High School EREM Carlos Rios, in Arcoverde, Pernambuco/Brazil. The specific objectives are to describe the training path of the teacher in Full High School, identify the limits and possibilities of the teacher in their academic training in professional practice within the context of full-time education, and describe the teacher's pedagogical practice in meeting the public policy requirements of current legislation regarding full-time school. In this dimension, this dissertation is a non-experimental, descriptive, cross-sectional, and mixed-method research whose data collection was designed through semi-structured interviews with the teaching staff and representatives of the research field institution; a total of 19 individuals were interviewed. The results reveal that the academic training of teachers encompasses various areas and experiences, contributing to the richness of the educational environment. Initial and ongoing training is recognized by the interviewees as important in preparing teachers to meet the specific demands of Full High School, including subject integration, interdisciplinarity, and the development of broader pedagogical projects. Thus, it is understood from the dialogue between teachers, schools, and policymakers that teacher training is an essential foundation to address the challenges and promote quality comprehensive education, providing insights to enhance teacher training and pedagogical practice in this context.

**Keywords:** Integral school. Teacher training. Pedagogical practice. Educational politics.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> <i>Componentes curriculares lecionados pelos entrevistados(as)</i> .....	<b>68</b>
<b>Tabela 2:</b> <i>Definição do Ensino Médio Integral</i> .....	<b>75</b>
<b>Tabela 3:</b> <i>Diferença entre Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integral</i> .....	<b>78</b>
<b>Tabela 4:</b> <i>Formação acadêmica e prática docente no Ensino Médio Integral</i> .....	<b>82</b>
<b>Tabela 5:</b> <i>Escola integral e escola regular</i> .....	<b>90</b>
<b>Tabela 6:</b> <i>Tipos de suporte e/ou formação em temas específicos</i> .....	<b>102</b>
<b>Tabela 7:</b> <i>Para um Ensino Médio Integral mais atrativo</i> .....	<b>111</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Distribuição da carga horária (por ano de curso)</i> .....	26
<b>Figura 2</b> <i>Itinerários formativos de área do conhecimento nas escolas da rede estadual de Pernambuco</i> .....	34
<b>Figura 3</b> <i>Gênero dos sujeitos entrevistados (as)</i> .....	63
<b>Figura 4</b> <i>Formação profissional dos sujeitos entrevistados (as)</i> .....	63
<b>Figura 5</b> <i>Carga horária dos sujeitos entrevistados (as)</i> .....	64
<b>Figura 6</b> <i>Tempo de atuação profissional</i> .....	65
<b>Figura 7</b> <i>Atuação profissional no Ensino Médio Integral</i> .....	67
<b>Figura 8</b> <i>Educação integral na formação inicial</i> .....	71
<b>Figura 9</b> <i>Relações entre o tempo na escola e as interações professor-aluno</i> .....	73
<b>Figura 10</b> <i>Papel do professor na educação contemporânea</i> .....	77
<b>Figura 11</b> <i>Experiências no Ensino Médio Integral</i> .....	84
<b>Figura 12</b> <i>Escola integral e escola em tempo integral</i> .....	87
<b>Figura 13</b> <i>Flexibilidade na construção do currículo do Ensino Médio Integral</i> .....	89
<b>Figura 14</b> <i>Currículo no Ensino Médio Integral</i> .....	92
<b>Figura 15</b> <i>Professor na educação contemporânea</i> .....	93
<b>Figura 16</b> <i>Acesso aos documentos legais do Ensino Médio Integral</i> .....	94
<b>Figura 17</b> <i>Estrutura curricular e Ensino Médio Integral</i> .....	95
<b>Figura 18</b> <i>Gestão do tempo pedagógico e prática docente</i> .....	97
<b>Figura 19</b> <i>Formação acadêmica dos docentes</i> .....	100
<b>Figura 20</b> <i>Suporte e/ou formação em temas específicos</i> .....	101
<b>Figura 21</b> <i>A formação para os professores no Ensino Médio Integral, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado</i> .....	104
<b>Figura 22</b> <i>A formação para os professores no Ensino Médio Integral, ofertada pela escola</i> .....	105
<b>Figura 23</b> <i>Importância da busca de formação continuada para o seu próprio desenvolvimento profissional</i> .....	106
<b>Figura 24</b> <i>A formação continuada para acompanhar as mudanças nas abordagens pedagógicas</i> .....	108
<b>Figura 25</b> <i>As formações continuadas e as abordagens práticas e exemplos relacionados ao ambiente da escola integral</i> .....	109

**Figura 26** *Formação continuada e aprimoramento das práticas de ensino na escola integral*

..... **110**

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

<b>AVAMEC</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
<b>BNCC</b>	Bases Nacional Comum Curricular
<b>CAIC</b>	Centros de Atenção Integral à Criança
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEP</b>	Comitês de Ética em Pesquisa
<b>CEU</b>	Centro Educacional Unificado
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CIEP</b>	Centros Integrados de Educação Pública
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONEP</b>	Conselho Nacional de Saúde e Ética em Pesquisa
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DCNEM</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>EREM</b>	Escolas de Referência de Ensino Médio
<b>FGB</b>	Formação Geral Básica
<b>GRE</b>	Gerência Regional de Educação
<b>IF</b>	Itinerário Formativo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PEI</b>	Programa de Educação Integral
<b>PFIC</b>	Programa de Formação Integral da Criança
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PROFIC</b>	Programa Ensino Médio Inovador
<b>SEE-PE</b>	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre Esclarecimento
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS .....	7
LISTA DE FIGURAS .....	8
LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES.....	10
INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	17
1.1 LEGISLAÇÃO VIGENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES .....	18
1.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: organização do ensino e a formação docente.....	20
1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e o Ensino Médio.....	25
1.1.3 Base Nacional Comum Curricular .....	28
1.1.4 Organização Curricular e Currículo Comum .....	31
1.2 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL .....	35
1.2.1 Programa de Educação Integral da Secretaria de Educação de Pernambuco ..	38
1.3 O DOCENTE CONTEMPORÂNEO.....	41
1.3.1 O papel do professor na contemporaneidade.....	43
1.3.2 A formação do docente: limites e possibilidades.....	46
2. CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	50
2.1 Desenho da Pesquisa .....	51
2.2 Contexto da Pesquisa .....	52
2.3 Problema da Pesquisa .....	54
2.4 Objetivos da Pesquisa .....	55
2.4.1 Objetivo Geral.....	55
2.4.2 Objetivos Específicos .....	55
2.5 Participantes da Pesquisa .....	55
2.6 Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados.....	56
2.6.1 Entrevistas semiestruturada.....	56
2.7 Procedimento para Coleta de Dados .....	57
2.8 Validação da coleta de dados.....	58
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS.....	61
3.1 Análise dos Resultados.....	62
3.1.1 Contexto profissional .....	63
3.1.2 Limites e possibilidades da formação docente no Ensino Médio Integral .....	71

<b>3.1.3 A prática docente no atendimento às políticas públicas da legislação do Ensino Médio Integral vigentes.....</b>	<b>86</b>
<b>3.1.4 Percurso formativo do professor na escola de Ensino Médio Integral .....</b>	<b>100</b>
<b>CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>120</b>
<b>Conclusões.....</b>	<b>120</b>
<b>Recomendações .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>

## INTRODUÇÃO

Ensinar é de longe uma tarefa simples, pois exige conhecimentos diversos que vai além da docência. Assim, é necessário ao professor ter conhecimento específico de sua área somado a práticas pedagógicas e precisa estar atento ao seu desenvolvimento profissional. Foi a partir desse pensamento que emergiu a necessidade constante do professor em buscar por formações profissionais ao longo da trajetória educacional.

Dessa maneira, a carreira docente por vezes permite uma aproximação com campos de atuação como a sala de aula, a parte técnica e pedagógica dos espaços educacionais, nas direções escolares e na formação de docentes. Do ponto de vista profissional, essa experiência ajuda-os a perceber que a formação (inicial) oferecida nas Licenciaturas não é suficiente para dar conta de tudo que se exige no papel de professor na educação contemporânea.

Esse contexto carrega uma aproximação maior sobre a formação dos docentes e como deve ser a prática pedagógica em um modelo de escola que tem se instaurado em um contexto nacional, com um ensino em tempo integral. A educação escolar em tempo integral é uma realidade vivenciada pela atualidade brasileira, entendida no contexto das transformações político-sociais que ocorrem em todo o Brasil.

Essas experiências inquietaram e suscitaram interrogações quanto ao percurso formativo desses professores e as implicações em seu desempenho profissional, considerando a rotina de uma escola em tempo integral na atual sociedade, que exige a formação de cidadãos com saberes diversos que não se limitem apenas aos conhecimentos diretamente ligados às áreas das linguagens, das ciências da natureza, das ciências sociais e da matemática. Referimo-nos ao desenvolvimento de outras competências como determinação, perseverança, responsabilidade, prática da empatia, respeito mútuo, entre outras, assim como participação na elaboração de atividades, gestão de projetos e exercício da tomada de decisão nos aspectos pessoais, acadêmicos e sociais.

Essas habilidades são basilares para a formação do sujeito e devem estar presentes no bojo do que compõem uma educação de qualidade. Podemos ousar pensar que o trabalho de quem educa deve objetivar ser um passo mais no caminho da plenitude da realização humana (Moll, 2019). A partir dessa compreensão, é importante descrever contribuições e esclarecimentos que essa pesquisa pode trazer para o campo das práticas pedagógicas da educação em tempo integral.

A escola integral vem sendo vista não apenas como extensão do período de permanência dos alunos na escola, mas sim como uma oportunidade de promover uma formação holística

por meio da educação integral. Na compreensão de Santos (2019, p. 9) “A educação integral, quando vinculada à perspectiva da formação unilateral, é uma das categorias centrais das propostas de educação que têm por horizonte a emancipação humana.” Neste sentido, a educação integral se configura para além de uma carga horária de maior tempo dos estudantes na escola, essa educação trata-se de uma oportunidade de apresentar novos horizontes e possibilidades para quem vivencia essa nova proposta educativa.

Nessa dimensão, para tecer a presente dissertação o diálogo teórico se valeu da contribuição de teóricos como o educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1991, 1996, 2007) e o seu pensamento acerca de uma educação emancipadora que vai em contramão ao ensino bancário, concedido como aquele que o conhecimento pode ser depositado nos estudantes.

Para compreender o currículo e a formação curricular que vem sendo constituída no Brasil e de forma mais específica, no Estado de Pernambuco com a implementação do Programa de Educação Integral, os estudos de José Gimeno Sacristán (2002, 2013) bem como os estudos de Antônio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2009) e as teorias críticas do currículo. E, para a discussão acerca da formação docente e atuação desses profissionais no ensino médio em tempo integral, buscou-se o embasamento nos estudos de Saviani (1997).

Além disso, o estudo encaminhou-se a partir dos embasamentos legais da educação brasileira com o marco inicial na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e na Base Nacional Comum Curricular (2017).

O objeto da pesquisa se concentra na investigação acerca da formação e prática docente no ensino médio, verificando as principais implicações desses processos em uma formação de caráter integral para os estudantes do ensino médio de Pernambuco. Assim, nesse cenário de educação integral a pesquisa tem como objetivo principal analisar as implicações que a formação docente tem no desempenho profissional dos professores da escola de Ensino Médio Integral EREM Carlos Rios, em Arcoverde-Pernambuco/Brasil e por objetivos específicos descrever o percurso formativo do professor na escola de ensino médio integral; identificar limites e possibilidades do professor perante sua formação acadêmica na prática profissional dentro da rotina de educação integral; descrever sobre a prática pedagógica do professor no atendimento às políticas públicas da legislação vigente, da escola integral.

Para esse alcance, a pesquisa realizada foi de natureza qualitativa e quantitativa, pois consideramos que esta modalidade é mais adequada para ter uma ampla gama de campos e disciplinas (Hernández-Campoy, 2019). Foram usados como instrumentos, entrevista

semiestruturada para todos os docentes e a coordenadora pedagógica, como representante da gestão da escola. A entrevista foi realizada pelo Google Forms, enviado aos participantes, por e-mail e WhatsApp.

Desse modo, a dissertação é composta por uma introdução, três capítulos subdivididos em tópicos, a conclusão e recomendações, de acordo com as normas e ditames da cientificidade que um trabalho de conclusão de mestrado requer.

O primeiro capítulo está intitulado por: “Capítulo I – Fundamentação Teórica” e este contém três subcapítulos, sendo o primeiro “Legislação vigente e as políticas públicas voltadas para a formação continuada de docentes”, o qual contextualiza o histórico da educação no Brasil, com realçamento para o ensino médio. O segundo subcapítulo “Implementação da política de ensino médio integral”. O terceiro subcapítulo “O docente contemporâneo”.

O segundo capítulo a “Capítulo II – Metodologia” apresenta as escolhas metodológicas da dissertação com descrição dos passos que guiaram o estudo buscando atingir os objetivos propostos. Traz o estudo descritivo sobre o perfil dos professores da EREM Carlos Rios, que teve como objetivo analisar as implicações que a formação docente tem no desempenho profissional dos docentes na educação integral, no qual foi realizado uma análise qualitativa e quantitativa descritiva.

O terceiro capítulo intitula-se “Capítulo III – Análise dos dados” e apresenta o último estudo, trazendo de forma detalhada os dados coletados conforme os objetivos da pesquisa e como esses dados dialogam com a fundamentação teórica tecida na pesquisa.

Portanto, considera-se que a pesquisa atingiu o objetivo proposto de analisar as implicações que a formação docente tem no desempenho profissional dos professores em uma escola de ensino médio em tempo integral e espera-se que possa sugerir futuros trabalhos com estudos dentro da linha de pesquisa proposta. Além disso, a pesquisa pode beneficiar qualitativamente os atores sociais que compõem a escola EREM Carlos Rios, no sentido que suscitará a reflexão dos professores sobre sua ação pedagógica.

## **CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **1.1 LEGISLAÇÃO VIGENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES**

Para uma maior aproximação com o objeto dessa pesquisa se fez necessário descrever sobre o que compõem os marcos legais que legitimam a educação brasileira, com destaque para a formação continuada. Integram a legislação educacional as leis complementares, as leis ordinárias, os decretos, as portarias, as resoluções e outras normas jurídicas que regulamentam determinados dispositivos proclamados precipuamente por meio da Constituição Federal de 1988 e da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os dois pilares da atual legislação educacional brasileira.

Em seus moldes legais, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205 define educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, 1988, s. p).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 emerge a partir de clamores populares de professores e da população em geral e já sofreu diversas alterações ao longo dos anos, sendo que sua última modificação data de 2017. A Lei nº 13.415 trouxe grandes mudanças à LDB nº 9394/96, promovendo alterações na organização curricular, na forma da oferta, na organização pedagógica e no financiamento. Destaque, aqui, para o artigo 35 da LDB (Lei de diretrizes e Bases, 1996, n.p.) que apresenta, em seu inciso III, como uma das finalidades do Ensino Médio (EM) “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, temática a qual nos propomos a estudar nesta pesquisa.

Não obstante, a legislação educacional desperta grande interesse para a pesquisa em Educação na perspectiva da sua estreita vinculação com a política educacional, não propriamente em razão de seus aspectos intrínsecos, seus componentes técnico-normativos. Conforme Duarte (2007), por ser o instrumento que viabiliza a apresentação e o desenvolvimento da ação do Estado na área da Educação, em determinado momento histórico.

Assim, a LDB é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira. Dentro do contexto abrangente ela trata de diversos aspectos da educação, incluindo a formação dos profissionais da área, como os professores. Em relação a formação continuada do professor, a LDB destaca sua relevância e estabelece alguns princípios e diretrizes que devem ser seguidos para promover o aprimoramento constante dos docentes. Desse modo, a LDB ressalta a importância da formação continuada do professor como um pilar fundamental para a melhoria

da qualidade da educação no país. Nesses moldes, ressalta-se a importância de garantir investimentos no desenvolvimento profissional dos docentes para garantir uma educação de excelência e adequada às necessidades dos estudantes e da sociedade como um todo.

Nesse cenário, o modelo tradicional de educação em que os alunos eram somente espectadores, tornou-se ineficaz para a aprendizagem significativa, visto que a participação dos alunos na construção do próprio conhecimento é essencial. Dessa maneira, as políticas educacionais do Brasil sofreram algumas modificações nos últimos anos.

Com o intuito de dar o verdadeiro destaque para programas e elaborações direcionadas ao ensino médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram definidas através da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB (Resolução nº 2, 2012a), as quais têm como base a LDB (1996), assim como a atual reforma do EM, pela atual Lei nº 13.415 (Conversão de medida provisória nº 746, 2017). A partir dessas reformas políticas educacionais ocorridas ao longo dos tempos, percebem-se mudanças em relação à atuação docente, tanto devido às modificações curriculares dos cursos de formação, quanto às alterações nas políticas educacionais para a Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares, às Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências. A BNCC foi elaborada à luz do que diz nas DCNs.

As DCNs (2012b) apresentam diversos elementos relacionados ao desenvolvimento da autonomia do aluno, considerando a capacidade do aprender permanente, assim como o desenvolvimento do pensamento crítico, buscando uma formação integral, preparando o jovem para o exercício da cidadania. Cabe ao professor encontrar meios de desenvolver em suas práticas essas competências.

Portanto, os documentos citados anteriormente, orientam as políticas educacionais que abordam desde o tipo de oferta da educação escolar até a formação inicial e a necessidade de formação continuada de professores no Brasil. Nesse sentido é importante demarcar que, na educação no Brasil nos anos 1990, as políticas para formação continuada foram ampliadas, através dos textos legais, como as diretrizes que tratam essa qualificação docente como prioridade, ou seja, uma formação profissional que requer, sempre, renovações metodológicas, teóricas, ético-morais e mecanismos de divulgação do conhecimento, que possa dar conta da

complexidade que é a educação brasileira. É indispensável que o professor possa compreender as diversas demandas contemporâneas presentes no cotidiano escolar.

### ***1.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: organização do ensino e a formação docente***

O sistema de educação no Brasil está organizado e submetido a uma lei muito importante: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei é também chamada de Carta Magna da Educação. Inspirada e defendida pelo antropólogo Darcy Ribeiro, a LDB nº 9394/96 que veio em atendimento aos preceitos constitucionais e resultou de um longo processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil.

A LDB define todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as suas esferas e setores, seja público ou privado, é, portanto, a lei orgânica e geral da educação brasileira. Esta, regulamenta desde a educação básica até o ensino superior. Essa lei foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. É composta por 92 artigos que abordam temas variados sobre a educação no Brasil.

Apesar de a LDB ter sido sancionada e implementada com vigor, pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007- 2009, do segundo mandato), no contexto atual das políticas acirraram-se a disputa e a contradição entre esses mundos. Ambos, o mundo real e o mundo oficial, têm representantes que se mantêm vivos, tomam partido, defendem princípios e propostas, resguardam convicções, alinhados a ideários distintos construídos ao longo da história de cada um (Brzezinski, 2016, p. 186).

Com essa constatação, entende-se que partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/96) teve destaque a orientação e o debate sobre a formação de professores no Brasil, de maneira bastante significativa visando conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula com qualidade. E esses diálogos vão sendo reformulados ao longo dos anos, ou seja, não é uma lei estática e sem movimento, as diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em

relação a essa mesma realidade e ao longo dos anos essas perspectivas vão sendo ainda mais aprimoradas.

A educação enfrenta um desafio contemporâneo voltado para a construção de conhecimentos que contribuam para a formação de cidadãos críticos. Em seus artigos 61, 63 e 67, a LDB (1996, s.p.) estabelece que:

Art. 61 - A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Dessa maneira, a LDB compreende a formação profissional docente como uma aproximação entre os aspectos teóricos e práticos do cotidiano escolar, sendo assim, a formação docente se inicia nos cursos de formação para o magistério e se estendem pelas propostas de uma aproximação prática. Uma das propostas principais é o estágio, permitindo que os estudantes que ainda não tem acesso a sala de aula, adentrem a esse campo e tenham o primeiro contato com esse ambiente profissional. Em seu artigo 63, a LDB (1996) garante que:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Conforme o previsto em seu art. 63 da LDB, a formação de profissionais docentes é pertinente às instituições de ensino superior, que de modo normativo, deverão formar os profissionais que atuarão no âmbito da escola. Desse modo, a formação docente não ficará restrita somente ao curso inicial de licenciatura ou formação para o magistério e sim, deverá seguir ao longo da trajetória profissional dos professores.

A valorização dos profissionais da educação é um pilar fundamental para o fortalecimento do sistema educacional e o desenvolvimento de uma sociedade mais informada e capacitada. O Artigo 67 LDB reforça essa importância ao estabelecer diretrizes essenciais para assegurar a qualidade da carreira docente uma vez que esse artigo trata especialmente da “trata da valorização dos profissionais da educação, estabelecendo diretrizes que os sistemas de ensino devem seguir para garantir a qualidade e o desenvolvimento contínuo da carreira docente” (Lei de Diretrizes e Bases, 1996, s.p.).

Nesse contexto, o reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento profissional contínuo, contemplando licenças periódicas remuneradas para esse fim, destaca-se como um elemento crucial para capacitar os educadores a se manterem atualizados com as demandas em constante evolução no campo da educação. Além disso, a alocação de um período destinado a estudos, planejamento e avaliação dentro da carga horária dos professores não apenas honra a complexidade inerente à docência, mas também enriquece a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a criação e implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Em 2017, em se tratando do ensino médio, houve alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]” (Lei de Diretrizes e Bases, 1996, s.p.).

Nessa perspectiva, a mudança trazida pela Lei nº 13.415/2017 introduziu uma abordagem mais aberta e dinâmica para o ensino médio, possibilitando uma adaptação mais eficaz dos conteúdos educacionais às demandas emergentes da sociedade e do mercado de trabalho. Ao adotar essa dualidade de nomenclaturas e ao delegar à Base Nacional Comum Curricular a tarefa de definir os objetivos de aprendizagem, a legislação demonstra um esforço para promover uma educação mais alinhada às necessidades individuais dos estudantes, assim como às exigências de um mundo em constante evolução. Essa medida reflete um passo importante em direção à construção de um sistema educacional mais flexível, adaptável e pertinente, que busca equipar os jovens com as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios do futuro de maneira mais eficaz e integrada.

Através do Art.35-A § 7º “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei de Diretrizes e Bases, 1996, s.p.). Assim, a valorização da formação integral do aluno significa

reconhecer que a educação não se limita apenas à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também envolve o cultivo de habilidades socioemocionais, como empatia, resiliência e inteligência emocional, que são fundamentais para o sucesso pessoal e profissional.

Em seu Art. 36. § 1º, a LDB estabelece que “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Lei de Diretrizes e Bases, 1996, s.p.). Dessa forma, a organização curricular, incluindo as áreas de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, é definida de maneira flexível e adaptável, permitindo que os sistemas de ensino tenham autonomia para ajustar esses aspectos de acordo com as necessidades e realidades locais.

Com as recentes alterações na LDB, entrou em debate a formulação de um currículo com base nacional comum, para determinar as condutas que trariam uniformidade à educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento legal que define os direitos de aprendizagem de todos os alunos do Brasil. A BNCC determina os conhecimentos e as habilidades essenciais que todos os alunos têm o direito de aprender.

Na prática, isso significa que, independentemente da região, raça ou classe socioeconômica, todos os alunos do Brasil devem aprender as mesmas habilidades e competências ao longo da sua vida escolar. Em abril de 2017, a BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e passou a valer em todo o Brasil. As políticas públicas viabilizam a criação de uma sociedade apta para trabalhar, questionar e contribuir com o crescimento da nação, por isso, são de extrema importância para o país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que normatiza as variadas formas de aprendizagens que são essenciais para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos ao longo das diversas etapas e modalidades da Educação Básica, de forma que seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados e que estejam de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE). (Pires, 2022, p. 12).

Na esfera da política educacional é a LDB que se apresenta como eixo norteador que orienta a organização da educação brasileira também determina como deve ser a formação de professores para atender às especificidades de cada nível de ensino. Ainda, fixa, em relação aos Profissionais da Educação, diversas normas orientadoras, as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação, os níveis e o lócus da formação. De forma prática a

BNCC é um documento que normatiza os principais direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros e ao se montar um currículo.

Nesse cenário, a oferta da educação básica, no nível médio, quando regular, deverá ser organizada com carga horária mínima anual de mil horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. Quando a oferta for em tempo integral pode ser organizado em 35 horas aulas semanais ou 45 horas aulas semanais. Sendo sete aulas por dia ou nove aulas por dia respectivamente.

A LDB foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, na medida em que estabelece os princípios e finalidades da Educação Nacional. O destaque aqui, para o ensino médio, em que consiste na última etapa na educação básica no Brasil, tem a duração média de três anos e antecede o ingresso ao ensino superior. Propõe-se, no ensino médio, à formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

A atual proposta de reforma do ensino médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando. Com a instituição do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, a proposta defende que:

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Portaria MEC nº 1.145, 2016, s.p.).

Dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. Ressalta-se, então, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante, e preparatório para o ensino superior. A última etapa da educação básica obrigatória, parece ser um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais.

Em 2017, considerando as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade contemporânea foi aprovada a reforma curricular para o Ensino Médio, citada na LDB, que se pauta nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral. Essa reforma prevê que a formação do estudante deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação, que deverá atender a padrões de qualidade que coincidam com as exigências da sociedade atual, sociedade do século XXI.

Dessa forma, são as diretrizes que buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Nesse cenário, fica evidente a necessidade da permanente formação do professor para que o docente do século XXI, tenha sua prática pedagógica alinhada às exigências do mundo do trabalho, comprometida com uma formação emancipatória do aluno, formando com qualidade o indivíduo, demonstrando que a docência atualmente, extrapola os limites de sala de aula.

Conforme defende Paulo Freire (1996), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e isso deve ser levado em consideração na formação do estudante. Os seus saberes, conhecimentos prévios e a sua realidade devem ser analisados e respeitados em uma proposta de ensino que o aproxime do conhecimento escolar associado ao seu cotidiano. Assim, a formação docente nessa perspectiva deve levar em consideração o protagonismo dos sujeitos que movimentam o chão da escola, em uma relação de horizontalidade com toda a comunidade escolar.

### ***1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e o Ensino Médio***

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Essas normas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em diálogo com as necessidades educacionais do Brasil e com os educadores e estudiosos do país. Com o passar dos anos, essas diretrizes são repensadas e reformuladas, acompanhando os ritmos e as propostas educacionais em vigor.

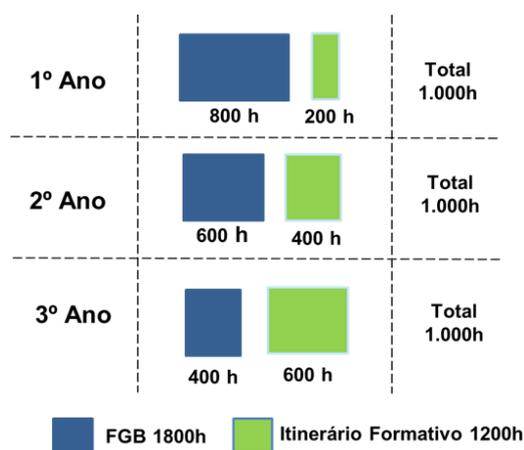
As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 e ao longo dos anos, assim como outras leis a LDB passou por modificações, e fez-se necessário a

atualização, também, das Diretrizes Curriculares Nacionais, que surgiu da constatação de que várias modificações deixaram as versões anteriores defasadas. É, portanto, um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, norteiam os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Nas Diretrizes estão especificados os 13 componentes curriculares obrigatórios para a etapa do ensino médio, que compõem a Formação Geral Básica (FGB) e a parte diversificada da matriz curricular, que compõem um Itinerário Formativo (IF)

### Figura 1

*Distribuição da Carga horária (por ano de curso)*



Recuperado de Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, 2021, p.56  
([www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br))

Conforme observa-se na figura 1, as diretrizes curriculares não são totalmente rígidas, visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas nas DCNs, complementando a carga horária obrigatória de todo o ensino médio. As instituições escolares são estimuladas a montarem seus currículos a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos que acham mais adequados. Essa parte flexível do currículo é denominada Itinerário Formativo e pode estar ligado a uma ou mais áreas do conhecimento ou a formação técnica profissional.

Os itinerários formativos são concebidos como um roteiro de estudos em um plano de formação continuada e como percursos formativos que o estudante poderá cursar no

interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos (Lopes, 2019, p. 64).

Neste sentido, os itinerários formativos são delineados como guias de estudo dentro de um plano de desenvolvimento contínuo e como trajetórias de aprendizagem que os alunos podem seguir dentro de processos educacionais regulares. Esses itinerários oferecem a oportunidade de os estudantes se qualificarem para a prática profissional e/ou para a continuação dos estudos.

Portanto, essa formação a partir dos itinerários formativos representa uma abordagem flexível e personalizada no currículo, permitindo que os alunos escolham caminhos específicos de aprendizado com base em seus interesses, objetivos e aptidões individuais. Esse enfoque contribui para uma educação mais alinhada com as aspirações dos alunos, capacitando-os tanto para ingressar no mercado de trabalho quanto para prosseguir com sua formação acadêmica, e, assim, promovendo uma trajetória educacional mais completa e adaptada às suas necessidades. Tomando por base um pensamento crítico acerca dessa proposta, entende-se que:

Quando vemos que a formação técnica e profissional passa a compor o currículo do próprio Ensino Médio, podemos pensar que estaríamos diante de alguma forma de articulação entre a educação básica e a formação profissional. Nada mais falso. O que se coloca com a Reforma do Ensino Médio é a explicitação da dualidade estrutural pela substituição de parte da formação geral básica de parte da juventude pela formação profissionalizante (Piolli & Sala, 2021, p. 5)

A inclusão da formação técnica e profissional no currículo do Ensino Médio pode dar a entender que existe uma conexão mais próxima entre a educação básica e a preparação para uma carreira profissional. No entanto, essa relação não é tão estreita quanto parece, o que acontece na prática é que a Reforma do Ensino Médio, ao introduzir essa mudança, revela, na verdade, uma dualidade estrutural subjacente, em que parte da formação geral básica dos jovens é substituída por uma abordagem mais voltada para a formação profissional.

Para Leite (2023), essa dualidade estrutural é evidenciada pelo fato de que a inclusão da formação técnica e profissional no Ensino Médio muitas vezes não implica necessariamente em uma verdadeira integração ou articulação entre a educação geral e a preparação para o trabalho. Em alguns casos, a formação profissionalizante pode se tornar uma alternativa segregada à formação geral, resultando em uma separação clara entre as trajetórias acadêmicas e profissionais dos estudantes.

Portanto, embora a inclusão da formação técnica e profissional no currículo do Ensino Médio possa parecer uma tentativa de conectar a educação básica com o desenvolvimento de habilidades práticas, a realidade pode ser diferente. Em vez de uma articulação genuína, a

reforma pode intensificar a divisão entre a formação geral e a formação profissional, o que pode ter implicações para a qualidade e a equidade da educação oferecida aos estudantes. É importante considerar como essa mudança pode afetar a preparação dos jovens para um futuro profissional e como ela se encaixa no contexto mais amplo do sistema educacional.

Assim, os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) abrangem duas metas essenciais, a primeira visa garantir a igualdade no aprendizado ao fornecer instrução dos conceitos fundamentais a todos os estudantes e a segunda busca assegurar a autonomia das escolas e sua abordagem educativa. Essas diretrizes podem ser consideradas como o alicerce primordial para a criação da estrutura educacional e dos planos de estudo da rede escolar. De maneira mais específica, elas orientam a concepção dos currículos escolares e a definição dos conteúdos essenciais, desempenhando um papel crucial ao direcionar a formação educacional e os aspectos mínimos a serem abordados.

### ***1.1.3 Base Nacional Comum Curricular***

De caráter normativo, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146, refere-se à educação escolar no Brasil e a formação curricular fixa e diversificada a ser vivenciada nas escolas brasileiras. O documento prevê o que garante a Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre poder público, família e sociedade ao determinar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, 1988, s.p.).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos alunos, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em

conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 9).

Neste sentido, a BNCC é o documento orientador obrigatório que reúne as referências para a elaboração dos currículos estabelecendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos do Brasil, na rede pública ou privada de ensino. Em seu texto, apresenta os objetivos e como as áreas do conhecimento e componentes curriculares devem organizar-se. responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

Conforme o que prevê as bases legais brasileiras, a BNCC foi elaborada a partir das próprias DCNs e assim, um documento complementa o outro. Em linhas gerais, a BNCC norteia a formulação dos currículos das redes de ensino no Brasil através das competências gerais, específicas e habilidades que se espera serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica.

A partir da BNCC, traça-se uma matriz comum para todas as escolas, entendendo-as como autoras e construtoras desse processo, onde as escolas definem os caminhos, propostas e estratégias para alcançar os objetivos de cada comunidade escolar, essa é a parte flexível da matriz curricular, do que se denominou, o Novo Ensino Médio (2022) essa é então denominada Itinerários Formativos , o qual representam um conjunto de componentes curriculares, projetos e oficinas que os alunos poderão escolher de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida.

De acordo lei que estabelece a BNCC, em seu Art. 4º define-se que o Art. 36º LDB passa a vigorar com as seguintes alterações:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, n. p.).

Dessa maneira, a reformulação do currículo do ensino médio representa um marco significativo na maneira como a educação é estruturada e entregue aos estudantes. Com a introdução da Base Nacional Comum Curricular e dos itinerários formativos, busca-

se uma abordagem mais flexível e adaptável que atenda tanto às necessidades gerais das diretrizes da educação quanto às aspirações individuais dos alunos. Ao proporcionar uma gama variada de opções curriculares, essa abordagem visa aprimorar a relevância e a eficácia da educação, preparando os jovens tanto para o ingresso no ensino superior quanto para o mercado de trabalho, promovendo, assim, uma formação mais completa e abrangente.

A partir dessa data, as redes de ensino de todo país, seja pública ou privada, terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. Dessa forma, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Unesco, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Conforme apresenta em seus moldes normativos:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral do indivíduo. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.16).

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.15) .

Nessa perspectiva, compreende-se que a BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCNs. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética,

moral e simbólica. Em conjunto, essas normas e diretrizes compõem a organização curricular que faz parte do currículo comum vivenciado nas escolas.

#### ***1.1.4 Organização Curricular e Currículo Comum***

Pensando o currículo enquanto um território de aspectos fixos e diversificados, a Organização Curricular abrange a estrutura geral e a abordagem adotada em um programa educacional, enquanto o Currículo Comum refere-se à parte obrigatória e fundamental do currículo que todos os alunos devem estudar para garantir uma base educacional sólida e abrangente. Ambos os aspectos são importantes para fornecer uma educação de qualidade e adaptada às necessidades dos estudantes de modo igualitário.

O currículo é o conjunto de experiências que são construídas e ofertadas no cotidiano das escolas, sempre em uma relação dialógica entre docentes e alunos. Para contribuir na resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir, ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (Sacristán, 2013, p. 17)

Dentro de todo o conhecimento existente, teoricamente passível de ser ensinado ou aprendido, o currículo a ser ensinado consiste em uma seleção organizada dos conteúdos a serem aprendidos, os quais, por sua vez, influenciam e direcionam a prática educacional desenvolvida ao longo do período escolar.

Para atender às finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Constituição Federal, 1988, s.p.). Dessa forma, essa determinação visa garantir uma base educacional fundamental comum, ao mesmo tempo em que preserva e valoriza os valores culturais e artísticos tanto nacionais quanto regionais. A

fixação desses conteúdos mínimos é uma abordagem que visa equilibrar a uniformidade necessária para uma educação de qualidade com o respeito à diversidade cultural e à riqueza das expressões artísticas que compõem a identidade do país e de suas diferentes regiões.

No âmbito da organização curricular, a LDB orienta para uma base nacional que contenha a dimensão da construção de competências e habilidades básicas como objetivo do processo de aprendizagem.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é citada no Artigo 26 da LDB, que determina que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Lei de Diretrizes e Bases, 1996, s.p.).

Tendo como base o teor do artigo 27 da LDB, pode-se entender que o processo didático em que se realizam as aprendizagens fundamenta-se na diretriz que assim delimita o conhecimento para o conjunto de atividades: Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (Lei de Diretrizes e Bases, 1996, s.p.).

Não obstante, esses princípios refletem um compromisso com uma educação abrangente, centrada em valores sociais e cívicos, adaptada às necessidades dos alunos, e atenta tanto à preparação para o mundo do trabalho quanto à promoção do bem-estar físico e mental. São princípios e diretrizes que desempenham um papel fundamental na orientação da política educacional do país, garantindo uma abordagem holística e equilibrada no processo de aprendizagem.

De forma mais específica acerca do currículo, a literatura aponta diversos conceitos de currículo que foram tecidos ao longo dos anos, apresentando assim um panorama que nos leva a pensar o currículo na atualidade. Para Libâneo (2008, p. 15) o currículo é um desdobramento da organização e do planejamento do Projeto Pedagógico Curricular, podendo ser definido como “diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola”. Para Moreira e Silva (2009, p.23), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os

materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Mas as Unidades escolares, as redes de ensino e os professores devem ser os grandes protagonistas dessa transformação.

A BNCC foi elaborada a partir das próprias DCN, a função da Base é apenas especificar o que se espera que os alunos aprendam ano a ano no sistema de ensino. Portanto, um documento complementa o outro.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.18)

A implantação do Novo Ensino Médio, estabeleceu uma mudança na estrutura desse nível de ensino, ampliando o tempo mínimo do estudante, por ano letivo na escola, de 800 horas para 1.000 horas, portanto consiste em uma reforma na matriz curricular, onde alguns componentes curriculares são excluídos ou deixam de ser obrigatórios no currículo dos alunos e outros passam a fazer parte dessa matriz. Com a proposta de melhorar o processo de aprendizagem e, ainda, funcionar como base para as expectativas profissionais dos jovens, houve uma flexibilização da matriz curricular, com a inclusão dos chamados Itinerários Formativos.

Assim, os estudantes podem escolher nos itinerários formativos, quais as componentes que desejam estudar e aprofundar o conhecimento, de acordo com o seu interesse, pensando principalmente na profissão que exercerão no futuro. Mas, mesmo com essa flexibilidade, alguns componentes curriculares continuam fazendo parte do currículo obrigatório, que é único no país todo e nomeado de Base Nacional Comum Curricular. Ao todo são 1.800 horas de aulas, divididas em 04 (quatro) áreas de conhecimento, são elas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

O Novo Ensino Médio alinha a Formação Geral Básica (FGB) e Aprofundamentos Curriculares, a partir dos Itinerários Formativos (IF), que é um espaço de escolha do estudante no ensino médio. Os itinerários formativos são o conjunto de componentes curriculares, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os alunos poderão escolher no seu percurso escolar. Na educação pública do Estado de Pernambuco são cinco as possibilidades: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da

Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional.

## Figura 2

*Itinerários Formativos de Área do Conhecimento nas Escolas da Rede Estadual de Pernambuco*

	FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE ÁREA DE CONHECIMENTO	OUTRAS ATIVIDADES CURRICULARES	ITINERÁRIO TÉCNICO e PROFIS. PRESENCIAL
EM REGULAR 3.000 h	FGB	01 IF Área de Conhecimento (Obrigatório)		
EM 35 TEMPOS 3.500h	FGB	01 IF Área de Conhecimento (Obrigatório)		
EM 45 TEMPOS 4.500h	FGB	02 IF Área de Conhecimento (Obrigatório)		
ETE 4.500h	FGB			1 IF de FTP (Obrigatório) Presencial

Recuperado de Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, 2021, p.58  
([www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br))

Como observa-se na figura 2, os itinerários formativos de áreas do conhecimento nas escolas da rede estadual de Pernambuco representam um importante componente da estrutura educacional, buscando enriquecer e diversificar a experiência de aprendizagem dos estudantes. De forma específica, esses itinerários oferecem trajetórias de estudo especializadas e adaptáveis, permitindo que os alunos escolham percursos alinhados aos seus interesses e aspirações individuais. E, ao abranger diversas áreas do conhecimento, como humanidades, ciências, linguagens e formação técnica, os itinerários formativos visam preparar os estudantes de maneira abrangente para os desafios do futuro.

No âmbito das escolas da rede estadual de Pernambuco, os itinerários formativos representam um passo em direção a uma educação mais abrangente, inclusiva e alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho. Entendendo que ainda

há um caminho longo a ser percorrido, esses itinerários garantem que o protagonismo dos estudantes em suas escolhas seja exercitado.

## **1.2 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL**

A implementação da política de ensino médio integral é um processo complexo que requer ações coordenadas e estratégias eficazes para alcançar seus objetivos. Esse processo da política de ensino médio integral requer um compromisso conjunto de educadores, administradores, pais e comunidades, visando oferecer aos estudantes uma educação mais completa e preparatória para os desafios da vida e do mundo contemporâneo. Essa abordagem visa oferecer uma educação mais abrangente e enriquecedora aos estudantes, proporcionando oportunidades ampliadas de aprendizagem e desenvolvimento.

O Ensino Médio no Brasil tornou-se protagonista na elaboração de políticas públicas e, principalmente, partindo da atenção que vem sendo dada à Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, etapa final da educação básica, no final do século XX e início do século XXI. A Portaria nº971 de 9 de outubro de 2009 instituiu o Programa PROEMI. Apontam-se alguns artigos desta Portaria para o entendimento do que trata o Programa.

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Art. 3º O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável (Portaria nº971, 2009, p.2).

Pode-se acreditar como positiva a possibilidade das Escolas de Tempo Integral elaborarem seus próprios currículos escolares, sem ferir o que determina a LDB (1996), ao acrescentar algumas atividades de livre escolha discente, desenvolvidas de acordo com um plano de trabalho elaborado pela equipe escolar.

Não há um modelo ideal a ser adotado, mas referências, algumas boas e outras nem tanto, que poderão balizar a construção de uma escola de educação em tempo integral que atenda aos anseios da sociedade. Conforme aponta o patrono da educação brasileira:

Outro conhecimento fundamental que não posso duvidar em nenhum momento de minha prática educativa-crítica é que a educação, como experiência humana, é uma forma de intervenção no mundo. Essa intervenção vai além do simples ensino e aprendizado de conteúdo, implicando tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (Freire, 2007, p. 98).

O debate sobre a Educação Integral no Brasil tem sido impulsionado por diversas iniciativas que foram introduzidas em diferentes momentos de nossa história, ao longo de várias décadas. Algumas dessas iniciativas merecem destaque: o Movimento da Escola Nova (1932), idealizado por Anísio Teixeira e tornado público após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendia a educação integral como um "direito biológico" do indivíduo, cabendo ao Estado garantir escola pública, laica e gratuita para todos (Gadotti, 2009).

Escola Parque (1950), também proposta por Anísio Teixeira, previa a criação de centros populares em todo o território da Bahia para crianças e jovens até 18 anos. Além de atividades cognitivas, essa proposta incluía práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, bem como jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo do dia.

Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (1983-1987), criados por Darcy Ribeiro, influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira, esses centros existiram na primeira gestão de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro. Sua proposta pedagógica incluía a não reprovação, considerando a reprovação sistemática no ensino público como elitista. Os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) (1992-1994): Proposta criada no governo de Itamar Franco, que foi uma retomada dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) criados no governo Fernando Collor. Ambos os projetos estimulavam o aluno a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho por meio de diversas atividades assistidas (Gadotti, 2009).

De modo semelhante, o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) (1983-1986) foi lançado em São Paulo durante o governo de Franco Montoro, tinha como objetivo retirar as crianças das ruas, aumentando o tempo de permanência na escola e oferecendo atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes. Contudo, enfrentou dificuldades para atingir suas metas devido à falta de recursos para implementação e manutenção (Gadotti, 2009).

Já o Centro Educacional Unificado (CEU) (2002): Concebido como uma proposta intersetorial, agregando diversas áreas como meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Inspirava-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, transcendendo a sala de aula e o espaço escolar (Gadotti, 2009).

Com a proposta de ofertar diversas atividades associadas a mais tempo das crianças e adolescentes na escola, o Programa Mais Educação (2007) foi criado com o objetivo de oferecer educação integral no Ensino Fundamental, com atividades no contraturno das escolas da Educação Básica.

Em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (2009) orientou a implantação de um Ensino Médio com carga horária de 3.000 horas, acrescentando 600 horas à carga horária mínima prevista na LDB nº 9.394/96, distribuídas nos três anos dessa etapa do ensino. Foi implementado em diversos Estados, incluindo Pernambuco.

Movido a essa política de uma educação de caráter integral, a Educação em Tempo Integral começou a ser pensada em 2016, e foi aprovada pela Lei nº 13.415, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo metas para a implementação da educação em tempo integral no país. O objetivo é atingir, gradualmente, 50% das matrículas da Educação Básica nessa modalidade até 2024.

Conforme fundamenta Dias (2016), apesar dos avanços, a implementação da educação integral no Brasil ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação adequada para os professores, infraestrutura adequada nas escolas, articulação entre as diferentes áreas curriculares e a superação de desigualdades regionais.

Em resumo, a história das escolas integrais no Brasil é marcada por um percurso de experimentação, avanços e retrocessos, com diversas iniciativas ao longo do tempo em busca de uma educação mais completa e inclusiva para os estudantes. A busca por uma educação integral e de qualidade continua sendo um desafio fundamental para o sistema educacional brasileiro.

A intencionalidade das várias experiências educacionais no Brasil foi voltada para uma política educacional de aprimoramento da qualidade da educação. No entanto, com a universalização da Educação Básica ao longo do século XX e início do século XXI, e as garantias previstas na Constituição Federal de 1988, o Estado se encontra diante de um grande dilema: como conciliar qualidade e quantidade na educação? Foi necessário repensar o modelo educacional e buscar maneiras de atender à expansão do ensino com excelência.

No âmbito educacional, a ideia principal é que a educação integral vai além do tempo que os alunos passam na escola, envolvendo uma visão mais ampla e holística do processo educativo. Não se trata apenas de aumentar a carga horária, mas de oferecer uma educação que considere todas as dimensões da pessoa em formação, buscando proporcionar uma experiência de aprendizado mais enriquecedora e completa.

Essa concepção pedagógica busca integrar diferentes áreas do conhecimento, promover a interdisciplinaridade e estimular habilidades e competências essenciais para a vida, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas, a colaboração e a empatia. Além disso, valoriza a formação integral do indivíduo, respeitando suas particularidades e interesses, e busca envolver a família e a comunidade no processo educativo.

Desse modo, assim como defende Gomes (2017), a educação integral pode se manifestar em diferentes modelos de escolas, programas e abordagens pedagógicas, mas seu cerne é sempre o de proporcionar uma educação que prepare os estudantes para serem cidadãos ativos, conscientes e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Por isso é importante destacar que a educação integral não é uma mera extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas sim uma mudança de paradigma na forma de conceber e desenvolver a educação, buscando uma formação mais completa e significativa para as crianças e jovens.

### ***1.2.1 Programa de Educação Integral da Secretaria de Educação de Pernambuco***

O modelo de educação integral no ensino médio em escolas públicas em Pernambuco teve seu início em 2004, sob a denominação de "Centro de Ensino Experimental", em uma escola na capital do Estado, implantado em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade de Educação. Esse Instituto era responsável por toda formação dos profissionais que atuavam na educação integral na rede oficial de ensino. Até o ano de 2008, já havia 50 Centros Experimentais implantados na rede pública espalhados por diversas regiões do Estado. Porém, atendia ainda a um pequeno percentual desses alunos do ensino médio.

Ainda em 2008, através da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho do mesmo ano, o governo estadual de Pernambuco criou o Programa de Educação Integral (PEI), e os então Centro de Ensino Experimental, passa a se denominar Escola de Referência de Ensino Médio com o intuito de reestruturar a oferta do Ensino Médio na rede estadual. Uma das metas do programa era ampliar de forma gradativa o número de matrículas no Ensino Médio Integral

O PEI estabelece um conjunto de políticas públicas com propósito de aprimorar o ensino médio no Estado, incluindo a elevação na capacitação dos profissionais que atuam nesse modelo educacional. Abrangendo medidas destinadas a melhoria da infraestrutura das escolas, atualização do currículo, a promoção do acesso equitativo e fornecimento de suporte contínuo para o desenvolvimento profissional dos educadores envolvidos. Nessa direção, não apenas elevar o padrão do ensino médio, mas também favorecer um ambiente em que os alunos possam prosperar, adquirir habilidades necessárias para enfrentar os desafios da contemporaneidade, e ao mesmo tempo prepara os professores para desempenharem seu papel de educador de maneira eficaz e significativa

Essa iniciativa da criação da Lei nº 125 do governo do Estado em 2008, teve forte influência a partir do relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), intitulado "Educação, um tesouro a descobrir", no qual são enumeradas as quatro competências indispensáveis para o desenvolvimento pleno de um indivíduo como pessoa, trabalhador e cidadão, segundo Costa (2001).

De acordo com a base de estudos estabelecida por Gomes (2017, p.141), a Escola de Referência de Ensino Médio (EREM's) representam o canal por meio do qual a política educacional se concretiza e alcança a população de Pernambuco. Dentro desse contexto, os EREM's desempenham o papel essencial de conexão e alicerces fundamentais para a implementação bem-sucedida da educação em tempo integral nas escolas localizadas nas regiões interiores do território pernambucano.

Ao longo dos anos, o governo de Pernambuco vem expandindo progressivamente a oferta de educação integral na rede de ensino, alcançando todas as cidades do Estado. e totalizando 637 escolas em 2023. Dentre elas, algumas oferecem jornada integral de 45 horas semanais, outras de jornada semi-integral de 35 horas semanais, e também escolas técnicas profissionalizantes estaduais com jornada integral de 45 horas semanais.

A educação integral em Pernambuco fundamenta-se na concepção da Educação Interdimensional, desenvolvida pelo professor Antonio Carlos Gomes da Costa. Essa abordagem prioriza o exercício da cidadania, o protagonismo juvenil e o desenvolvimento do projeto de vida dos alunos. As quatro competências para uma Educação Interdimensional, conforme Costa (2001), são aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. O modelo educacional busca capacitá-los não apenas para a vida acadêmica, mas também para sua futura vida profissional.

Tais competências foram balizadas a partir dos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors em seu relatório para a UNESCO em 1996. Esses pilares são

frequentemente citados como uma estrutura que delinea os objetivos da educação, fornecendo uma educação abrangente que busca preparar os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo em constante evolução (Delors, 1999).

Para implementação nas escolas dessa abordagem de uma educação interdimensional, gestores e professores são oportunizados a participarem de seminários, congressos, e formações com temas que tratam da educação integral na perspectiva da educação interdimensional, com a intenção de prepará-los para incentivar os estudantes a serem protagonistas de seu próprio desempenho e sucesso escolar, além de prepará-los para a vida acadêmica e profissional.

A política de educação integral em Pernambuco busca não apenas a quantidade de escolas, mas também a qualidade do ensino oferecido, proporcionando aos alunos um ambiente de aprendizado enriquecedor. A oferta da Educação Integral em Pernambuco tem apresentado impactos sociais significativos na vida dos jovens e adolescentes do Estado. (Cunha & Araújo, 2021).

Esse modelo educacional procura preparar os jovens para a vida, para o trabalho e para atuarem ativamente da sociedade, incentivando a participação dos estudantes em órgãos colegiados e auxiliando na construção de seus projetos de vida. Os alunos são estimulados a prestar exames como o Exame Nacional do Ensino Médio e o Sistema Seriado de Avaliação da Universidade Estadual de Pernambuco, fomentando a busca pelo Ensino Superior e o crescimento intelectual e social. A abordagem interdimensional tem contribuído para o desenvolvimento integral dos jovens pernambucanos, preparando-os para serem cidadãos críticos, autônomos e atuantes na sociedade.

De maneira prática, cada estudante em sua essência apresenta características individuais distintas, incluindo ritmos de aprendizado variados, interesses específicos, habilidades singulares e histórias de vida únicas. Com base nesse princípio, é imperativo que o currículo escolar seja sensível a essas subjetividades, visando criar uma formação curricular inclusiva. Ao considerar as necessidades da comunidade escolar, um currículo adaptado potencializa o papel da escola na preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania em todas as esferas da sociedade.

Gomes (2017) destaca a crescente atenção que tem sido dedicada à Educação Integral nas últimas décadas, sublinhando sua evolução como uma abordagem essencial para assegurar a qualidade da educação pública. A educação integral, assim, busca ir além da transmissão de conteúdos curriculares, buscando desenvolver competências e potencialidades dos estudantes.

Essa perspectiva considera o estudante como um ser integral, cujas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e físicas estão interconectadas.

Portanto, ao considerar a diversidade de características e necessidades individuais dos alunos, e ao reconhecer a importância de um currículo sensível a essas subjetividades, fica evidente que os educadores precisam estar adequadamente preparados para atender a essas demandas variadas.

Dessa forma, levando em consideração a necessidade de estabelecer vínculos com conhecimentos e habilidades que vão além dos conteúdos curriculares tradicionais, os professores devem ser capazes de projetar experiências de aprendizagem enriquecedoras que envolvam múltiplas dimensões do desenvolvimento dos alunos. Uma formação docente qualificada engloba a capacidade de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e estimulantes, que atendam às necessidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas dos estudantes.

### **1.3 O DOCENTE CONTEMPORÂNEO**

A escola, concebida como instituição para o ensino e a educação das pessoas, foi se consolidando ao longo do tempo como um espaço onde a educação deixou de ser uma preocupação exclusiva da comunidade e da família, tornando-se uma responsabilidade do Estado. Nesse sentido, a profissão docente surge como uma resposta à necessidade de instrutores capacitados para operacionalizar essa nova abordagem educacional.

Assim, conforme fundamenta Nóvoa (1991) as transformações socioculturais que moldaram o desenvolvimento da profissão docente, consideram o contexto histórico e os fatores que contribuíram para a formação e consolidação da identidade do professor ao longo do tempo. Para o autor, “A escola era uma opção possível, mas logo se tornará um investimento social inevitável” (Nóvoa, 1991, p. 113).

Essa transição de opção possível para um investimento social inevitável, destaca a crescente importância atribuída à educação formal ao longo do tempo. À medida que as sociedades se desenvolveram e se modernizaram, a educação tornou-se um elemento regulador essencial, contribuindo para o crescimento econômico e a coesão nacional. Nesse contexto, a escola deixou de ser uma mera escolha individual e passou a ser vista como um investimento coletivo e imprescindível para o progresso e o desenvolvimento das nações.

Nessa perspectiva, as principais competências necessárias do professor na atualidade

vão além do conhecimento em sua área de atuação. Os educadores enfrentam um ambiente em constante mudança, com novas tecnologias, metodologias e desafios sociais, e com isso cada vez mais os profissionais precisam desempenhar as atividades de dominar as ferramentas e tecnologias de aprendizado atuais, como softwares educacionais, plataformas de ensino a distância, recursos digitais e mídias sociais.

Conforme apresenta Dias (2016), há também a necessidade de desempenhar na contemporaneidade a função de ser criativo na elaboração de aulas e atividades que despertem o interesse e a motivação dos alunos, incentivando o pensamento crítico e a resolução de problemas. Com isso, ter a capacidade de entender as necessidades emocionais e sociais dos alunos, criando um ambiente acolhedor e de apoio à aprendizagem, comunicar-se de forma clara e eficiente com os alunos, colegas e pais, estabelecendo uma comunicação aberta e positiva.

Dessa forma, Nóvoa (1991) evidencia que a profissão docente evoluiu em resposta a essa mudança de perspectiva em relação à educação. Com a transformação da escola em um investimento social inevitável, a atuação dos professores tornou-se crucial para o sucesso desse empreendimento educacional. Assim, a profissão docente passou a ser reconhecida como uma peça fundamental no processo de transmissão do conhecimento, na formação de cidadãos e na construção da identidade cultural e nacional.

Portanto, em uma perspectiva que se volta à contemporaneidade, as palavras de Nóvoa (1991) ecoam a relação intrincada entre as transformações socioculturais, o papel da escola na sociedade e o desenvolvimento da profissão docente. Sua análise histórica oferece uma compreensão profunda de como a educação evoluiu de uma opção possível para um investimento social inevitável, moldando assim a trajetória da profissão docente ao longo do tempo e reforçando seu papel crucial no contexto educacional e social.

Dessa maneira, a docência ou o ato de ser professor em uma sociedade de mudança, especialmente no contexto do ensino médio integral, é uma tarefa desafiadora e de grande responsabilidade. Nessa sociedade em constante transformação, os educadores enfrentam novos desafios e oportunidades para promover uma educação mais abrangente e significativa.

No ensino médio integral, os professores têm a oportunidade de se envolverem mais profundamente com seus alunos, pois passam mais tempo com eles em comparação com o ensino médio tradicional. Isso permite uma maior compreensão das necessidades individuais de cada estudante, bem como a criação de um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Nesse contexto, as competências dos professores se tornam ainda mais cruciais. Eles

precisam ser altamente adaptáveis, pois as mudanças na sociedade, na tecnologia e nas expectativas educacionais estão em constante evolução. A integração de novas tecnologias no ensino é essencial para preparar os alunos para o mundo moderno, e os professores desempenham um papel fundamental nessa tarefa. Além disso, os professores do ensino médio integral devem ser criativos em sua abordagem de ensino. Eles precisam desenvolver métodos de ensino que vão além das aulas tradicionais, incluindo projetos, trabalhos em grupo, debates e outras atividades interativas que incentivem a participação ativa dos alunos.

A docência no ensino médio integral também exige habilidades de liderança educacional. Os professores devem ser capazes de inspirar e motivar seus alunos a se tornarem aprendizes autônomos, capazes de tomar decisões informadas e enfrentar os desafios da vida após a escola. Para Gatti (2010) é crucial que os professores no ensino médio integral sejam defensores de uma educação inclusiva e equitativa. Eles devem estar cientes das diferentes necessidades e habilidades dos alunos e trabalhar para garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais igualitárias.

Em resumo, ser professor em uma sociedade de mudança e no ensino médio integral requer uma combinação de habilidades técnicas, emocionais e sociais. Os educadores desempenham um papel essencial na formação das próximas gerações e no preparo dos jovens para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

### ***1.3.1 O papel do professor na contemporaneidade***

O propósito subjacente a este capítulo reside na ênfase premente da necessidade inarredável de os docentes transcenderem as fronteiras limitantes de uma fundamentação técnica e fragmentada, para assim enfrentarem vigorosamente as complexidades de contextos inovadores e desafiadores do papel docente na contemporaneidade. Estes cenários demandam não apenas competência técnica, mas também a prontidão para ação decisória e a capacidade de empreender iniciativas proativas, por intermédio de uma postura flexível e adaptável que seja enriquecida por uma visão holística e estratégica.

Dentro desta perspectiva, Morin (2001) destaca enfaticamente o papel preponderante do docente no uso judicial, pertinente e contextualizado das tecnologias de informação e comunicação. É salientada, de maneira insofismável, a necessidade contínua de atualização e preparo, de forma a dotar o docente com os meios e conhecimentos necessários para eficazmente exercer seu mister pedagógico.

É patente que o processo de aprimoramento e formação docente não se circunscreve única e exclusivamente à fase inicial da formação. Esse processo transpassa as fronteiras temporais da formação inicial, estendendo-se qual fio condutor ao longo da trajetória profissional do docente. Assumindo assim, contornos dialéticos, à luz do entendimento de Freire (2007), que ressalta com eloquência que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Este aforismo encapsula a interligação essencial entre o processo educacional e o contínuo ciclo de aquisição de conhecimento, ecoando como um constante lembrete da inquebrantável coevolução entre o educador e o educando, em um fluxo constante de compartilhamento de sabedoria e aprendizado.

O conceito de aprendizado contínuo e aperfeiçoamento, enfatizado por Freire (2007), ganha relevância em um cenário onde o conhecimento está em constante fluxo. O professor contemporâneo é, portanto, um eterno aprendiz, engajado na intersecção entre ensinar e aprender. Essa abordagem impulsiona o docente a se tornar um agente de mudança, capaz de guiar os alunos através de um processo educacional que valoriza a participação ativa, a investigação e a reflexão crítica.

Neste sentido, o papel do professor na contemporaneidade é indissociável das considerações apresentadas e que se relacionam com as teorias da complexidade (Morin, 2001) e a educação emancipadora (Freire, 2007). O docente moderno é um profissional dotado não apenas de conhecimentos técnicos, mas também de flexibilidade, adaptabilidade e compromisso com a aprendizagem contínua. Ele se posiciona como um condutor da jornada educacional, capacitando os alunos para enfrentarem os desafios de um mundo em constante transformação, enquanto nutre um ambiente propício para a construção de saberes e para a formação cidadã consciente e engajada.

Para Nóvoa (1991, p. 122) “a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de mensagens e se alinham em torno de ideais nacionais”. O vínculo intrínseco entre a profissão docente e os propósitos maiores da educação é inegável. O docente, nessa concepção, não é meramente um transmissor de informações; ele carrega consigo uma significativa carga de intencionalidade política. Na verdade, os professores desempenham um papel crucial na disseminação de mensagens que transcendem o âmbito da sala de aula, conectando-se com ideais de escopo nacional.

Conforme pontuado por Nóvoa (1991), o vínculo intrínseco entre a profissão docente e os propósitos maiores da educação é inegável. O docente, nessa concepção, não é meramente um transmissor de informações; ele carrega consigo uma significativa carga de

intencionalidade política. Em linhas gerais, os professores desempenham um papel crucial na disseminação de mensagens que transcendem o âmbito da sala de aula, conectando-se com ideais de escopo nacional.

Nesse contexto, essa dimensão política da profissão docente ressalta a importância da educação como uma ferramenta transformadora, capaz de inculcar não apenas habilidades técnicas, mas também uma consciência crítica e uma compreensão profunda dos desafios e responsabilidades que acompanham a cidadania. Os docentes, ao abraçarem essa intencionalidade política, se posicionam como agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa, equitativa e engajada.

Conforme defende Saviani (1997, p. 21) “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Esse pensamento de Saviani destaca a profunda responsabilidade que recai sobre os ombros dos educadores, não são apenas facilitadores do conhecimento, mas também arquitetos do desenvolvimento humano e social. O ato de educar, é uma missão que transcende o individual e se enraíza no coletivo e cada educador, ao moldar a jornada de aprendizado de cada aluno, contribui para a construção contínua da humanidade, cujas bases são forjadas pelos esforços conjuntos de toda a comunidade.

Essa perspectiva ressoa profundamente no contexto contemporâneo, onde a educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e engajados. O educador, ao reconhecer a importância intrínseca de sua função, atua como um agente de mudança que não apenas equipa os alunos com conhecimento, mas também com valores, ética e uma compreensão profunda do seu papel como integrante de uma sociedade interconectada.

Considerando que os saberes do professor são engendrados ao longo de sua trajetória profissional e vida, o que justifica a sua natureza não simultânea, visto que são gradualmente adquiridos ao longo do tempo, entende-se que esses saberes manifestam-se de maneira temporal, compreendendo dimensões identitárias, processos de socialização profissional, fases mutáveis e transformações, convergindo para um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes. Tardif (2008) destaca que o saber docente está intrinsecamente vinculado à pessoa, à sua identidade, à sua vivência, à sua história profissional e aos vínculos estabelecidos com os alunos na sala de aula e com outros indivíduos.

Nessa dimensão, é indispensável que a discussão sobre aprendizagem não pode ser travada sem considerar a figura do educador. A contemporaneidade, no seu âmago social, impõe à prática educativa um leque diversificado de exigências, levando o educador do século XXI a reavaliar a sua atuação no ambiente de ensino e os significativos desafios profissionais

que se apresentam para atender as demandas do presente contexto.

Assim, de acordo com Tardif (2008) o professor na contemporaneidade se depara com uma variedade de demandas de naturezas distintas. No contexto social, há a necessidade de um engajamento mais profundo com os interesses e opiniões dos alunos e pais no ambiente escolar, bem como uma maior interação com a comunidade na qual a escola está inserida.

No âmbito institucional, é requerida uma participação mais ativa nas decisões que guiam as abordagens pedagógicas e políticas da escola, incluindo a seleção apropriada dos temas a serem trabalhados nas aulas e a elaboração e gestão de projetos de ensino.

Enquanto no plano pessoal, é solicitada uma maior tomada de decisões no tocante ao próprio desenvolvimento profissional e formação, quebrando gradualmente com a tradição do isolamento profissional por meio da ampliação do diálogo com os colegas em discussões coletivas e no colaborativo desenvolvimento de projetos. Além disso, o professor é impelido a debater e pleitear melhores condições que viabilizem a essência intrínseca do seu labor educacional.

Em síntese, a análise das perspectivas e das considerações sobre a complexa atuação do professor na contemporaneidade delineadas no presente contexto reforça a crucial relevância do papel educacional desse profissional. O educador, moldado por saberes evolutivos e multifacetados, emerge como um agente transformador que transcende a transmissão de conhecimento, engajando-se na construção da humanidade, na formação de cidadãos conscientes e na navegação das múltiplas dimensões de um cenário educacional em constante mutação. À medida que a educação continua a trilhar novos caminhos e a se adaptar às demandas da sociedade contemporânea, a figura do professor permanece como um farol orientador, enriquecendo não apenas as mentes, mas também os corações daqueles que são os pilares do futuro.

### ***1.3.2 A formação do docente: limites e possibilidades***

O ilustre cantor brasileiro Jorge Aragão, ao entoar o samba denominado de: “A possibilidade”, apresenta um enredo musical que aponta as possibilidades de fazer acontecer diante as adversidades e daquilo que não necessariamente estaria programado quando entona em sua letra a frase “Me aponte, por favor, quem nunca foi ao céu, sem tirar os pés do chão”. A frase em questão simboliza a ideia de superar limitações e explorar o potencial que muitas vezes passa despercebido.

Assim como na música, o papel do educador é permeado por desafios, restrições e expectativas preestabelecidas, mas também é repleto de potencial para superar esses limites e explorar novas fronteiras educacionais. O ir ao céu no contexto educacional, considera que o professor se lança em busca de métodos pedagógicos inovadores, abordagens criativas de ensino e formas de inspirar e motivar seus alunos. Essa busca por excelência, muitas vezes, implica desafiar normas tradicionais e romper com as limitações impostas por estruturas educacionais convencionais.

Neste sentido, o professor pode encontrar maneiras de conectar o conteúdo curricular com a realidade dos alunos, instigando um aprendizado mais profundo e significativo, mesmo quando as condições parecem restringir tais possibilidades. No processo de formação, os professores são incentivados a sonhar alto e a vislumbrar o potencial transformador da educação. Eles são expostos a teorias inovadoras, práticas pedagógicas inspiradoras e ideais elevados de aprendizado. Esse aspecto espelha a busca pelo "céu" na metáfora da música, representando a exploração das possibilidades e horizontes mais amplos que a educação pode oferecer.

No entanto, a formação docente também enfatiza a importância de enraizar essas aspirações em uma compreensão sólida da realidade das salas de aula. Os futuros professores são desafiados a desenvolver habilidades práticas, a entender as demandas diversificadas dos alunos, a lidar com desafios reais de ensino e a adaptar suas abordagens conforme a situação exige. Isso reflete o aspecto do chão, onde a formação docente reconhece a necessidade de uma base sólida na prática e na compreensão contextual.

Conforme fundamenta Prado *et al.* (2013, p. 10):

A formação inicial e continuada do professor é o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea e deve ser vista como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências e competências que atendam às necessidades dos alunos levando em conta as mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de o levar a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender.

Nessa dimensão, a formação docente, seja durante a preparação inicial ou em etapas posteriores de desenvolvimento profissional, desempenha um papel vital na capacitação dos educadores para navegarem com destreza nos meandros da educação contemporânea. Ao passo que as sociedades evoluem e novas tecnologias, abordagens pedagógicas e desafios emergem,

o professor deve ser capacitado a não apenas transmitir informações, mas também a cultivar competências essenciais para a vida dos estudantes.

De modo semelhante, assim como o cantor sugere a busca pelo céu mantendo os pés no chão, a formação docente visa a capacitar os professores a perseguirem suas ambições educacionais sem se desconectar da realidade concreta das escolas e das salas de aula. Isso envolve desenvolver a capacidade de traduzir conceitos teóricos em ações eficazes de ensino, adaptar-se a diferentes contextos educacionais e responder às necessidades dos alunos de maneira eficiente.

Nesse sentido, a transição de um paradigma passivo para um modelo centrado em competências reflete a necessidade premente de preparar os alunos para serem aprendizes independentes e ágeis, capazes de enfrentar os dilemas complexos de um mundo em constante transformação. O professor, como agente fundamental nesse processo, precisa estar armado com uma formação que o capacite a adotar metodologias inovadoras, promover a colaboração, estimular a criatividade e proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para serem protagonistas ativos de sua própria educação.

Desse modo, na tentativa de efetivamente cultivar essas competências, Freire (2007) salienta que é crucial que o aprendiz, desde o início de sua jornada formativa, assuma a posição de um agente na construção do conhecimento, convencendo-se de que ensinar não consiste em simplesmente transferir informações, mas sim em criar as condições para sua geração e edificação. Esse princípio não apenas está alinhado com a ideia de transcender o modelo passivo de ensino, mas também se entrelaça harmoniosamente com as reflexões anteriores sobre a formação docente como um processo dinâmico que busca equilibrar aspirações elevadas com a aplicação prática na sala de aula.

Concomitantemente, um desafio contemporâneo imposto ao professor reside na diversidade e complexidade do conhecimento e dos processos que o envolvem. Diante desse cenário, o educador é convocado a não apenas dominar e compreender as novas linguagens e experiências, mas também a integrá-las hábil e harmoniosamente por meio da mediação e do diálogo com os alunos.

Essa perspectiva reflete a necessidade de o professor se posicionar como um catalisador essencial, viabilizando um ambiente em que todos os envolvidos possam informar, comunicar, debater, participar e criar, ao mesmo tempo em que estimulam o acesso a novas formas de expressão, aprofundando, assim, a compreensão e a autonomia de cada sujeito em relação às suas experiências educacionais.

Dessa maneira, é crucial reconhecer que o cenário educacional contemporâneo traz consigo uma série de desafios interligados, além disso, a crescente exigência por responsabilidades multifacetadas, a evolução do papel do professor de mero transmissor para um facilitador de aprendizagem, e as mudanças nas dinâmicas entre professor e aluno são apenas algumas das complexas realidades que moldam o cotidiano do educador moderno. Acrescentando-se a isso, a oscilação das expectativas sociais, a evolução da função da escola e as flutuações políticas, aliadas a fatores internos como sentimento de culpa e de desvalorização, criam um cenário repleto de desafios a serem superados.

Dentro desse contexto multifacetado, um imperativo adicional se destaca: a responsabilidade de orientar as novas gerações rumo a um futuro caracterizado por virtudes em detrimento de vícios e prejuízos morais. A missão de fomentar um ambiente educacional que promova valores positivos e almeja um amanhã mais promissor emergiu como o maior desafio que os educadores enfrentam atualmente. Em última análise, essa tarefa complexa, porém fundamental, encarna a natureza profundamente transformadora da formação docente, que não apenas capacita os professores a lidarem com a pluralidade de desafios contemporâneos, mas também os capacita a moldar e direcionar o destino das gerações vindouras.

Assim, em um compasso final, a melodia da formação docente se harmoniza de maneira ressonante com as notas inspiradoras da música “A possibilidade” de Jorge Aragão. Assim como o ilustre cantor entoa sobre a possibilidade de alcançar o céu sem perder o contato com o chão, os educadores se deparam com a tarefa de elevar suas práticas educativas a novos patamares, ao mesmo tempo em que se mantêm enraizados nas realidades da sala de aula e das complexas demandas da educação contemporânea.

Os professores se tornam os maestros que guiam a sinfonia do aprendizado, encorajando os alunos a explorarem suas próprias possibilidades enquanto mantêm a conexão com os fundamentos do conhecimento e assim, o processo de formação docente, nesse contexto, se assemelha a uma partitura rica em desafios e oportunidades, na qual cada nota – seja a busca por competências inovadoras, a adaptação diante de mudanças constantes ou o cultivo de virtudes para as futuras gerações – contribui para uma harmonia coletiva que ecoa no coração da educação.

## **2. CAPÍTULO II - METODOLOGIA**

## 2.1 Desenho da Pesquisa

A pesquisa realizada é de tipo descritivo, com enfoque misto por permitir a inclusão de um estudo observacional da realidade a ser estudada, que busca identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo, sem a interferência do pesquisador. Entretanto, entende-se que o pesquisador costuma ter um contato físico próximo com os participantes da pesquisa.

No entendimento de Moraes e Neves (2007, p. 76) “reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas — qualitativas e quantitativas”. Neste sentido, ao combinar essas duas abordagens, os pesquisadores podem compensar as fraquezas de umas com as forças da outra, obtendo uma visão mais holística e abrangente do fenômeno que estão estudando.

A abordagem mista integrada é particularmente valiosa em campos de pesquisa complexos, onde questões multifacetadas exigem análises igualmente diversas. Portanto, ao usar ambas as técnicas qualitativas e quantitativas, os pesquisadores podem fortalecer sua pesquisa e aumentar a confiabilidade e validade de suas conclusões.

Para melhor entender, conhecer e interpretar o nosso objeto de estudo fora utilizado esse enfoque, pois se preocupa com o nível de realidade que não pode ser apenas quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2012).

Referendando, segundo González (2020, p. 156) “a expressão Pesquisa Qualitativa quando usada de forma geral, não faz referência a uma entidade unitária; pelo contrário, nesse caso tem um caráter polissêmico porque refere práticas várias de indagação do social”. Dessa maneira, a pesquisa qualitativa é um conceito abrangente e aberto a diferentes abordagens e métodos dentro das ciências sociais, e não se refere a uma única metodologia ou conjunto de técnicas, em vez disso, ele engloba uma variedade de maneiras de investigar e compreender fenômenos sociais, o que pode variar dependendo do contexto, do objetivo da pesquisa e das perspectivas teóricas utilizadas.

Por outro viés, a pesquisa quantitativa para Pereira e Ortigão (2016, p. 69) “Pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, esta também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais.” Assim, são importantes não apenas para fornecer dados estatisticamente robustos, mas também para entender problemas sociais, especialmente

quando se trata de questões que envolvem números, frequências, proporções e extensão.

Nessa dimensão, reconhecendo as vantagens e limitações da abordagem misto, muitos pesquisadores começaram a adotar uma abordagem mais abrangente que combina tanto métodos qualitativos quanto quantitativos em suas investigações, permitindo que se obtenha uma compreensão mais completa e robusta de seu objeto de estudo, abordando uma variedade de questões de pesquisa sob diferentes ângulos.

A referida pesquisa, quanto aos procedimentos de estudo de campo, é quando a pesquisa é realizada no ambiente natural, que envolve a observação direta do fenômeno estudado em seu próprio ambiente. O estudo de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica, realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes-chaves (Gil, 2008).

A pesquisa de caráter misto, é uma análise que pressupõe que o significado dado a um fenômeno é mais importante que sua quantificação e assim, essa pesquisa é não experimental, de alcance descritivo, de corte transversal e enfoque qualitativo e quantitativo. Campoy diz que “a pesquisa não experimental é caracterizada pela observação sistemática de fenômenos sem manipulá-los diretamente. O pesquisador coleta dados em ambientes naturais, sem interferir em seu funcionamento ou alterar as variáveis independentes” (Campoy, 2018, p. 60).

Desse modo, a pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa de alcance descritivo proporciona um leque de métodos de investigação e coletas de dados, através de entrevistas, observações, documentos, registros e filmes. Sendo eleita aqui como forma de obtenção de dados a entrevista semiestruturada, por acreditar ser através deste método a aquisição de resultados mais fidedignos com relação aos objetivos aqui desejados. A aplicação de entrevistas foi voltada para a coordenadora pedagógica, representando a equipe gestora e os professores da EREM Carlos Rios, lócus da pesquisa, os quais forneceram dados possíveis de análises.

## **2.2 Contexto da Pesquisa**

A pesquisa realizou-se na Escola de Referência Em Ensino Médio Carlos Rios – EREM CARLOS RIOS, que está localizada no município de Arcoverde, está inserido na microrregião do Sertão do Moxotó, composta por outras seis cidades (Betânia, Custódia, Ibimirim, Inajá, Manari e Sertânia) além da utilizada como campo na pesquisa. Com uma população de aproximadamente 77.660 habitantes, presentes 90,05% na zona urbana e 9,05% na zona rural. O Município tem 323,370 Km<sup>2</sup> de área territorial, destes somente 6,1 Km<sup>2</sup> de perímetro

urbano. Atualmente a densidade demográfica do município é de 211,7 hab/Km<sup>2</sup>. Está localizada a uma latitude 08°25'08"Sul e a uma longitude 37°03'14"Oeste, estando a uma distância de 256 km de Recife, capital pernambucana (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). Situa-se a oeste do Recife, capital do estado, distante 256 km. O clima característico da cidade é o semiárido BSh e está inserida a uma altitude de 663 metros acima do nível do mar.

A cidade de Arcoverde desempenha um papel relevante como centro regional, fornecendo serviços e infraestrutura para municípios vizinhos. Sua localização estratégica a consolida como um ponto de referência para diversas localidades circunvizinhas, fortalecendo sua posição como um elemento vital na região.

A Escola De Referência Em Ensino Médio Carlos Rios – EREM Carlos Rios, em 2023, possui 438 alunos distribuídos em 12 turmas, sendo 05 (cinco) turmas dos 1º anos, 04 (quatro) turmas dos 2º anos e 03 (três) turmas dos 3º anos, com 35 docentes, divididos em professores do ensino integral, professores de educação especial e professores da modalidade de Educação Jovens e Adultos. A unidade escolar, oferece toda a estrutura necessária para o conforto e desenvolvimento educacional dos seus alunos, como por exemplo: Internet Banda Larga, Biblioteca, sala de professor, sala de coordenação pedagógica, salas que compõem a parte administrativa, Quadra Esportiva Coberta, Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Sala do Professor, Refeitório. A unidade de ensino possui acessibilidade adequada a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O processo de coleta de dados em campo, foi realizado na referida escola situada a Rua Maria José Dos Santos Moreno, SNº- Centro, Arcoverde – Pernambuco/ Brasil. Nessa instituição 100% dos professores possuem ensino superior completo. Foi escolhida essa escola, por fazer parte dos servidores dessa instituição. Essa escola é muito bem avaliada pelos pais, estudantes e funcionários da mesma, reflexo do comprometimento com um ensino de qualidade que a escola oferece.

A partir da escolha do ambiente a ser feito a pesquisa, foi então selecionado os participantes. Considerando que, “identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (Lakatos; Marconi, 1996, p.79). Desse modo, a escolha dos participantes para a pesquisa foi guiada pela intenção de revelar aspectos subjacentes e não conscientes que podem influenciar o comportamento dos indivíduos. Seguindo essa abordagem, os participantes foram selecionados

de maneira a representar uma amostra que possa proporcionar insights profundos sobre os objetivos ocultos que podem estar orientando suas ações.

### **2.3 Problema da Pesquisa**

A formulação do problema é o cerne para o desenvolvimento de uma boa pesquisa, de acordo com Campoy (2018), se constitui na etapa mais importante do processo de investigação.

Dessa forma a proposição da pesquisa remete-nos a refletir sobre as exigências da atual sociedade perante a escola, sinalizando que são primordiais para os cidadãos saberes diversos, que não somente sejam os conhecimentos diretamente ligados às áreas das linguagens, das ciências natureza, das ciências sociais, e da matemática, nos referimos ao desenvolvimento de competências como determinação, perseverança, responsabilidade, praticar a empatia, o respeito mútuo entre outras, assim como participar da elaboração de atividades, gestão de projetos e exercitar a tomada de decisão nos aspectos pessoais, acadêmicos e sociais. Essas habilidades são basilares para uma educação de qualidade.

Considerando o que preconiza a educação integral na escola de ensino médio, surgem algumas indagações: Qual o percurso formativo do professor que atua na escola integral? Quais os limites desse professor perante sua formação docente e a sua atuação profissional na rotina de uma escola integral? Como se desenvolve a prática do professor em relação às políticas públicas educacionais vigentes? Dentro das políticas públicas educacionais, como se dá a formação continuada? Qual o conhecimento do professor em relação às premissas da escola integral de Pernambuco? Como o professor percebe a educação integral? Mediante as questões surge a pergunta que irá nortear essa pesquisa: Quais os impactos da formação docente e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação em tempo integral, os seus limites e suas possibilidades para formar os alunos do ensino médio na perspectiva de que esses estejam aptos a atuar de forma proativa na sociedade contemporânea?

A sociedade da informação no século XXI remete a um novo perfil de sujeitos entre os diversos ambientes sociais. A educação, através da escola, não pode ir na contramão dessa exigência. Nesse cenário, cabe a proposição de uma escola integral, que traz para o contexto escolar uma abordagem holística e integrada do processo educativo. Assim sendo, como tem sido a contribuição dos professores, nessa proposta de educação integral, para desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões cognitiva, afetiva, sócio emocional, física e ética.

Giolo (2012, p.104), diz que “a escola de tempo integral articula dimensões determinantes para transformar a escola pública, tornando-a uma instituição forte, sólida e capaz de impor sua dinâmica específica aos sujeitos que dela participam”. Nessa dimensão, a educação integral tem o potencial de transformar a escola pública, fortalecendo-a como uma instituição capaz de influenciar positivamente os sujeitos envolvidos, ou seja, os estudantes, os professores e a comunidade como um todo. Portanto, a educação integral não é apenas sobre o desenvolvimento dos estudantes, mas também sobre a transformação da própria escola em um ambiente que promova um aprendizado completo e significativo.

## **2.4 Objetivos da Pesquisa**

### ***2.4.1 Objetivo Geral***

Analisar as implicações que a formação docente tem no desempenho profissional dos professores da escola de Ensino Médio Integral EREM Carlos Rios, em Arcoverde-Pernambuco/Brasil

### ***2.4.2 Objetivos Específicos***

- 1) Descrever o percurso formativo do professor na escola de ensino médio integral;
- 2) Identificar limites e possibilidades do professor perante sua formação acadêmica na prática profissional dentro da rotina de educação integral
- 3) Descrever a prática pedagógica do professor no atendimento às políticas públicas da legislação vigente, da escola integral.

## **2.5 Participantes da Pesquisa**

Para a realização da pesquisa, o universo pesquisado está preenchido com a coordenadora pedagógica e docentes das diversas áreas do conhecimento da Escola de Referência em Ensino Médio – EREM Carlos Rios da Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco,

Para Marconi e Lakatos (2007) conceituam universo ou população de uma forma clara quando dizem serem animados ou inanimados os seres presentes na pesquisa e que todos devem ter pelo menos uma característica em comum. Neste sentido, o corpo de sujeitos

da pesquisa será composto por 21 sujeitos, sendo 1 (uma) coordenadora pedagógica do Ensino Médio da EREM Carlos Rios e 20 docentes que atuam lecionando componentes curriculares em turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio na EREM Carlos Rios.

Nessa dimensão, a escolha dos sujeitos da pesquisa levou em consideração o corpo docente que atua em turmas do Ensino Médio, desconsiderando apenas aqueles docentes que não atuavam como docentes em componentes curriculares das turmas de Ensino Médio e aqueles que optaram por não fornecer os dados e entrevista para a pesquisa.

Assim, com o objetivo de fornecerem dados sobre as implicações que a formação docente tem no desempenho profissional dos professores na escola de tempo integral, os participantes da pesquisa colaboraram com a entrevista.

## **2.6 Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados**

Para compor o quadro de técnicas e instrumentos de coleta de dados, a pesquisa obteve-se a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas voltados para a coordenadora pedagógica, representando a equipe gestora, e os 20 professores, os quais forneceram dados possíveis de análise durante a pesquisa, pelo viés dos principais agentes, apresentado como objeto de estudo e de reflexão, para que pudessem responder às inquietações levantadas a partir do problema investigativo.

### ***2.6.1 Entrevistas semiestruturada***

No âmbito da pesquisa, a etapa de preparação da entrevista ocupa uma posição de destaque, sendo considerada uma das fases mais cruciais do processo. Para essa etapa, a pesquisa exige do investigador um investimento de tempo e uma abordagem cuidadosa, englobando vários elementos essenciais para o sucesso da investigação.

No contexto específico das entrevistas semiestruturadas, que se caracterizam pela flexibilidade e pelo diálogo aberto, torna-se ainda mais imperativo um planejamento minucioso. Dentre os diversos aspectos que merecem atenção, destacam-se a elaboração de um plano de entrevista sólido, alinhado aos objetivos do estudo, e a seleção criteriosa dos entrevistados, que devem possuir conhecimento profundo e familiaridade com o tópico de pesquisa. Paralelamente, é crucial assegurar a disponibilidade e o comprometimento dos

entrevistados em contribuir com informações valiosas, visto que a coleta de dados de qualidade está intrinsecamente ligada à colaboração ativa dos participantes.

Conforme fundamenta Leitão (2021, p. 9), as entrevistas semiestruturadas são “mais comumente utilizadas nas pesquisas científicas por conciliarem um certo grau de comparabilidade entre o depoimento dos participantes e um espaço para a espontaneidade na emergência de significados não previstos”. Assim, a capacidade das entrevistas semiestruturadas de acomodar tanto o planejamento cuidadoso quanto a autenticidade inesperada torna essa abordagem especialmente valiosa para pesquisas em educação.

Desse modo, a entrevista semiestruturada proporciona uma plataforma para explorar nuances, motivações e contextos complexos que podem não ser totalmente capturados por métodos estritamente estruturados. A flexibilidade dessas entrevistas também permite que os pesquisadores adaptem sua abordagem conforme a dinâmica da interação, maximizando a riqueza dos dados coletados.

O uso dessa ferramenta, em uma pesquisa, permite identificar as diferentes maneiras de perceber e descrever os fenômenos, como também uma melhor compreensão e integralização dos dados quando da ocasião do seu processo de análise. Esse instrumento é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato.

## **2.7 Procedimento para Coleta de Dados**

A coleta de dados pode ser considerada um dos momentos mais importantes da realização de uma pesquisa, pois é durante a coleta de dados que o pesquisador obtém as informações necessárias para o desenvolvimento do seu estudo. São vários os instrumentos que podem ser utilizados pelo pesquisador para garantir o êxito de sua pesquisa. “Escolhido os métodos, as técnicas a serem utilizadas serão selecionadas, de acordo com o objetivo da pesquisa” (Andrade, 2009. p. 132).

Foi realizada entrevista semiestruturada, buscando alcançar uma maior profundidade nos dados coletados, bem como nos resultados alcançados, com base nessa análise dos dados obtidos após a realização da entrevista, buscou-se por via do confronto das respostas uma melhor compreensão do denominado estudo científico. Foi realizada a aplicação de entrevistas voltados para a coordenadora pedagógica, representante da equipe gestora e os professores, os quais forneceram dados possíveis de análise durante a pesquisa, com o objetivo de compreender como ocorre na prática a efetivação das aulas no ensino médio integral, pelo

viés dos principais agentes do ato de educar, equipe gestora, professor , e suas contribuições para a formação integral do cidadão.

Todos os professores que participaram da coleta de dados receberam explicações sobre as características da pesquisa, bem como seus objetivos, e como deveriam seguir as suas respostas. Explicou-se aos participantes que o objetivo da coleta era a utilização posterior dos dados na escrita de dissertação do Mestrado em Ciências da Educação junto a Universidad Autónoma de Asunción.

Após os dados serem coletados, os mesmos foram analisados utilizando técnicas e procedimentos de estatística descritiva.

## **2.8 Validação da coleta de dados**

A presente dissertação empreendeu um minucioso processo de validação dos dados com o propósito de garantir a confiabilidade e validade das informações coletadas durante a pesquisa. O estudo focalizou a relação entre a formação docente e o Ensino Médio Integral, examinando a formação dos professores nesse contexto educacional em uma escola localizada no Estado de Pernambuco, Brasil.

Para isto, a metodologia adotada para a validação dos dados foi caracterizada por sua abordagem rigorosa e incluiu diversos procedimentos fundamentais. Inicialmente, foi realizada uma seleção criteriosa dos participantes da pesquisa, optando por conduzir entrevistas semiestruturadas com o corpo docente da escola e representantes da equipe gestora. A escolha de entrevistar um número considerável de participantes, totalizando 19 pessoas, teve como objetivo principal assegurar a representação.

A coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas permitiu uma abordagem flexível e em profundidade na busca por informações junto aos participantes. Isso possibilitou a obtenção de insights detalhados sobre a formação docente, as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados no contexto do Ensino Médio Integral. Além disso, a natureza semiestruturada das entrevistas permitiu que os entrevistados compartilhassem suas experiências e percepções de maneira rica e contextualizada.

Para a validação dos dados, a pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos, implementando assim uma estratégia de estatística descritiva e uma triangulação dos dados coletados, considerando diversas fontes de dados, como informações sobre a formação acadêmica dos professores, suas experiências na prática

profissional e suas percepções em relação à formação docente. Essa abordagem multifacetada adicionou uma camada adicional de validação aos resultados, tornando-os mais confiáveis.

Conforme observado por Minayo (2010), no contexto da primeira dimensão de triangulação, essa estratégia é frequentemente empregada na avaliação de programas, iniciativas educacionais, projetos e disciplinas, apresentando uma conceituação ampla e intrincada. Ela abrange diversas variáveis, dentre as quais se destaca a necessidade de incorporar avaliadores de origens externas, juntamente com avaliadores internos, de preferência com formações distintas. Isso permite a "combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista" (Minayo, 2010, p. 29). Além disso, a triangulação envolve a realização de pesquisas tanto quantitativas quanto qualitativas, a análise do contexto, da história, das relações e das representações.

Os métodos e procedimentos de coleta e análise de dados foram detalhadamente descritos no texto da dissertação, assegurando a transparência do processo e permitindo que outros pesquisadores possam replicar o estudo, caso desejem fazê-lo. Além disso, quando relevante, os resultados da pesquisa podem ter sido submetidos à validação por especialistas na área, como parte do processo de revisão e refinamento.

Assim, o processo de validação dos dados adotado nesta dissertação foi caracterizado por uma abordagem metodológica rigorosa e estratégias múltiplas, incluindo a seleção cuidadosa dos participantes, entrevistas semiestruturadas, estatística descritiva, análise rigorosa, triangulação de fontes e busca por consistência. Essas estratégias combinadas proporcionaram uma base sólida para as conclusões da pesquisa e, conseqüentemente, aumentaram a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos.

## **2.9 Princípios éticos da pesquisa**

Os princípios éticos da pesquisa constituem um conjunto de diretrizes fundamentais que norteiam a conduta dos pesquisadores ao conduzirem investigações em diversas áreas do conhecimento. Essas diretrizes são cruciais para assegurar que a pesquisa seja realizada de maneira responsável e respeitosa, garantindo o bem-estar e os direitos dos participantes, bem como a integridade do processo de pesquisa em si.

A Resolução N°466 de 12 de dezembro de 2012 do CNS estipula que as pesquisas envolvendo seres humanos devem aderir a princípios éticos e regulamentações apropriadas. Isso inclui a necessidade de obter o consentimento informado por meio do termo de consentimento livre esclarecimento das pessoas que serão pesquisadas (TCLE).

Além disso, a Resolução Nº 466/2016 estabelece que as pesquisas envolvendo seres humanos devem cumprir com os princípios éticos e científicos exigidos pelo sistema CEP/CONEP para serem submetidas à Plataforma Brasil, uma base nacional de registro de investigações.

Quanto aos possíveis riscos associados à pesquisa, estes incluem desconforto, constrangimento, cansaço e falta de privacidade. Para mitigar o risco relacionado à falta de privacidade, os participantes serão identificados de forma padronizada (E1, E2, E3, etc.) para o Entrevistado(a) 1, Entrevistado(a) 2, Entrevistado(a) 3 e assim por diante.

Caso os participantes experimentem cansaço, desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, eles têm o direito de interromper a entrevista, que só será retomada a critério do participante. Os participantes também têm o direito de recusar-se a responder a qualquer pergunta da entrevista ou desistir da pesquisa a qualquer momento, sem causar prejuízo à instituição ou ao pesquisador. Em caso de ocorrer algum risco, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos danos e custos, incluindo acompanhamento psicopedagógico, se necessário.

Em relação aos participantes da pesquisa, geralmente não haverá benefícios diretos imediatos. No entanto, é importante destacar que a pesquisa contribuirá para a conscientização da sociedade sobre a natureza da construção do conhecimento científico. Para os alunos, a pesquisa pode oferecer um benefício indireto ao possibilitar uma aprendizagem mais eficaz a longo prazo.

### **3. CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS**

### 3.1 Análise dos Resultados

Para uma melhor compreensão dos dados, agrupou-se por grupos de questões que entendemos terem um tema comum.

Os participantes da pesquisa se dividem em um (01) representante da equipe gestora na pessoa da coordenadora pedagógica e vinte (20) professores da Escola de Referência de Ensino Médio – EREM Carlos Rios. Todos esses docentes têm graduação em licenciatura. Dos vinte e um (21) colaboradores e sujeitos da pesquisa, dezoito (18) professores e uma (1) coordenadora pedagógica responderam a entrevista de forma satisfatória, respondendo a todos os questionamentos de forma integral ou parcialmente

A análise da entrevista semiestruturada realizada junto aos professores do Ensino Médio Integral na Escola EREM Carlos Rios em Arcoverde, Pernambuco, proporciona uma visão abrangente das experiências, percepções e reflexões dos educadores envolvidos nesse contexto educacional.

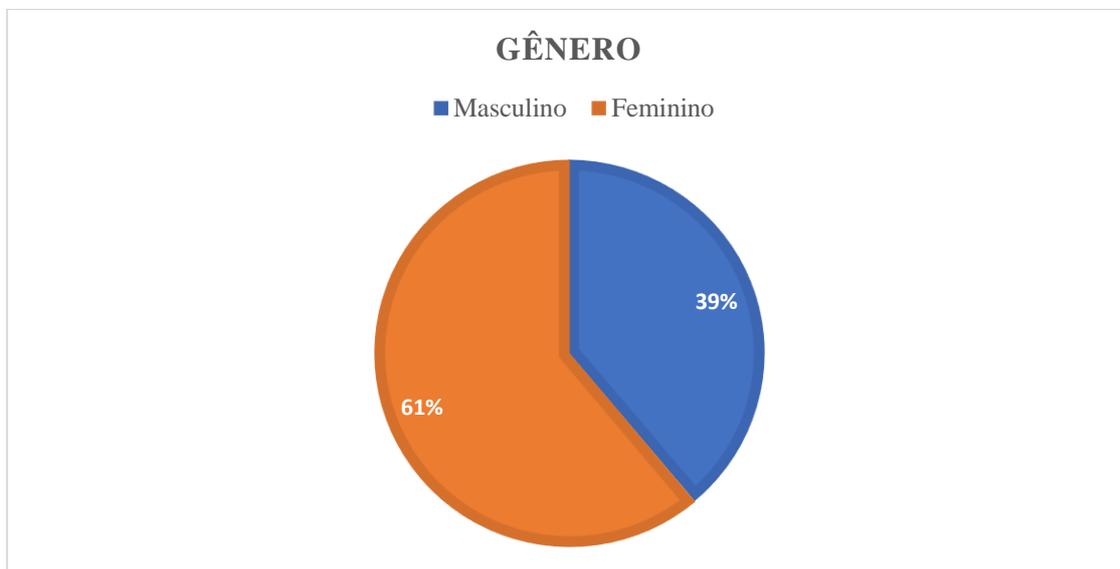
Nesta análise, foram examinadas as respostas fornecidas pelos professores em seções distintas, abrangendo desde o contexto profissional até possíveis melhorias e considerações finais sobre o Ensino Médio Integral. Cada seção oferece pensamentos valiosos sobre a vivência dos professores, suas opiniões sobre o modelo educacional e suas sugestões para aprimorá-lo.

A análise, por sua vez, iniciou-se destacando as principais tendências e padrões emergentes nas respostas dos professores, buscando identificar convergências e divergências em suas perspectivas. Além disso, serão examinadas as justificativas e argumentos apresentados pelos entrevistados para compreender a lógica subjacente às suas opiniões e avaliações.

### 3.1.1 Contexto profissional

**Figura 3**

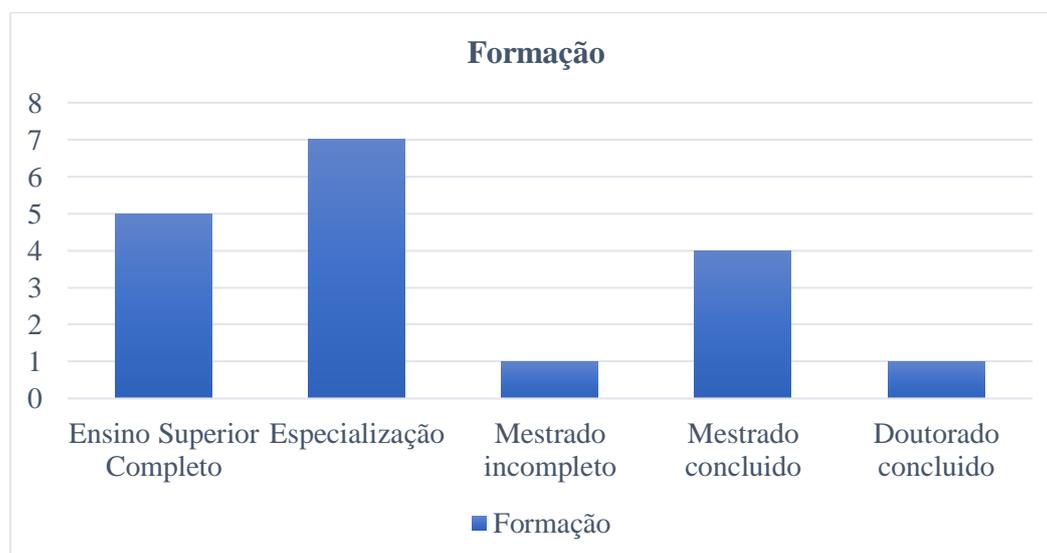
*Gênero dos Sujeitos Entrevistados (as)*



A partir dos dados fornecidos, pode-se observar que das 18 respostas (100% das pessoas entrevistadas) obtidas na pesquisa, e 38,9% (7 sujeitos) são do sexo masculino. Enquanto o restante é composto por 11 mulheres ou 61,1% da amostra de pesquisa.

**Figura 4**

*Formação Profissional dos Sujeitos Entrevistados (as)*



No que tange ao nível de escolaridade dos docentes entrevistados na seção de contexto profissional, notamos uma diversidade significativa em suas formações acadêmicas. Em primeiro lugar, 1 (um) dos entrevistados (5,6%) possui o título de doutorado, indicando um grau avançado de especialização em sua área de atuação. Além disso, 4 (quatro) dos professores entrevistados (22,2%) possuem o título de mestre, demonstrando um alto grau de qualificação acadêmica. É interessante observar que um entrevistado se encontra atualmente cursando o mestrado, sinalizando um compromisso contínuo com sua formação.

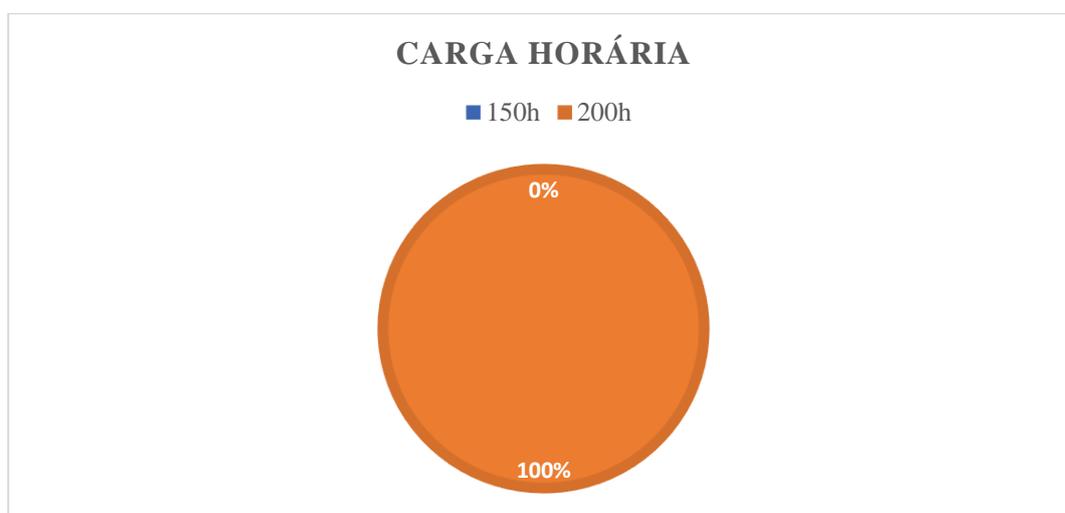
No que diz respeito a especializações, 7 (sete) dos docentes (38,8%) concluíram com êxito cursos de especialização em suas respectivas áreas de formação profissional. Essas especializações podem trazer conhecimentos e habilidades adicionais que são valiosos no ambiente educacional.

Além disso, 5 (cinco) dos entrevistados (27,8%) possuem graduação nas respectivas licenciaturas em que lecionam. Essa base educacional é fundamental para a qualificação dos professores, pois os habilita a ministrar aulas em suas áreas específicas de atuação e 1 (um) docente (5,6%) possui mestrado incompleto.

A diversidade de níveis de formação acadêmica entre os entrevistados reflete uma equipe docente com variadas trajetórias educacionais e experiências acadêmicas. Essa diversidade pode influenciar positivamente a dinâmica educacional no contexto do Ensino Médio Integral, enriquecendo o ambiente de aprendizado com diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas.

### Figura 5

*Carga Horária dos Sujeitos Entrevistados (as)*



Em relação a análise da carga horária dos professores, os dados revelam uma informação notável: 100% dos docentes (18 sujeitos) possuem uma carga horária de 200 horas no Ensino Médio Integral. Esse dado indica uma uniformidade surpreendente no que diz respeito ao tempo dedicado pelos professores a essa modalidade de ensino.

A carga horária de 200 horas pode ser considerada substancial, e a sua uniformidade sugere que a escola EREM Carlos Rios adota uma abordagem consistente na alocação de tempo para seus professores no contexto do Ensino Médio Integral. Isso pode ter implicações significativas para o planejamento das atividades pedagógicas, permitindo uma distribuição equitativa de tempo para diferentes disciplinas, projetos e atividades extracurriculares, e também pode influenciar a disponibilidade dos professores para desenvolver estratégias de ensino mais engajadoras e interativas.

É importante ressaltar que uma carga horária mais extensa pode proporcionar aos professores mais oportunidades de interação com os alunos, desenvolvimento de projetos educacionais mais abrangentes e uma imersão mais profunda nos princípios do Ensino Médio Integral. No entanto, também pode implicar desafios adicionais em termos de gerenciamento de tempo e demandas sobre os educadores.

Em resumo, a análise da carga horária dos professores na faixa de 150 a 200 horas com 100% deles atingindo a marca de 200 horas evidencia uma abordagem sólida e consistente em relação ao tempo dedicado ao Ensino Médio Integral na escola. Isso pode ser um indicativo do compromisso da instituição com esse modelo educacional e sua busca por proporcionar uma experiência rica e envolvente para seus estudantes.

## Figura 6

### *Tempo de Atuação Profissional*



A análise dos dados relativos ao tempo de atuação dos professores na escola EREM Carlos Rios no contexto do Ensino Médio Integral revela uma equipe docente diversificada em termos de experiência. Os dados indicam que a distribuição desses profissionais abrange diversas faixas temporais.

Primeiramente, observa-se a partir dos dados que 1 (um) profissional está em serviço na instituição há menos de 3 anos, que corresponde a 5,6%. Esse é um sinal de que a escola atraiu recentemente novos talentos, trazendo perspectivas frescas e um entusiasmo inicial para a equipe.

3 (três) ou 16,7% dos entrevistados possuem uma experiência de 3 a 5 anos na escola, o que sugere que esse grupo já consolidou alguma experiência no ambiente do Ensino Médio Integral. Esse conhecimento acumulado pode resultar em uma compreensão mais profunda dos desafios e benefícios do modelo educacional adotado.

Adicionalmente, 5 (cinco) docentes têm entre 6 e 10 anos de atuação na instituição, cerca de 17,8% dos entrevistados. Essa faixa temporal indica um grau considerável de estabilidade e experiência dentro da equipe docente. Profissionais nesse grupo podem desempenhar papéis de liderança e orientação para colegas menos experientes.

1 (um) dos entrevistados (5,6%) possui uma experiência de 11 a 15 anos na escola, destacando-se como um membro com um histórico mais longo de contribuição para a instituição. Sua experiência pode ser valiosa para a continuidade e o aprimoramento das práticas educacionais.

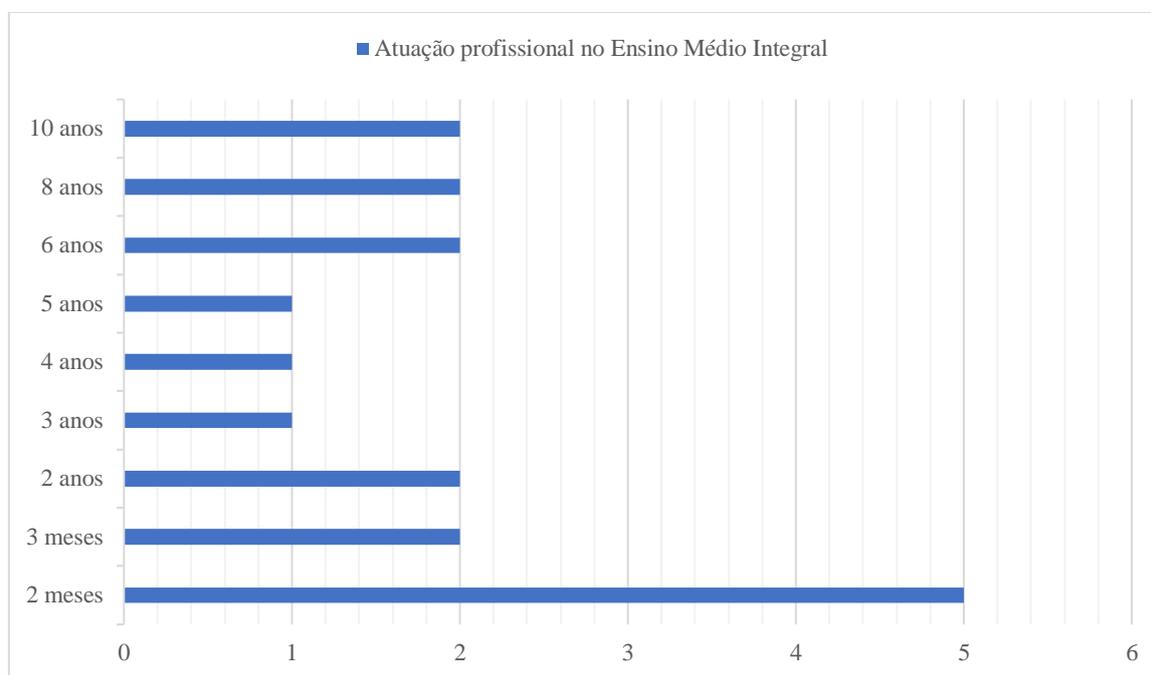
Por fim, um grupo impressionante de 8 (oito) profissionais (44,4%) está há mais de 16 anos na escola. Essa equipe de veteranos provavelmente detém uma riqueza de experiência e um profundo conhecimento das políticas e práticas educacionais da escola. Esses profissionais podem desempenhar um papel fundamental na orientação estratégica e no desenvolvimento contínuo da escola. A coordenadora pedagógica entrevistada possui também uma experiência de mais de 16 anos na educação.

A diversidade de experiência na equipe docente é um ativo valioso para a escola, combinando o vigor e as perspectivas dos professores mais novos com a estabilidade e a experiência dos veteranos. Essa combinação pode promover um ambiente de aprendizado dinâmico e eficaz no contexto do Ensino Médio Integral, no qual a experiência acumulada é aproveitada para impulsionar o progresso educacional contínuo.

Em relação ao tempo de atuação dos profissionais em turmas do Ensino Médio Integral os dados revelam que:

## Figura 7

### *Atuação Profissional no Ensino Médio Integral*



A análise dos dados referentes à formação profissional dos professores no contexto do Ensino Médio Integral na Escola EREM Carlos Rios destaca uma diversidade notável em relação ao tempo de experiência e atuação nesse modelo educacional. Esses dados oferecem uma visão abrangente da equipe docente, demonstrando uma variedade de trajetórias e compromissos profissionais.

Um grupo de dois professores se destaca por sua notável experiência de 10 anos no Ensino Médio Integral. Esse período de atuação sugere uma profunda familiaridade com o modelo, bem como uma contribuição substancial ao longo dos anos, com uma compreensão sólida das práticas educacionais específicas.

Outros dois docentes, com uma experiência de 8 anos, também trazem uma contribuição significativa e conhecimento sólido para o contexto do Ensino Médio Integral. Sua experiência considerável pode ser um ativo valioso para a escola, fornecendo orientação e estabilidade.

A equipe docente continua a diversidade de experiência com dois professores atuando há 6 anos no modelo. Essa faixa de tempo indica uma contribuição consistente e um conhecimento bem estabelecido das práticas educacionais do Ensino Médio Integral.

Além disso, um professor com 5 anos de experiência demonstra um compromisso sólido e uma jornada de formação profissional significativa ao longo desse período. Outro

docente, com 4 anos de experiência, também apresenta um envolvimento consistente e contribuição para a modalidade.

A diversidade prossegue com um professor que possui 3 anos de experiência, indicando um compromisso relativamente recente com o Ensino Médio Integral, e outros dois professores com 2 anos de experiência, sugerindo uma fase de adaptação contínua e familiarização com o modelo.

Por fim, a equipe docente inclui dois professores com apenas 3 meses de experiência e outros dois com 2 meses. Essa entrada muito recente no Ensino Médio Integral destaca a presença de novos membros na equipe, trazendo consigo entusiasmo e perspectivas frescas.

Essa diversidade de experiência e tempo de formação profissional na equipe docente da EREM Carlos Rios é um reflexo da riqueza de perspectivas que contribuem para o ambiente educacional. Profissionais com diferentes níveis de experiência podem complementar-se, promovendo uma cultura de aprendizado colaborativo e contínuo no Ensino Médio Integral.

### **Tabela 1**

*Componentes Curriculares Lecionados pelos Entrevistados(as)*

<i>Quantidade</i>	<b>Componentes Curriculares</b>
1	Arte
1	Biologia
1	Física
2	Educação física
1	Filosofia
1	Geografia
1	História
3	Língua Portuguesa
1	Língua estrangeira
4	Matemática
2	Química

Em relação aos componentes curriculares lecionados pelos entrevistados, a análise revela uma ampla gama de disciplinas e áreas de atuação dentro do contexto do Ensino Médio Integral na Escola EREM Carlos Rios. A diversidade das disciplinas reflete a abordagem abrangente desse modelo educacional, com professores atuando em áreas que abarcam desde

as ciências exatas, da natureza e humanas, área de linguagens e de formação técnica. Essa variedade de componentes curriculares é indicativa de uma oferta educacional completa e enriquecedora para os alunos, abrindo oportunidades para uma formação mais abrangente e multifacetada. Esses dados destacam a importância da contribuição de professores de diversas áreas para a experiência educacional integral oferecida pela escola.

A análise dos componentes curriculares lecionados pelos entrevistados evidencia uma diversidade interessante de disciplinas e áreas de especialização dentro do contexto do Ensino Médio Integral na Escola EREM Carlos Rios. A lista abrange uma ampla gama de disciplinas, incluindo as ciências naturais, humanidades, artes e línguas, refletindo a abordagem holística desse modelo educacional.

É notável observar que as disciplinas de Matemática e suas tecnologias e Língua Portuguesa estão representadas de forma mais proeminente, com 4 e 3 professores lecionando, respectivamente. Isso destaca a importância dada a essas áreas fundamentais no currículo do Ensino Médio Integral.

Além disso, as disciplinas de Educação Física e Química contam com dois professores cada, mostrando uma ênfase na educação física e nas ciências naturais, fazendo uma observação que estes trabalham não somente a teoria, mas também a prática desportiva e de laboratório, respectivamente com os alunos. As demais disciplinas, como Arte, Biologia, Física, Filosofia, Geografia, História e Língua Estrangeira, são lecionadas por um professor cada, o que contribui para a oferta de um currículo diversificado e enriquecedor para os alunos.

É importante notar que a função do professor de Educação Física envolve uma combinação de aulas teóricas e práticas. As aulas teóricas constituem parte de sua carga horária, enquanto as aulas práticas geralmente envolvem atividades de treinamento. No entanto, é essencial observar que o professor de Educação Física em uma escola integral também despense tempo em atividades complementares. Estas atividades podem abranger uma variedade de áreas e não estão restritas apenas ao campo da Educação Física. Portanto, sua carga horária pode incluir atividades que são regidas por profissionais de diferentes áreas de formação, a fim de proporcionar uma experiência educacional mais abrangente e enriquecedora para os alunos.

Essa organização da carga horária do professor de Educação Física em uma escola integral tem implicações significativas para a formação docente. A formação desse professor deve ser abrangente o suficiente para permitir que ele lide eficazmente com as demandas tanto das aulas teóricas quanto das aulas práticas. Isso requer uma sólida formação acadêmica que abranja os aspectos teóricos e práticos da Educação Física.

Além disso, a participação em atividades complementares que podem ser regidas por profissionais de diferentes áreas de formação também exige uma abordagem interdisciplinar na formação docente. Os professores de Educação Física devem estar preparados para colaborar e coordenar com outros profissionais, como psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, entre outros, para garantir que as atividades complementares atendam às necessidades abrangentes dos alunos.

Portanto, a formação docente para professores de Educação Física em uma escola integral deve ser abrangente e interdisciplinar, capacitando-os a fornecer uma educação que atenda tanto às dimensões teóricas quanto práticas da disciplina, bem como permita uma colaboração eficaz com outros profissionais para enriquecer a experiência educacional dos alunos.

Essa variedade de componentes curriculares reflete a missão do Ensino Médio Integral em proporcionar uma formação abrangente, permitindo que os estudantes explorem diferentes campos do conhecimento. A equipe docente diversificada desempenha um papel fundamental em enriquecer a experiência educacional dos alunos, garantindo que eles tenham acesso a uma educação completa e multifacetada.

Nesta seção, fica evidente que a equipe docente da Escola EREM Carlos Rios, envolvida no Ensino Médio Integral, abrange uma ampla variedade de componentes curriculares e áreas de especialização. Essa diversidade reflete o compromisso da instituição em proporcionar uma educação completa e multifacetada para os estudantes. Com profissionais dedicados e experientes em disciplinas que vão desde as ciências naturais até as humanidades e as artes, a escola busca enriquecer a experiência educacional, permitindo que os alunos explorem e se aprofundem em diferentes campos do conhecimento.

A colaboração e a contribuição de professores de diversas áreas desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente educacional dinâmico e enriquecedor, onde os estudantes podem desenvolver uma compreensão holística do mundo que os cerca. Conforme aponta Tardif (2008), o professor contemporâneo enfrenta diferentes problemas, dentre eles, a necessidade de uma formação qualificada. De acordo com os dados coletados, os profissionais tem buscado uma maior integração e compromisso com suas formações profissionais e isso reforça o compromisso da instituição com a formação integral dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios e oportunidades do futuro com uma base sólida de conhecimento e habilidades.

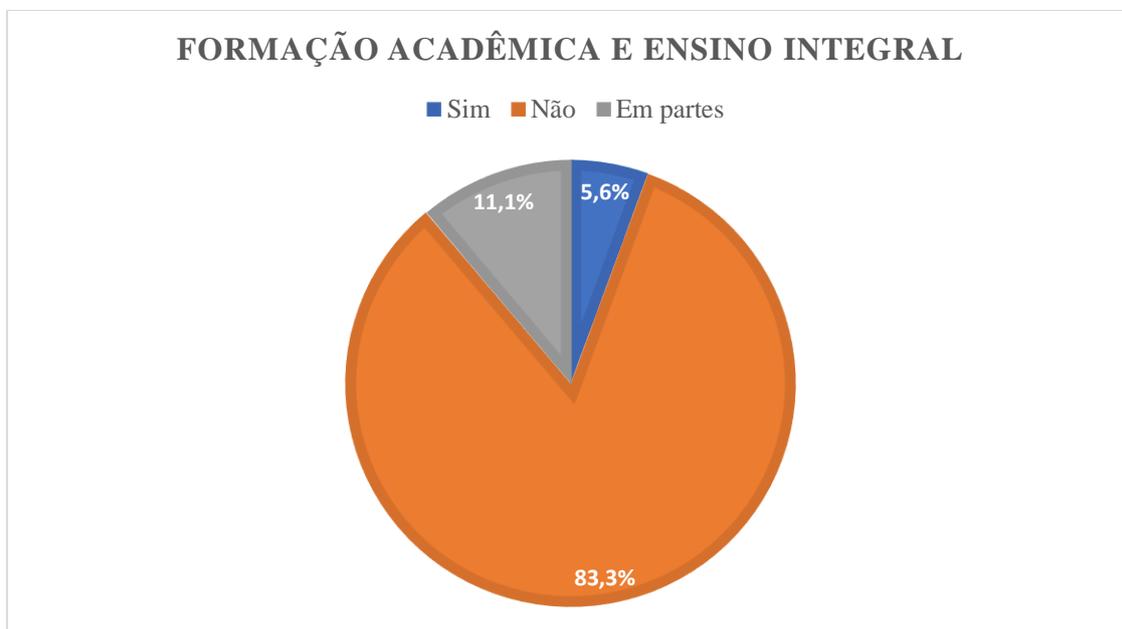
### 3.1.2 Limites e possibilidades da formação docente no Ensino Médio Integral

Na próxima seção de análise de dados, será explorado um aspecto crítico e fundamental no contexto educacional do Ensino Médio Integral na Escola EREM Carlos Rios: os limites e possibilidades da formação docente. Essa seção permitirá investigar em profundidade as questões relacionadas à capacitação e desenvolvimento dos professores que atuam nesse modelo educacional.

Ao entender os desafios e as oportunidades enfrentados pelos educadores em sua formação, eles podem obter informações valiosas sobre como a escola busca capacitar sua equipe docente e prepará-la para proporcionar uma experiência educacional de alta qualidade aos estudantes. Serão analisadas também as percepções dos professores sobre a formação oferecida, identificaram as limitações percebidas e exploraram as possibilidades que são vislumbradas para melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes no Ensino Médio Integral.

#### Figura 8

##### *Educação Integral na Formação Inicial*



Para início da entrevista na coleta de dados, os profissionais foram questionados se em suas formações iniciais para a profissão docente, os mesmos tiveram contato com aspectos específicos da formação integral. Em suas respostas, um total de 15 profissionais (83,3%)

responderam que não, 2 (dois) profissionais (11,1%) responderam que em parte e 1 (um) profissional (5,6%) respondeu que sim.

A partir dos dados coletados, é notável que a grande maioria, representada por 15 profissionais (83,3%), relatou que não teve qualquer contato com aspectos específicos da formação integral durante suas formações iniciais. Esse dado aponta para uma lacuna significativa na preparação prévia desses educadores em relação ao modelo do Ensino Médio Integral, sugerindo que sua formação acadêmica anterior não contemplou aspectos específicos desse modelo educacional.

Por outro lado, 2 (dois) profissionais (11,1%) mencionaram ter tido contato parcial com elementos da formação integral em seus programas de formação inicial. Essa resposta indica que, embora não tenham recebido uma formação integral completa, eles podem ter sido expostos a algumas das ideias ou práticas relacionadas a esse modelo durante seus estudos iniciais.

É interessante observar que um único profissional (5,6%) respondeu afirmativamente, indicando que teve algum nível de exposição ou formação específica em relação ao Ensino Médio Integral durante sua preparação inicial. Essa resposta destaca uma exceção entre os entrevistados, sugerindo que pelo menos um dos professores possui uma base prévia de conhecimento relevante para o contexto do Ensino Médio Integral.

Esses resultados iniciais enfatizam a necessidade de abordar as lacunas de formação identificadas e considerar a importância da capacitação e desenvolvimento contínuos dos professores para atender às demandas específicas do Ensino Médio Integral. Essa análise inicial estabelece o cenário para uma exploração mais aprofundada das percepções dos professores sobre a formação docente no Ensino Médio Integral e as oportunidades e desafios associados a ela.

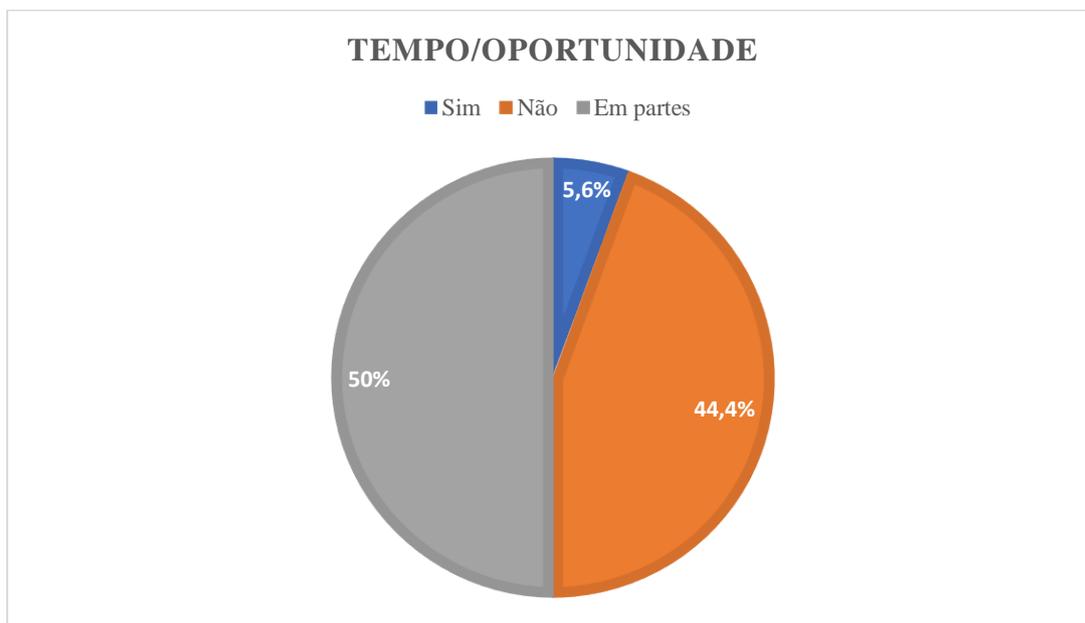
Os profissionais também foram indagados se eles consideravam que mais tempo na escola significaria mais oportunidades para os professores estabelecerem relações significativas com os alunos. 8 (oito) profissionais (44,4%) responderam sim, afirmando que acreditam que mais tempo na escola significa uma maior oportunidade de relações significativas entre professores e alunos. 1 (um) professor (5,6%) afirmou que não considera essa possibilidade e 9 (nove) profissionais (50%) das pessoas entrevistadas responderam que isso acontece em partes.

A coordenadora pedagógica entrevistada salienta que “Um dos desafios mais significativos que encontro é o engajamento e a resistência de alguns educadores, o que tornar a implementação bem-sucedida das formações mais difícil e muito vezes inviável”.

(Entrevista, CP, 2023). Neste sentido, para a entrevistada o engajamento dos profissionais é peça chave para que a formação aconteça de forma qualitativa.

### Figura 9

*Relações entre o Tempo na Escola e as Interações Professor-aluno*



Como observa-se a partir da figura, uma parcela de 8 (oito) profissionais (44,4%) respondeu afirmativamente, indicando que acredita que mais tempo na escola representa uma oportunidade maior para estabelecer relações significativas com os alunos. Essa visão sugere que esses professores valorizam a presença prolongada na escola como uma oportunidade para construir conexões mais profundas com os estudantes, o que pode ser fundamental para o sucesso do modelo de Ensino Médio Integral.

Por outro lado, uma minoria de 1 (um) professor (5,6%) expressou a opinião contrária, afirmando que não considera que mais tempo na escola resulte necessariamente em relações mais significativas com os alunos. Essa visão contrária pode ser fundamentada em outras abordagens pedagógicas ou na crença de que a qualidade do tempo dedicado à interação é mais relevante do que a quantidade de tempo.

Além disso, 9 (nove) profissionais (50%) responderam que acreditam que essa relação entre tempo na escola e relações significativas com os alunos ocorre em partes. Essa resposta sugere uma compreensão mais equilibrada, reconhecendo que o tempo é um fator importante,

mas não o único determinante na construção de relações professor-aluno significativas. Essa perspectiva destaca a complexidade das dinâmicas interpessoais na educação.

Essa análise destaca a diversidade de opiniões entre os professores em relação à importância do tempo gasto na escola para a construção de relações significativas com os alunos. Essas percepções variadas podem ter implicações para as estratégias pedagógicas e o planejamento do tempo dentro do contexto do Ensino Médio Integral, destacando a necessidade de abordagens flexíveis que considerem as diferentes perspectivas dos educadores.

Nessa dimensão, para compreender as habilidades que podem ser desenvolvidas na educação em tempo integral, questionando aos entrevistados se “com mais tempo disponível”, os professores têm a oportunidade de abordar não apenas os aspectos acadêmicos dos alunos. Que outras habilidades você considera que podem ser construídas na escola integral?”.

Um dos docentes entrevistados respondeu que:

A educação de tempo integral não conseguiu concretizar em plenitude a formação para a educação integral, embora baseada na educação interdimensional, ainda continuamos replicando a educação conteudista e bancária. A doutrina do tempo rígido das aulas, nenhum minuto a menos, a favor do conhecimento reforça a barreira entre professor e alunos., só um há mínimo espaço para as refeições. Não existe espaço para o diálogo, ou seja, para a construção processual para o humano. Muitos alunos querem apenas serem ouvidos, dar atenção aos seus anseios. É preciso repensar. Paulo Freire já dizia: ESCOLA É GENTE... (Entrevista, E9, 2023).

Essa resposta ilustra um ponto de vista crítico sobre a implementação do Ensino Médio Integral, destacando a necessidade de repensar o modelo atual para que ele possa verdadeiramente promover uma educação integral, que leve em consideração não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento humano e as necessidades dos estudantes. Essa análise convida a reflexões sobre como equilibrar as demandas acadêmicas com a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e centrado no aluno, onde as habilidades socioemocionais e a escuta ativa também tenham espaço.

Utilizando poucas palavras, os profissionais entrevistados definem o Ensino Médio Integral como:

**Tabela 2***Definição do Ensino Médio Integral*

<b>ENTREVISTADO(A)</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>E1</b>	Um modelo promissor.
<b>E2</b>	Promissor, capaz de promover boas coisas
<b>E3</b>	Desenvolvimento de competências e habilidades
<b>E4</b>	Desafiador, com um comprometimento maior que o regular.
<b>E5</b>	Oportunidades
<b>E6</b>	Prevê para o desenvolvimento pleno dos estudantes no que diz respeito aos aspectos cognitivos, afetivos, de corporeidade e espiritualidade, com foco no protagonismo do estudante
<b>E7</b>	Uma oportunidade para desenvolvimento intelectual, social, acadêmico e emocional.
<b>E8</b>	Não tão produtivo como se propõe
<b>E9</b>	No Brasil, é mais uma questão social para sanar as falhas da instituição familiar e do sistema (pobreza, violência, drogas, fome). O sistema produz injustiça social, mesmo assim acredito no poder transformador da educação, não por normas do sistema, mas por aqueles que fazem educação humanizada que não desiste dos jovens.
<b>E10</b>	A proposta é boa, mas deveria ter um estudo sobre o assunto do ponto de vista pedagógico de forma dinâmica.
<b>E11</b>	Uma excelente proposta, se fosse desenvolvido como foi "imaginado." Ainda há aspectos que não são desenvolvidos corretamente.
<b>E12</b>	Oportunidade para ampliar os conhecimentos acadêmicos e possibilitar a formação humana em outras dimensões, como física, mental.
<b>E13</b>	O ensino que busca formar o aluno como um todo cognitivo, emocional, crítico etc.
<b>E14</b>	Oportunidade de aprender mais
<b>E15</b>	Uma possibilidade de formação mais completa
<b>E16</b>	Cansativo
<b>E17</b>	Um ensino marcado pela pedagogia da presença.
<b>E18</b>	Formação integral dos estudantes.

A análise das respostas à pergunta "Como você descreveria o Ensino Médio Integral em poucas palavras?" revelou uma ampla gama de percepções e opiniões por parte dos entrevistados, oferecendo insights valiosos sobre como os professores da Escola EREM Carlos Rios percebem o modelo em que atuam.

Muitos dos entrevistados expressaram uma visão positiva e promissora do Ensino Médio Integral, caracterizando-o como um modelo capaz de "promover boas coisas". Essas percepções sugerem que esses professores enxergam potencial no modelo e acreditam que ele pode trazer benefícios significativos para os estudantes.

Outras respostas enfatizaram o desenvolvimento de competências e habilidades como uma característica essencial do Ensino Médio Integral, indicando uma compreensão de que esse modelo educacional vai além do ensino tradicional, visando preparar os estudantes de forma mais abrangente.

Alguns entrevistados também destacaram o caráter desafiador do modelo, apontando para um comprometimento maior em comparação ao ensino regular, indicando que esses professores reconhecem a necessidade de um esforço adicional para atender às demandas específicas do Ensino Médio Integral.

A ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, físicos e espirituais, foi uma observação frequente nas respostas. Esse entendimento reflete a compreensão compartilhada de que o Ensino Médio Integral busca proporcionar uma formação mais completa, não se restringindo apenas ao aspecto acadêmico.

No entanto, algumas respostas apontaram desafios na implementação do Ensino Médio Integral, destacando que ainda existem aspectos que não são desenvolvidos corretamente. Dessa maneira, essas respostas indicam uma conscientização por parte dos professores de que o modelo pode não estar sendo plenamente eficaz em todos os aspectos.

Essas diversas percepções evidenciam a complexidade do Ensino Médio Integral e como ele é interpretado pelos professores. As opiniões variadas podem refletir experiências individuais e nuances na implementação do modelo, enfatizando a necessidade de uma abordagem reflexiva e colaborativa na busca pela melhoria contínua do Ensino Médio Integral na Escola EREM Carlos Rios.

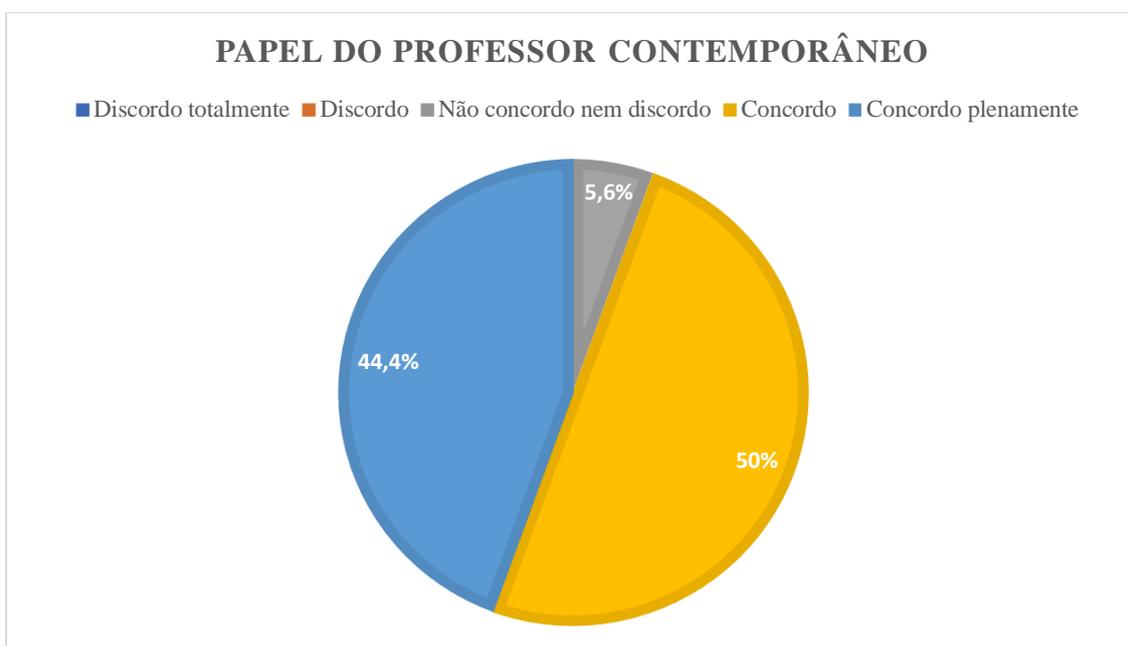
Segundo a coordenadora pedagógica entrevistada:

O papel da equipe gestora na promoção da abordagem pedagógica do ensino médio integral na escola é liderar a implementação da abordagem, apoiar os educadores, criar um ambiente propício ao aprendizado integral e monitorar os resultados acadêmicos e socioemocionais dos alunos. (Entrevista, CP, 2023).

Diante desse cenário e da percepção dos docentes e da coordenadora pedagógica diante do Ensino Médio Integral, a pesquisa buscou articular a escuta às experiências dos profissionais no ensino da Educação Básica. Sendo assim, questionou-se se esses docentes acreditavam que o papel do professor na educação contemporânea é mais desafiador que no passado e os entrevistados responderam que:

**Figura 10**

*Papel do professor na Educação Contemporânea*



Neste sentido, os resultados apontam que 9 (nove) profissionais (50%) das pessoas entrevistadas concordam com a afirmação apresentada, 8 (oito) (44,4%) afirmaram concordar plenamente e 1 (uma) pessoa entrevistada (5,6%) afirmou nem concordar nem discordar da afirmação mencionada.

Nessa dimensão, metade dos profissionais entrevistados, ou seja, 9, dos participantes, concordaram com a afirmação de que o papel do professor na educação contemporânea é mais desafiador do que no passado. Isso sugere que esses educadores percebem que as demandas e as responsabilidades dos professores aumentaram em relação a gerações anteriores, possivelmente devido a mudanças nas tecnologias, na diversidade dos estudantes e nas expectativas da sociedade em relação à educação.

Uma parcela significativa, representada por 8 profissionais (44,4%), afirmou concordar plenamente com a afirmação. Essa resposta indica uma percepção bastante forte de que o papel do professor se tornou mais desafiador na educação contemporânea. Esses entrevistados podem acreditar que as transformações no campo educacional demandam um nível mais elevado de habilidades e adaptação por parte dos professores.

Apenas uma pessoa entrevistada (5,6%) expressou uma visão neutra, afirmando que nem concorda nem discorda da afirmação. Esse entendimento indica uma posição mais

equilibrada, no qual o entrevistado pode ver méritos em ambos os lados da questão ou não ter uma opinião forte sobre o assunto.

Esses resultados sugerem que a maioria dos professores na Escola EREM Carlos Rios reconhece o aumento dos desafios associados ao papel do professor na educação contemporânea. Essa percepção pode influenciar suas práticas pedagógicas e seu compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo, à medida que enfrentam as complexidades do ambiente educacional atual.

Em relação a diferença entre o Ensino Médio regular e o Ensino Médio Integral, os profissionais responderam que:

**Tabela 3**

*Diferença entre Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integral*

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
<b>E1</b>	Além da carga horária, mais tempo para desenvolver atividades diferenciadas e compreender os aspectos individuais de cada discente.
<b>E2</b>	1. Tempo acadêmico e pessoal 2. Possibilidades outras de educação
<b>E3</b>	A escola integral ajuda o aluno a pensar e a melhorar a própria vida/ Ensino Médio (Os estudantes são incentivados a tomar decisões descobrir o que querem fazer planejar o futuro e compartilhar as responsabilidades)
<b>E4</b>	O tempo de dedicação e estudo, a quantidade de componentes curriculares, a interação professor-estudante, educação interdimensional
<b>E5</b>	A oferta de múltiplos conhecimentos em um tempo maior
<b>E6</b>	A estrutura pedagógica alçada não apenas no tempo adicional, mas nas possibilidades de maior interação dos e com os estudantes, de forma a buscar o máximo a busca da autonomia dos mesmos.
<b>E7</b>	O ensino regular trata somente dos aspectos acadêmicos dos alunos, enquanto no ensino integral, mais tempo na escola possibilita que outros aspectos do desenvolvimento do aluno sejam trabalhados. A pedagogia da presença também é muito forte no ensino integral, no qual o aluno pode se espelhar no professor como uma referência intelectual e cultural.
<b>E8</b>	Mais cansativo e menos produtivo
<b>E9</b>	Sou fruto do Ensino Médio regular, mesmo sem muitas estruturas básicas aprendemos e mudamos nossa trajetória de vida. Era prazeroso ir à escola, hoje elas são gaiolas. Quantidade nem sempre significa qualidade.
<b>E10</b>	O estudante passa muito tempo dentro da escola.

<b>E11</b>	Há pontos positivos: mais tempo na escola, mais interação, disciplinas novas e novas perspectivas, porém há questões negativas no que diz respeito ao cansaço e fadiga mental no período da tarde.
<b>E12</b>	O tempo maior na escola significa também a possibilidade de ampliar e proporcionar a construção de outros conhecimentos não apenas direcionados às questões acadêmicas. Mas, há que citar o fato de muitas escolas não estarem preparadas para tais demandas, tanto no que se refere a questões estruturais quanto a questões administrativas e pedagógicas.
<b>E13</b>	Sempre estive no ensino integral
<b>E14</b>	O tempo na escola
<b>E15</b>	A variedade de disciplinas
<b>E16</b>	Tempo
<b>E17</b>	O cansaço dos alunos ao estarem manhã e tarde na escola, pois reflete no seu desempenho em aula.
<b>E18</b>	O desenvolvimento integral do estudante. E a oportunidade de convívio dos estudantes entre si e com os professores, vivenciando a pedagogia da presença.

Um dos entrevistados enfatizou que, além da carga horária estendida, o Ensino Médio Integral proporciona mais tempo para desenvolver atividades diferenciadas e compreender os aspectos individuais de cada aluno. A resposta de E1 sugere que esse modelo permite uma abordagem mais personalizada da educação.

Na compreensão de E2 a diferença entre o tempo acadêmico e pessoal no Ensino Médio Integral, indicando que esse modelo pode equilibrar melhor essas duas dimensões. Além disso, o profissional entrevistado mencionou "possibilidades outras de educação," sugerindo a flexibilidade desse modelo.

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia foi mencionado por E3, que em resposta destacou que a escola integral ajuda os alunos a pensar e melhorar suas vidas. Essa compreensão está relacionada ao incentivo para que os estudantes tomem decisões, planejem seus futuros e compartilhem responsabilidades, o que promove o desenvolvimento pessoal e a autonomia.

E4 mencionou diversos fatores, incluindo o tempo dedicado aos estudos, a quantidade de componentes curriculares, a interação professor-estudante e a educação interdimensional. Esses elementos ressaltam a complexidade do Ensino Médio Integral. Enquanto E5 destacou a oferta de múltiplos conhecimentos em um período de tempo mais longo no Ensino Médio Integral, sugerindo que esse modelo oferece uma gama mais ampla de opções curriculares.

A ênfase na Interação e Autonomia foi citado por E6 que enfatizou que o Ensino Médio Integral não se limita ao tempo adicional, mas busca possibilitar uma maior interação entre professores e estudantes, promovendo a busca pela autonomia dos alunos.

A resposta de E7 apontou que o Ensino Médio Regular trata principalmente dos aspectos acadêmicos dos alunos, enquanto o Ensino Médio Integral permite trabalhar outros aspectos do desenvolvimento do aluno. Também mencionou a "pedagogia da presença" como um aspecto forte no Ensino Médio Integral.

Alguns entrevistados expressaram preocupações com o cansaço dos alunos devido ao longo período na escola (E8 e E11). Uma resposta destacou que o Ensino Médio Integral pode ser mais cansativo e menos produtivo em certos aspectos.

A preparação das Escolas foi citada por E12 que observou que muitas escolas podem não estar preparadas para as demandas do Ensino Médio Integral, tanto em termos estruturais quanto administrativos e pedagógicos. Isso destaca desafios na implementação.

E13 mencionou que sempre esteve no ensino integral, refletindo sua experiência pessoal com o modelo e E15 ressaltou a variedade de disciplinas como uma diferença significativa entre os modelos. Já o E18 destacou o desenvolvimento integral do estudante e a oportunidade de convívio entre estudantes e professores, enfatizando a importância da "pedagogia da presença".

Essas análises indicam que os entrevistados percebem tanto benefícios quanto desafios no Ensino Médio Integral. Eles reconhecem a importância de abordar aspectos não apenas acadêmicos, mas também pessoais e de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que apontam preocupações relacionadas ao cansaço dos alunos e à necessidade de preparação adequada das escolas para implementar esse modelo. Essas percepções variadas refletem a complexidade do Ensino Médio Integral na Escola EREM Carlos Rios.

Entre os desafios enfrentados na prática docente enquanto docentes do Ensino Médio Integral, às respostas dos docentes demarcam desafios desde a formação docente inicial, até problemas relacionados aos interesses dos estudantes.

Na entrevista, E4 destacou como principal desafio o de "Lecionar componentes curriculares do novo ensino médio que não estão dentro da minha área de formação acadêmica, sem formação continuada necessária para o ensino do componente curricular." (Entrevista, E4, 2023).

Além disso, os docentes do Ensino Médio Integral também enfrentam desafios relacionados aos interesses e às necessidades dos estudantes. Esse contexto educacional busca não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação integral dos alunos,

considerando aspectos emocionais, sociais e culturais. Portanto, os professores precisam encontrar maneiras de engajar os estudantes de forma significativa e promover sua participação ativa no processo educacional.

E7 afirma que: “Falta de motivação e interesse dos alunos, indisciplina na sala de aula e principalmente o uso descontrolado do celular por parte dos estudantes” (Entrevista, E7, 2023), nessa mesma direção, E9 ressalta que: “O maior desafio é ensinar a quem não quer aprender. Alunos desmotivados, jovens sem amor em casa. A apatia por falta de afeto é uma constante nos corredores das escolas. Precisamos tocar o humano.” (Entrevista, E4, 2023).

E7 menciona a falta de motivação e interesse dos alunos como um dos principais desafios. Além disso, ele destaca problemas de indisciplina na sala de aula e o uso descontrolado de dispositivos móveis, como celulares, por parte dos estudantes. Esses desafios estão interligados, pois a falta de motivação pode levar a comportamentos indisciplinados e ao uso inadequado de dispositivos eletrônicos durante as aulas. Isso reflete uma preocupação real em criar um ambiente de aprendizado em que os alunos estejam engajados e focados.

Por sua vez, E9 enfatiza o desafio de ensinar a alunos desmotivados e apáticos. Ele destaca a importância de lidar com jovens que talvez não recebam afeto em casa e, como resultado, apresentam apatia e desinteresse na escola. A referência a "tocar o humano" ressalta a necessidade de uma abordagem educacional que vá além do ensino acadêmico, buscando criar conexões significativas com os estudantes e abordar suas necessidades emocionais e sociais.

Essas respostas sublinham a importância da abordagem sócio emocional no Ensino Médio Integral e a necessidade de os docentes considerarem não apenas o conteúdo acadêmico, mas também o bem-estar e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Enfrentar esses desafios exige estratégias pedagógicas e apoio emocional que abordam a motivação, a disciplina e as questões sociais e emocionais dos estudantes para criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo.

É evidente que os docentes do Ensino Médio Integral desempenham um papel crucial na superação desses desafios, contribuindo para o sucesso acadêmico e pessoal de seus alunos. No entanto, a necessidade de formação continuada e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras são aspectos essenciais para enfrentar com eficácia as complexidades desse modelo educacional. Esses desafios também destacam a importância do apoio institucional e do investimento na capacitação dos professores para garantir uma educação de qualidade no Ensino Médio Integral.

Ao serem questionados se a formação acadêmica influencia ou não na sua prática profissional no contexto do Ensino Médio Integral, os profissionais responderam que:

**Tabela 4**

*Formação Acadêmica e Prática Docente no Ensino Médio Integral*

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
E1	Através das metodologias utilizadas e a abordagem didática.
E2	O que aprendi na formação inicial e continuada são fundamentais para minha prática.
E3	Desenvolvendo o pensamento crítico do aluno ensinando-os a se posicionar socialmente
E4	Pouco influência.
E5	Claro que influencia por ser na minha área de atuação
E6	Influência pela essência de minha formação estar voltada para a pesquisa e da visão pedagógica, isso me torna mais buscador de novas abordagens para dar dinamicidade ao processo educativo
E7	Influencia totalmente. Desde a universidade, busca-se um ensino de física mais humano, menos matematizado, tentando alinhar com a realidade dos alunos, buscando os aspectos mais importantes da física que contribuíram para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Desta forma busco trazer esses elementos nas minhas aulas.
E8	Não muito. A experiência em sala ajuda mais.
E9	É de suma importância! Um profissional atualizado torna-se muito mais motivado, muito mais criativo e aperfeiçoa sua didática. Um mestre é um maestro que precisa ensaiar sempre, experimentar novos instrumentos para ouvir a mesma letra com novas melodias, senão perde o encanto e se esgota em si mesmo. Um professor precisa demonstrar zelo pelo que ele faz, afinal somos exemplos bons ou ruins.
E10	Pelo pouco material de educação integral disponível.
E11	Linguagem: total interação com o mundo além da escola.
E12	Apesar de ter exposto anteriormente que minha formação acadêmica se deu em outro contexto, não posso perder de vista que durante minha formação foi problematizado fatores que ultrapassam a mera exposição conteudista da área de conhecimento em formação, assim, mesmo não tratando especificamente de uma educação em tempo integral, pensávamos em práticas formadoras de uma consciência crítica e humana. A partir dessas problematizações e pensamentos, hoje, auxiliam-me muito no momento de planejar e estrutura minha prática enquanto professora de escola em tempo integral.
E13	Não
E14	Pela prática que tive quando fazia faculdade
E15	O mestrado me fez mudar o olhar sobre a minha prática pedagógica

<b>E16</b>	O professor tem que viver se inovando
<b>E17</b>	Percebo de suma importância, pois pude pensar sobre ser professor, metodologias tradicionais e ativas e o papel da escola na sociedade.
<b>E18</b>	Percebo que a minha formação acadêmica influencia positivamente para uma formação integral dos estudantes. Percebo essa influência através das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados.

As respostas dos profissionais sobre a influência de sua formação acadêmica em sua prática profissional no contexto do Ensino Médio Integral revelam uma variedade de percepções e atitudes em relação à importância dessa formação. Aqui está uma análise das respostas:

Várias respostas enfatizam a influência positiva de sua formação acadêmica em sua prática. Os professores mencionam que a formação inicial e continuada é fundamental para sua abordagem didática, desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e posicionamento social. Eles acreditam que a formação os torna mais criativos, motivados e aptos a aprimorar sua didática. Algumas respostas destacam a importância de abordagens pedagógicas mais humanizadas e alinhadas com a realidade dos alunos.

Algumas respostas indicam que a formação acadêmica tem pouca influência ou influência limitada na prática profissional dos entrevistados. Eles podem acreditar que a experiência em sala de aula é mais relevante ou que a formação acadêmica não se alinha diretamente com o contexto do Ensino Médio Integral.

Em suas respostas, percebe-se também que alguns profissionais mencionam que a experiência prática em sala de aula é mais influente do que a formação acadêmica. Esses professores podem considerar que a formação acadêmica, embora importante, não se traduz diretamente em sua prática diária e que a experiência no campo educacional é mais valiosa.

Algumas respostas apontam para a transformação da prática docente por meio da formação continuada, como mestrados. Esses professores reconhecem a importância de buscar atualizações e inovações em sua prática profissional.

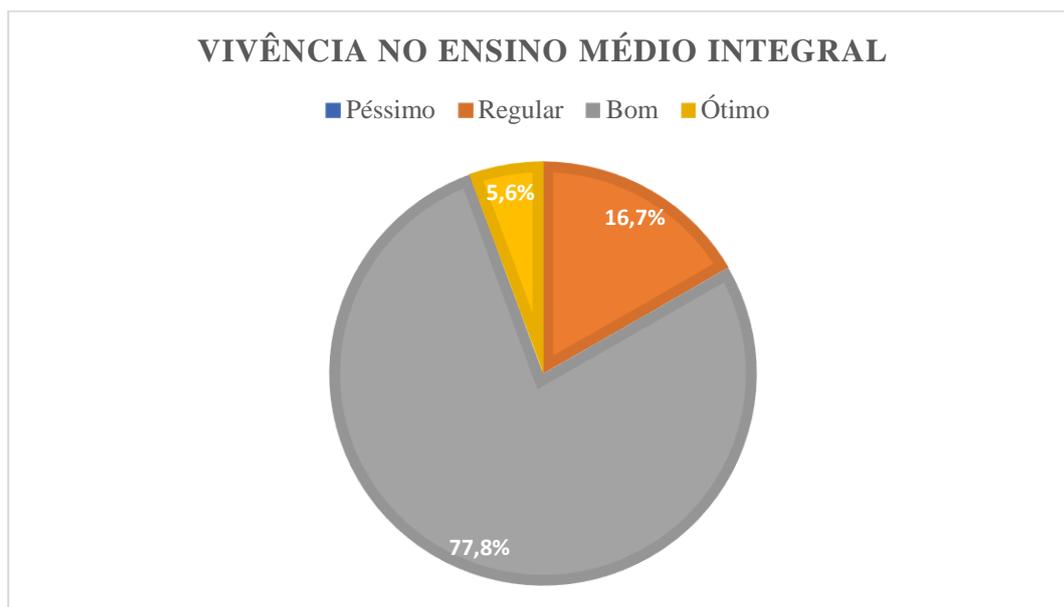
Considerações sobre a formação crítica destacam a importância de uma formação crítica que vai além do ensino de conteúdo, enfocando questões sociais, humanas e de consciência crítica.

Em resumo, as respostas dos profissionais refletem uma diversidade de perspectivas sobre a relação entre sua formação acadêmica e sua prática profissional no Ensino Médio Integral. Enquanto alguns valorizam profundamente a formação e acreditam que ela contribui positivamente para sua prática, outros podem considerar a experiência prática como o fator

mais relevante. Essa diversidade destaca a complexidade da formação docente e a necessidade de uma abordagem holística que considere tanto a formação acadêmica quanto a experiência no campo educacional.

### Figura 11

#### *Experiências no Ensino Médio Integral*



Para finalizar essa seção, os profissionais foram questionados sobre o grau de validação das experiências vivenciadas no Ensino Médio integral. As respostas coletadas apresentaram um total de 1 (uma) pessoa que considera essas experiências como ótimas (5,6%), 14 profissionais responderam que consideram essas vivências como boas (77,8%) e os demais 3 (três) profissionais assinalaram essas experiências como regulares (16,7%).

A análise das respostas dos profissionais sobre o grau de validação das experiências vivenciadas no Ensino Médio Integral indica uma tendência predominantemente positiva, com a maioria dos entrevistados considerando essas experiências como boas.

A maioria dos profissionais (14 de 18) avaliou as experiências vivenciadas no Ensino Médio Integral como boas. Isso sugere que grande parte dos entrevistados percebe aspectos positivos e valiosos em sua experiência de trabalho nesse contexto educacional. Essa avaliação positiva pode refletir a crença de que o Ensino Médio Integral oferece oportunidades significativas de aprendizado e crescimento tanto para os alunos quanto para os próprios profissionais.

3 (três) dos docentes entrevistados (16,7%) consideraram as experiências vivenciadas no Ensino Médio Integral como regulares. Isso indica que, para um pequeno grupo, as experiências podem ser vistas como satisfatórias, mas talvez não tenham atingido o nível de excelência ou impacto desejado.

Apenas 1 (uma) pessoa (5,6%) avaliou as experiências como ótimas. Essa avaliação mais elevada sugere que, para essa pessoa específica, as experiências vivenciadas no Ensino Médio Integral foram excepcionais e extremamente positivas.

Em geral, a maioria dos profissionais parece ter uma visão positiva das experiências vivenciadas no Ensino Médio Integral, destacando os aspectos benéficos desse modelo educacional. No entanto, é importante notar que existem opiniões variadas, incluindo algumas avaliações regulares, o que indica que ainda há espaço para melhorias e aprimoramentos no contexto do Ensino Médio Integral. Essas avaliações podem ser valiosas para a reflexão e o aperfeiçoamento contínuo desse modelo de ensino.

A análise abrangente dos dados coletados nesta seção revela uma imagem rica e diversificada do contexto profissional dos docentes que atuam no Ensino Médio Integral. Entre os aspectos observados, fica evidente a diversidade desses profissionais em termos de experiência, formação acadêmica e disciplinas de ensino. Suas cargas horárias são substanciais, com a grande maioria dedicando 200 horas semanais a essa modalidade de ensino. Além disso, muitos possuem uma considerável experiência profissional, acumulando mais de 16 anos de atuação no campo da educação.

No que se refere à formação profissional, os dados apontam para uma ampla gama de níveis educacionais entre os entrevistados, refletindo o compromisso desses docentes com o aprimoramento contínuo. Programas de mestrado e formação continuada são considerados fundamentais por muitos para aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Quanto aos componentes curriculares lecionados, a diversidade é notável, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Essa variedade reflete a amplitude e a riqueza do currículo oferecido no Ensino Médio Integral.

As percepções dos docentes sobre o Ensino Médio Integral são predominantemente positivas, com muitos destacando a importância desse modelo para o desenvolvimento integral dos estudantes, indo além do ensino acadêmico tradicional. No entanto, os desafios também foram claramente identificados, incluindo a falta de motivação dos alunos, problemas disciplinares e o uso excessivo de dispositivos móveis em sala de aula.

A influência da formação acadêmica na prática profissional é percebida de maneira variada pelos entrevistados, com alguns enfatizando a importância dessa formação, enquanto outros destacam a relevância da experiência prática.

Por fim, a avaliação das experiências vivenciadas no Ensino Médio Integral revela uma maioria considerável que as avalia como boas, embora algumas respostas apontem para avaliações regulares. Esses dados são cruciais para compreender a realidade desses profissionais e podem orientar futuras iniciativas para aprimorar o ambiente educacional no Ensino Médio Integral, garantindo um melhor aprendizado para os alunos e um ambiente de trabalho mais satisfatório para os docentes.

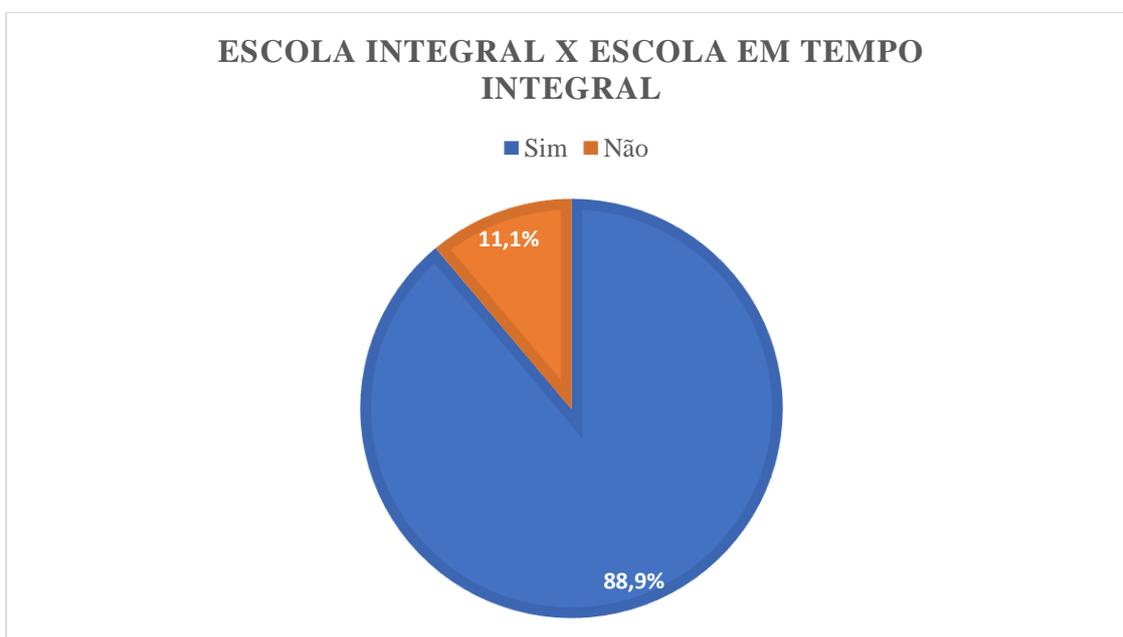
### ***3.1.3 A prática docente no atendimento às políticas públicas da legislação do Ensino Médio Integral vigentes***

A seção 3 desta pesquisa, intitulada “A prática docente no atendimento às políticas públicas da legislação do Ensino Médio Integral vigentes”, adentra em um importante aspecto da análise, focando na maneira como os professores estão integrando as políticas públicas e as regulamentações do Ensino Médio Integral em seu trabalho cotidiano.

Neste contexto, será explorado como os docentes estão interpretando e aplicando as diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional, examinando como essas políticas moldam suas abordagens pedagógicas e impactam o desenvolvimento dos estudantes. Esta seção oferece oportunidades para refletir sobre a interseção entre as políticas educacionais e a realidade da sala de aula, destacando os desafios e as oportunidades enfrentados pelos professores no cumprimento dessas regulamentações e no alcance dos objetivos do Ensino Médio Integral.

Na compreensão da coordenadora pedagógica, para se manter atualizada acerca das tendências e boas práticas para uma educação integral, é importante “Manter-se informada sobre as políticas educacionais e as diretrizes governamentais relacionadas ao Ensino Médio Integral e garantir que as práticas da escola estejam em conformidade.” (Entrevista, CP, 2023).

Ao serem questionados se os docentes consideram haver diferenças entre escola integral e escola em tempo integral, os mesmos responderam que:

**Figura 12***Escola Integral e Escola em Tempo Integral*

Conforme pode-se observar na figura, 2 (dois) profissionais (11,1%) consideram que não existe diferenciação entre escola integral e escola em tempo integral. Os demais 16 (88,9%) profissionais afirmaram que sim, confirmando que observam essa diferenciação.

Esses resultados sugerem que os profissionais reconhecem a singularidade do Ensino Médio Integral em relação ao modelo tradicional. Essa diferenciação pode se manifestar em diversos aspectos, como a carga horária, a abordagem pedagógica, a ênfase no desenvolvimento integral dos estudantes e a oferta de atividades extracurriculares, entre outros. A percepção dessa diferenciação pode ter implicações significativas na maneira como os docentes abordam seu trabalho e interagem com os alunos, considerando as características específicas do Ensino Médio Integral.

É importante notar que a compreensão dessa diferenciação é fundamental para o alinhamento das práticas pedagógicas com os objetivos e as diretrizes desse modelo educacional, permitindo uma abordagem mais eficaz e adequada às necessidades dos estudantes que participam do Ensino Médio Integral. Essa análise inicial é relevante para direcionar investigações mais aprofundadas sobre como os professores interpretam e aplicam as políticas públicas e as regulamentações do Ensino Médio Integral em seu contexto de trabalho.

Dessa maneira, as justificativas dos docentes diante desse resultado inicial demonstraram as suas percepções frente a esse questionamento.

As respostas dos profissionais demonstram uma compreensão variada da diferença entre escola integral e escola em tempo integral. Alguns entrevistados enfatizam que a distinção vai além da carga horária, destacando a importância da formação integral do aluno, assim como assinala E1 ao defender que “A diferença parte do princípio que a lógica não é apenas na jornada de tempo integral, mas também na formação integral do aluno” (Entrevista, E1, 2023).

Para esses professores, a escola integral visa não apenas aumentar o tempo de permanência na escola, mas também abranger diferentes dimensões do desenvolvimento dos estudantes, como aspectos espirituais, intelectuais, corporais e sociais. Eles acreditam que a escola integral tem um compromisso mais amplo com a formação completa dos alunos, incluindo habilidades interdisciplinares e o desenvolvimento do pensamento crítico.

E3 assinala que “Tempo integral significa "prender". Escola integral significa aprender” (Entrevista, E3, 2023). Nesse contexto, a expressão "tempo integral" é percebida como uma extensão do tempo de permanência dos alunos na escola, o que pode ser interpretado como uma abordagem mais tradicional que visa simplesmente prolongar o período em que os alunos estão fisicamente na instituição educacional. A ideia subjacente é que essa abordagem pode ser vista como uma maneira de "prender" os alunos na escola por mais tempo, devido a uma carga horária ampliada. Já a "escola integral" é vista como uma abordagem mais holística que vai além do aspecto temporal. Ela é percebida como um ambiente educacional que prioriza o processo de aprendizado e o desenvolvimento integral do aluno, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também aspectos sociais, emocionais e humanos. Essa abordagem busca criar oportunidades para os alunos aprenderem de maneira mais completa e significativa, desenvolvendo habilidades para a vida e a cidadania.

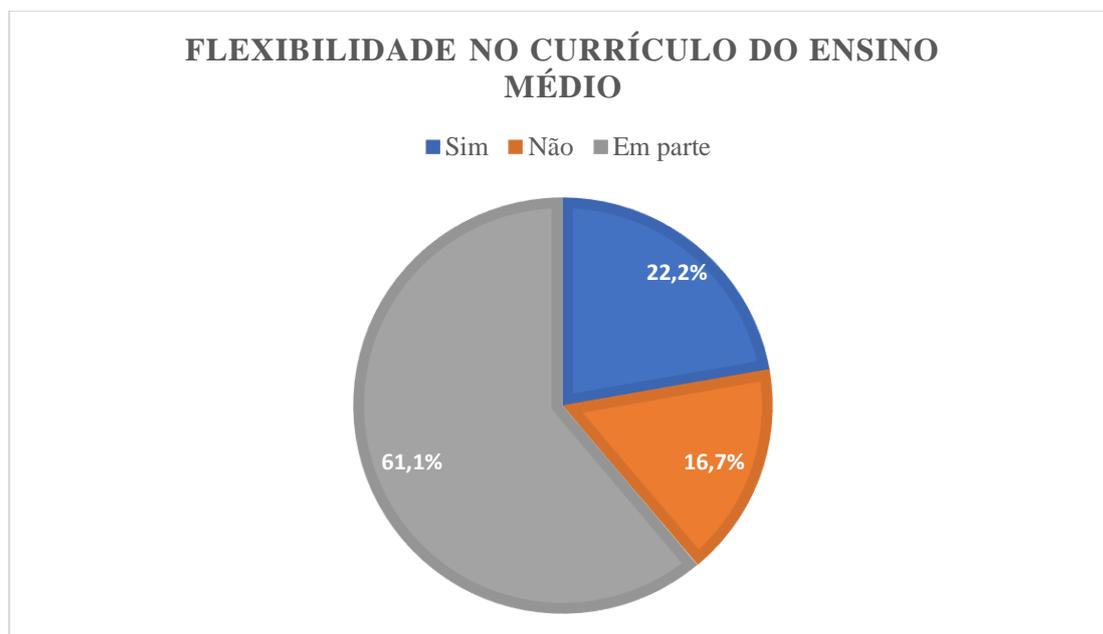
Por outro lado, algumas respostas sugerem uma visão mais simplificada, em que a escola em tempo integral é vista como uma extensão da carga horária, enquanto a escola integral envolve uma abordagem mais holística, considerando aspectos cognitivos, socioemocionais e humanos. Para E10 “Creio que seja sinônimo, mas posso estar errado” (Entrevista, E10, 2023). Essa resposta reflete uma certa ambiguidade ou incerteza quanto à diferença entre "tempo integral" e "escola integral". O respondente parece estar aberto à ideia de que esses termos podem ser entendidos de maneira diferente por diferentes pessoas ou em diferentes contextos educacionais. Portanto, essa resposta destaca a falta de clareza ou consenso em relação à distinção entre esses conceitos e reconhece a complexidade da terminologia na educação em tempo integral.

No entanto, é importante notar que a maioria dos profissionais reconhece a diferença entre os dois conceitos, ressaltando a importância da formação integral do aluno na escola integral em contraste com a mera extensão do tempo na escola, que caracteriza a escola em tempo integral.

Essa variedade de perspectivas destaca a complexidade do debate sobre os modelos de ensino integral e fornece insights valiosos sobre como os profissionais percebem a natureza desses modelos e seu impacto na prática docente e no desenvolvimento dos estudantes. A compreensão dessas diferenças pode influenciar a forma como os professores abordam seu trabalho no contexto do Ensino Médio Integral.

### Figura 13

*Flexibilidade na Construção do Currículo do Ensino Médio Integral*



Quando questionados se os profissionais acreditam que a flexibilidade na construção do currículo do Ensino Médio Integral, que está prevista na legislação educacional, é benéfica para o aprendizado dos alunos, 11 profissionais (61,1%) acreditam nessa afirmação em partes, 3 (três) profissionais (16,7%) afirmaram não acreditar nessa possibilidade e 4 (quatro) profissionais (22,2%) responderam que sim, conforme pode-se observar na figura.

A maioria dos profissionais parece ter uma visão ambígua sobre a flexibilidade na construção do currículo. Eles acreditam nessa possibilidade apenas em partes, o que sugere que podem reconhecer algumas vantagens, mas também identificam desafios ou limitações

associados a essa flexibilidade. Isso indica uma perspectiva equilibrada, reconhecendo que a flexibilidade pode ser benéfica em certos aspectos, mas não sem reservas.

Um grupo menor de profissionais expressa uma falta de crença na ideia de que a flexibilidade no currículo é benéfica para o aprendizado dos alunos. Eles podem ter preocupações sobre como essa flexibilidade é implementada ou sobre a capacidade dos alunos de tomar decisões educacionais eficazes.

Outro grupo significativo de profissionais acredita que a flexibilidade na construção do currículo é benéfica para o aprendizado dos alunos. Eles podem ver essa abordagem como uma oportunidade para personalizar a educação e adaptá-la às necessidades individuais dos estudantes.

Essa diversidade de opiniões destaca a complexidade da questão da flexibilidade curricular no Ensino Médio Integral. Essa flexibilização pode ser vista como uma ferramenta poderosa para a personalização da educação, mas também pode trazer desafios de implementação e exigir uma estrutura adequada para garantir que os alunos possam tomar decisões educacionais informadas. Portanto, as respostas refletem as diferentes perspectivas dos profissionais em relação a esse aspecto da legislação educacional.

Os profissionais também foram questionados se existe diferença entre escola integral e regular, apresentado junto as respostas possíveis justificativas conforme pode-se perceber na tabela a seguir:

**Tabela 5**

*Escola Integral e Escola Regular*

ENTREVISTADO(A)	RESPOSTA
<b>E1</b>	Existe sim, na escola integral o aluno consegue desenvolver mais habilidades, para além do âmbito curricular.
<b>E2</b>	Se a disposição for "transformar", a única diferença é que na integral as oportunidades são melhores.
<b>E3</b>	Sim escola integral
<b>E4</b>	Sim. A premissa da educação integral do estudante.
<b>E5</b>	.
<b>E6</b>	Sim, a escola integral
<b>E7</b>	Sim, creio que a integral, ao menos tenta preparar o aluno para a vida.
<b>E8</b>	A proposta de ensino integral é muito cansativa.
<b>E9</b>	Sou fruto de uma educação regular que foi muito mais educação integral do que as que as políticas públicas brasileira determinaram como padrão único e imposta.
<b>E10</b>	Sim. O tempo do aluno na escola.

<b>E11</b>	Todas têm sua importância na formação social do aluno, contudo, a integral oferece mais tempo de formação.
<b>E12</b>	Sim. O tempo pedagógico para o fazer formativo do cidadão.
<b>E13</b>	Sim, a maior convivência
<b>E14</b>	Sim. A escola regular.
<b>E15</b>	Sim. A escola integral pode proporcionar vivências distintas por causa da carga horária e do currículo
<b>E16</b>	Sim, regular
<b>E17</b>	Sim, a pedagogia da presença.
<b>E18</b>	Sim. A formação do estudante de forma integral e a Pedagogia da Presença.

A análise das respostas dos profissionais em relação à flexibilidade na construção do currículo do Ensino Médio Integral revela uma diversidade de perspectivas e percepções sobre esse modelo educacional. Muitos entrevistados enfatizam a importância de uma abordagem que vai além do currículo acadêmico tradicional, apontando que a escola integral oferece espaço para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências essenciais para a vida. Essa visão reflete um reconhecimento da educação como uma preparação completa para os desafios do mundo real, não se limitando apenas ao aspecto acadêmico.

Outro ponto relevante que surge nas respostas é a ênfase no tempo de formação. Vários entrevistados destacam que a escola integral, ao estender a carga horária dos alunos, proporciona uma oportunidade valiosa para uma formação mais abrangente e profunda. Isso sugere que os profissionais percebem o tempo como um recurso valioso para explorar múltiplas dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, existem opiniões divergentes quanto à eficácia da escola integral. Algumas respostas mencionam que a proposta pode ser cansativa, sugerindo que o aumento da carga horária pode ser desafiador tanto para os alunos quanto para os professores. Além disso, um entrevistado aponta que a educação regular pode ser tão integral quanto a educação proposta pelas políticas públicas, indicando uma visão mais cética em relação à distinção entre os dois modelos.

A menção à “pedagogia da presença” em algumas respostas destaca a importância do envolvimento ativo dos professores na vida dos alunos, independentemente do modelo educacional. Isso sugere que, para alguns entrevistados, o fator crítico está na relação entre os educadores e os estudantes, independentemente do contexto.

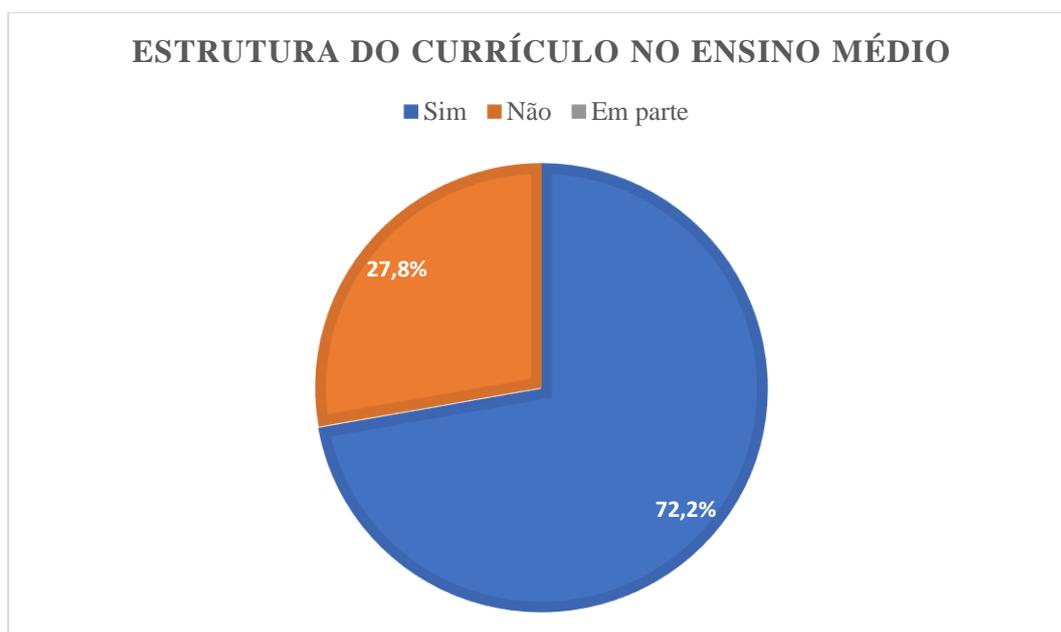
Por fim, a variedade de opiniões expressas nas respostas destaca a complexidade das questões relacionadas ao Ensino Médio Integral. As diferentes perspectivas demonstram a necessidade de considerar cuidadosamente as experiências e percepções dos professores ao

desenvolver e implementar políticas educacionais, visando a um modelo que atenda de maneira eficaz às necessidades dos estudantes e dos profissionais envolvidos.

Os professores, ao serem questionados se conhecem como é estruturado o currículo no Ensino Médio Integral da sua escola, incluindo os itinerários formativos ou Trilhas, responderam que:

#### **Figura 14**

##### *Currículo no Ensino Médio Integral*



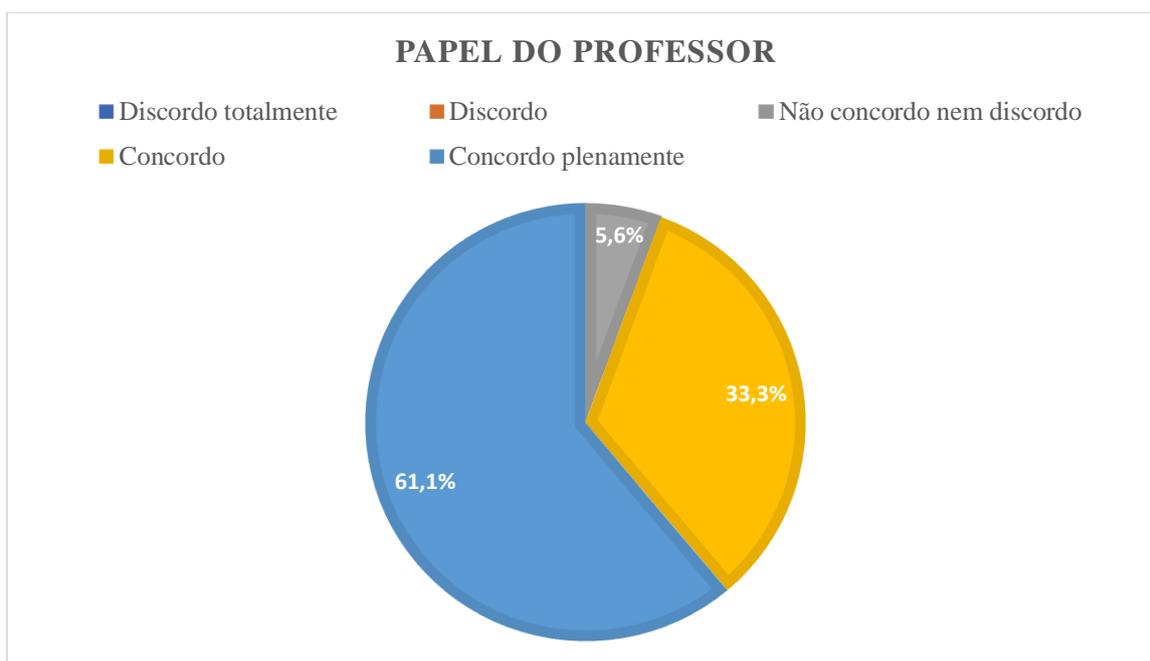
A análise das respostas dos professores sobre o conhecimento da estrutura curricular do Ensino Médio Integral em suas escolas revela um cenário em que a maioria dos entrevistados, 13 entrevistados (72,2%), afirmam estar familiarizados com a estrutura do currículo, incluindo os itinerários formativos ou trilhas. Isso indica que a maior parte dos docentes tem um entendimento razoável sobre como o Ensino Médio Integral é organizado em suas instituições.

Por outro lado, é importante notar que uma parcela significativa de 5 pessoas (27,8%) dos professores afirmou não conhecer a estrutura curricular do Ensino Médio Integral de suas escolas. Isso pode sugerir lacunas na comunicação interna ou na divulgação das informações relacionadas ao currículo integral, o que pode afetar a eficácia da implementação desse modelo educacional. É fundamental que os professores estejam cientes da estrutura curricular para poderem contribuir de maneira eficaz para o sucesso dos alunos nesse contexto.

Essa diversidade de conhecimento entre os docentes destaca a importância da capacitação e da comunicação adequada nas escolas que adotam o Ensino Médio Integral. A garantia de que todos os professores compreendam a estrutura curricular e os itinerários formativos é essencial para que eles possam colaborar de forma coerente e alinhada com os objetivos desse modelo de ensino.

### Figura 15

#### Professor na Educação Contemporânea



Quando indagados se que o papel do professor na educação contemporânea envolve mais do que simplesmente transmitir conhecimento, 1 (um) entrevistado (5,6%) afirmou que não concorda nem discorda. 6 (seis) pessoas (33,3%) asseveraram concordar com a afirmação e os outros 11 profissionais (61,1%) asseguraram concordar plenamente com a afirmativa.

A análise das respostas dos professores sobre o papel do professor na educação contemporânea revela uma tendência clara em direção ao reconhecimento de que o papel do educador vai além da simples transmissão de conhecimento. A maioria esmagadora dos entrevistados, representando 61,1% das respostas e 11 sujeitos, afirmou concordar plenamente com essa afirmação. Isso indica que esses professores reconhecem a importância de desempenhar um papel mais abrangente e envolvente na formação dos alunos, que vai além da mera entrega de conteúdo.

Além disso, um grupo adicional de 6 (seis) pessoas, 33,3% dos entrevistados afirmou concordar com a ideia de que o papel do professor na educação contemporânea envolve mais do que simplesmente transmitir conhecimento, embora talvez não o considerem uma concordância total. Isso sugere que esses professores também reconhecem a mudança de paradigma na educação, mas podem ter algumas ressalvas ou nuances em relação a essa transformação.

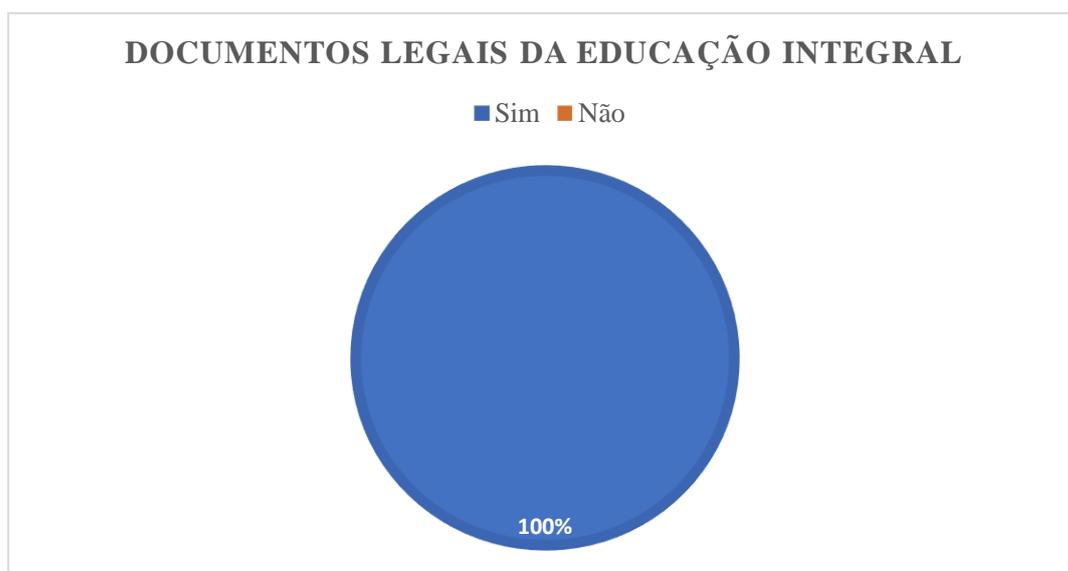
Apenas 1 (um) entrevistado, representando 5,6% das respostas, expressou uma posição neutra, afirmando que nem concorda nem discorda da afirmação. Isso pode indicar uma visão mais tradicional do papel do professor na educação ou a necessidade de maior reflexão sobre as mudanças contemporâneas no campo educacional.

Em síntese, os resultados apontam para uma tendência positiva na compreensão por parte dos professores de que seu papel na educação contemporânea é multifacetado, abrangendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades, competências e valores em seus alunos. Essa mudança de perspectiva reflete a evolução do cenário educacional e a necessidade de preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

Em relação ao acesso aos documentos legais que orientam o Ensino Médio Integral, todos os profissionais responderam que têm acesso a esses documentos.

### Figura 16

*Acesso aos Documentos Legais do Ensino Médio Integral*



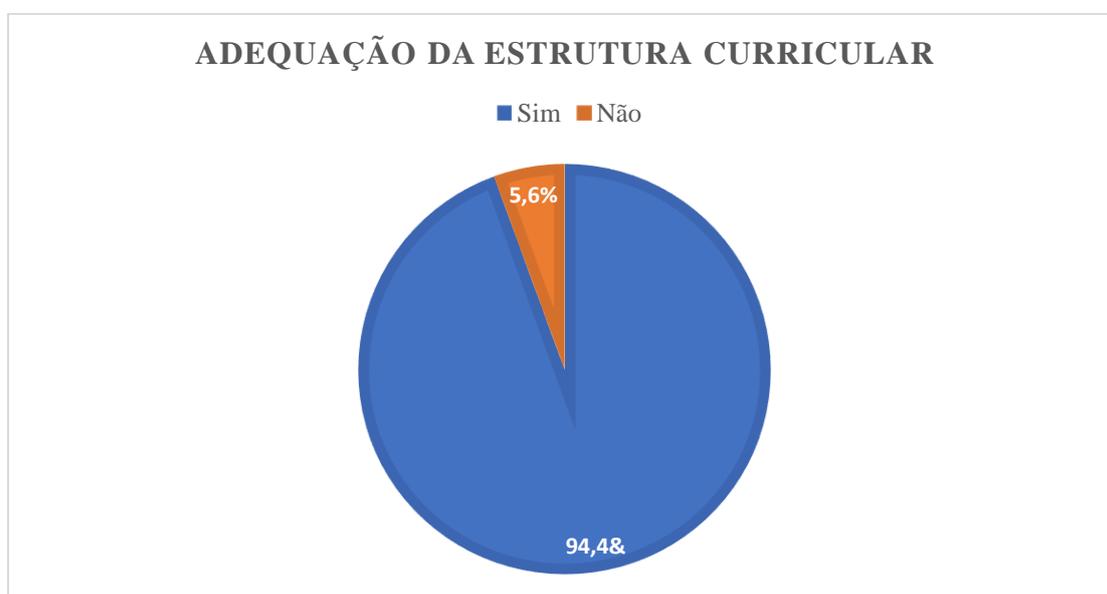
A constatação de que todos 18 ou 100% os entrevistados afirmaram ter acesso aos documentos legais do Ensino Médio Integral é um ponto positivo, pois demonstra que esses profissionais estão cientes das bases legais que regulam o funcionamento desse modelo de ensino. Isso sugere um nível de familiaridade com as políticas públicas e regulamentos que orientam a implementação do Ensino Médio Integral.

Ter acesso a esses documentos legais é fundamental para que os professores compreendam as diretrizes e objetivos estabelecidos pelo governo em relação ao Ensino Médio Integral. Isso, por sua vez, pode ajudar os professores a alinhar suas práticas pedagógicas e currículos com as metas e expectativas estabelecidas pelo sistema de ensino.

Além disso, o acesso a documentos legais pode capacitar os professores a advogar por mudanças ou melhorias no sistema, caso identifiquem desafios ou áreas que precisam ser aprimoradas. Portanto, essa constatação reflete um aspecto positivo na preparação e no engajamento dos professores em relação ao Ensino Médio Integral.

### **Figura 17**

#### *Estrutura Curricular e Ensino Médio Integral*



Sobre a estrutura curricular e sua adequação diante do Ensino Médio Integral, os profissionais responderam que sim 17 profissionais (94,4%) e que não 1 (um) profissional (5,6%).

A resposta da maioria esmagadora dos profissionais, com 94,4% afirmando que a estrutura curricular está adequada diante do Ensino Médio Integral, sugere que eles percebem

que o currículo da escola onde atuam está alinhado com os objetivos e necessidades desse modelo educacional. Isso pode indicar que a escola e seus professores têm trabalhado para ajustar o currículo de acordo com as diretrizes e demandas do Ensino Médio Integral.

A percepção de que a estrutura curricular está adequada é relevante, pois indica que os profissionais estão satisfeitos com a forma como o conteúdo é organizado e entregue aos estudantes. Isso pode contribuir para um ambiente de ensino mais eficaz e atraente, que atende às expectativas do Ensino Médio Integral.

No entanto, vale mencionar que uma minoria de 5,6% dos profissionais discordou da adequação da estrutura curricular. Essa divergência pode ser resultado de preocupações específicas relacionadas ao currículo ou à sua implementação. Essa opinião dissidente também deve ser considerada e investigada para garantir que possíveis desafios ou áreas de melhoria sejam identificados e abordados de forma adequada.

No geral, a maioria dos profissionais parece satisfeita com a estrutura curricular do Ensino Médio Integral, mas é importante continuar monitorando e avaliando o currículo para garantir que ele atenda de maneira eficaz aos objetivos da educação integral.

As respostas fornecidas pelos profissionais em justificativa à questão anterior indicam uma variedade de percepções sobre a adequação da estrutura curricular do Ensino Médio Integral. A maioria dos profissionais parece estar satisfeita com a estrutura curricular e acredita que a escola está buscando se adequar às novas tendências da educação integral. Além disso, destacam que a escola está cumprindo o que a lei exige e que o currículo é coerente com as necessidades dos alunos.

Outras respostas enfatizam que a escola se baseou nas necessidades dos estudantes e na formação dos professores ao desenvolver seu currículo. Alguns profissionais também mencionam aspectos relacionados à infraestrutura da escola, como espaços acolhedores, laboratórios, acesso à internet e merenda adequada, como fatores que contribuem para a adequação da estrutura curricular.

No entanto, também há algumas respostas críticas que apontam desafios, como a falta de interesse dos alunos em permanecer em tempo integral, a necessidade de mais flexibilidade nos componentes curriculares básicos e preocupações com a segurança dos estudantes fora da escola.

Assim, as respostas refletem a complexidade da implementação do Ensino Médio Integral e as diferentes perspectivas dos profissionais sobre sua adequação. Essas percepções variadas podem ser úteis para diretores escolares e gestores educacionais na busca por melhorias e ajustes contínuos na estrutura curricular do Ensino Médio Integral.

**Figura 18***Gestão do Tempo Pedagógico e Prática Docente*

Os profissionais foram questionados também se a gestão do tempo pedagógico tem influência sobre a prática docente de um professor em uma escola de ensino integral em comparação com um professor em uma escola com horário regular. Em resposta, 5 (cinco) dos profissionais (27,8%) responderam que concordam em partes com essa afirmação, e os outros 13 entrevistados (72,2%).

As respostas dos profissionais indicam que a maioria deles percebe que a gestão do tempo pedagógico tem uma influência significativa sobre a prática docente, especialmente em uma escola de ensino integral. Um total de 13 entrevistados (72,2%) concordam com essa afirmação, enquanto 5 (cinco) profissionais (27,8%) concordam em partes.

Esses resultados sugerem que os docentes reconhecem a importância da gestão eficaz do tempo pedagógico, que é fundamental para otimizar o ensino e a aprendizagem em um ambiente de ensino integral. A gestão do tempo pedagógico pode afetar a organização das aulas, a implementação de estratégias de ensino, a criação de atividades diferenciadas e a atenção às necessidades individuais dos alunos, todos os quais são elementos cruciais na prática docente.

A percepção de que a gestão do tempo é particularmente relevante em escolas de ensino integral pode estar relacionada ao aumento da carga horária e à necessidade de planejar

efetivamente para abordar as múltiplas dimensões da formação integral dos alunos. Essa consciência por parte dos docentes pode ser útil na formulação de estratégias de desenvolvimento profissional e na promoção de melhores práticas de gestão do tempo pedagógico em escolas de ensino integral.

Para E2 "Na integral o tempo é exigência das aulas atividades abrem espaço para melhor inferência da gestão." (Entrevista, E2, 2023). Essa resposta destaca que o tempo adicional na escola, embora exigente, oferece espaço para uma gestão pedagógica mais eficaz. Os professores podem se envolver em atividades além das aulas regulares para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Na compreensão de E4 "Muitas vezes o professor da escola de ensino integral não tem tempo suficiente para preparação das aulas, muitos componentes curriculares diferentes, isso prejudica sim um pouco a prática docente." (Entrevista, E4, 2023). Esta resposta reconhece que a gestão do tempo pode ser desafiadora, especialmente quando os professores precisam lidar com vários componentes curriculares. Isso pode afetar a qualidade da prática docente.

A resposta de E17 diz que "Mais tempo você consegue avançar mais o conteúdo" (Entrevista, E17, 2023). Essa resposta sugere que um dos principais benefícios de ter um tempo pedagógico prolongado, como é o caso das escolas de ensino integral, é a capacidade de cobrir um conteúdo curricular mais extenso e aprofundado. O professor está indicando que ter mais horas de aula disponíveis ao longo do dia ou da semana permite que eles se aprofundem em tópicos específicos, abordem conceitos de forma mais detalhada e ofereçam aos alunos uma compreensão mais completa do conteúdo acadêmico.

Isso pode ser particularmente relevante em disciplinas que exigem uma base sólida de conhecimento ou em áreas do currículo que são mais abrangentes. Ter mais tempo disponível para o ensino também pode facilitar a exploração de atividades práticas, discussões em profundidade e projetos de pesquisa, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente para os alunos.

Portanto, essa resposta destaca a percepção de que, em um ambiente de ensino integral com mais tempo à disposição, os professores têm a oportunidade de avançar de maneira mais eficaz no conteúdo curricular, proporcionando uma educação mais rica e abrangente para seus alunos.

As respostas dos professores sobre como a gestão do tempo pedagógico afeta a prática docente em escolas de ensino integral são variadas e oferecem insights importantes. Muitos professores veem o tempo adicional na escola como uma oportunidade valiosa para desenvolver um trabalho pedagógico mais completo, permitindo uma abordagem mais

abrangente em relação ao ensino e aprendizado. Eles enfatizam a importância de construir laços empáticos com os alunos e colaborar com colegas para melhorar a qualidade do ensino. Além disso, o tempo extra é visto como uma vantagem para estudos e preparação de aulas mais detalhadas.

No entanto, também existem preocupações legítimas entre os professores. Alguns mencionam que a gestão do tempo pode ser desafiadora, especialmente quando lidam com vários componentes curriculares, o que pode afetar negativamente a prática docente. A falta de formação adequada para lidar com currículos complexos é uma preocupação expressa por alguns professores. Além disso, a carga de trabalho adicional e a falta de tempo livre são questões levantadas, destacando a importância de encontrar um equilíbrio saudável entre o trabalho e a vida pessoal.

É evidente que a eficiência na gestão escolar desempenha um papel crucial na forma como os professores percebem o impacto do tempo pedagógico nas escolas de ensino integral. A organização eficaz e o apoio da administração podem fazer a diferença na maneira como os professores conseguem lidar com as demandas adicionais de tempo. Em resumo, as respostas dos professores refletem uma compreensão complexa dos desafios e benefícios associados ao tempo pedagógico nas escolas de ensino integral, enfatizando a necessidade de uma abordagem equilibrada e um ambiente de trabalho favorável.

Com base nas respostas coletadas nesta seção, fica evidente que os professores que atuam em escolas de Ensino Médio Integral têm uma compreensão sólida das características e desafios desse ambiente educacional. A maioria dos entrevistados reconhece a diferenciação entre escolas regulares e escolas de ensino integral, enfatizando que o último busca uma formação mais completa e integrada dos alunos, indo além do aspecto puramente acadêmico.

Em relação à estrutura curricular, a maioria dos professores está ciente de como ela é organizada nas escolas de ensino integral de suas respectivas instituições. No entanto, também destaca desafios, como a necessidade de lidar com múltiplos componentes curriculares e a demanda por mais tempo de planejamento e preparação.

A flexibilidade na construção do currículo do Ensino Médio Integral é vista com alguma cautela, já que alguns professores acreditam que essa flexibilidade pode ser benéfica, enquanto outros têm dúvidas ou preocupações.

Além disso, os professores enfatizam a importância da gestão do tempo pedagógico em escolas de ensino integral. Embora muitos vejam isso como uma oportunidade para um trabalho mais completo e uma compreensão mais profunda dos alunos, também mencionam o desafio de equilibrar as demandas adicionais de tempo.

Em resumo, as respostas indicam uma compreensão sólida da dinâmica das escolas de Ensino Médio Integral e destacam a necessidade de adaptação, flexibilidade e planejamento eficiente para atender às demandas desse ambiente educacional. Essas informações são cruciais para uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades enfrentados pelos professores nesse contexto, contribuindo para uma reflexão sobre as práticas docentes e a melhoria contínua do ensino integral no Brasil.

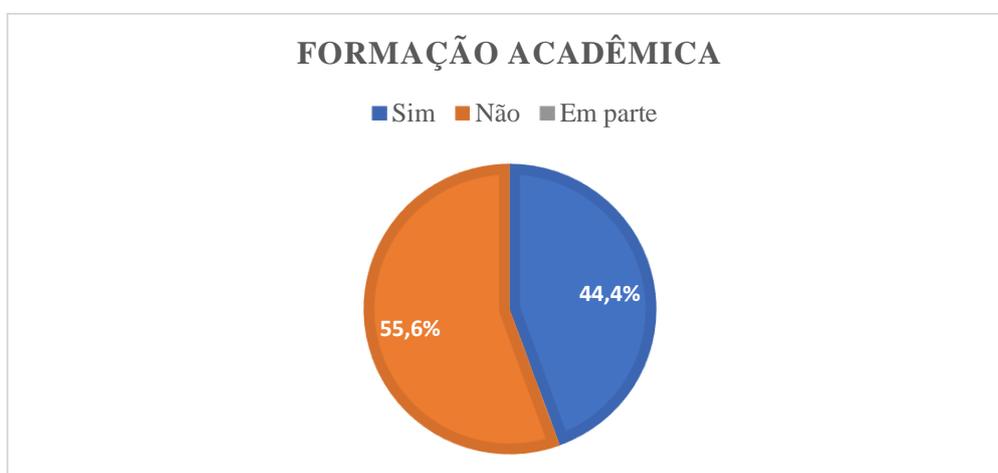
### ***3.1.4 Percurso formativo do professor na escola de Ensino Médio Integral***

Na seção 4, intitulada "Percurso Formativo dos Professores nas Escolas de Ensino Médio Integral", os dados foram analisados com foco no percurso formativo dos professores que atuavam nesse contexto educacional específico. Nessa seção, os desafios e as experiências dos docentes ao buscarem aprimorar suas habilidades, conhecimentos e competências para atender às demandas do Ensino Médio Integral foram examinados.

Os relatos dos professores forneceram insights importantes sobre as práticas de formação e desenvolvimento profissional oferecidas nas escolas de Ensino Médio Integral e seu impacto na qualidade da educação oferecida aos alunos. Essa seção também explorou a percepção dos professores sobre a eficácia das estratégias de formação e os benefícios percebidos em seus percursos formativos. Ao analisar esses aspectos, foi possível compreender como a formação de professores se alinhava com as necessidades específicas desse contexto educacional e como isso contribuía para a excelência no Ensino Médio Integral.

### **Figura 19**

#### *Formação Acadêmica dos Docentes*



Os docentes foram primeiramente questionados nessa seção se a sua formação acadêmica incluiu orientações sobre como promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem integral, bem como lidar com a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem. Como resposta, 10 docentes responderam que não (55,6%) e os outros 8 (oito) profissionais alegaram que sim (44,4%).

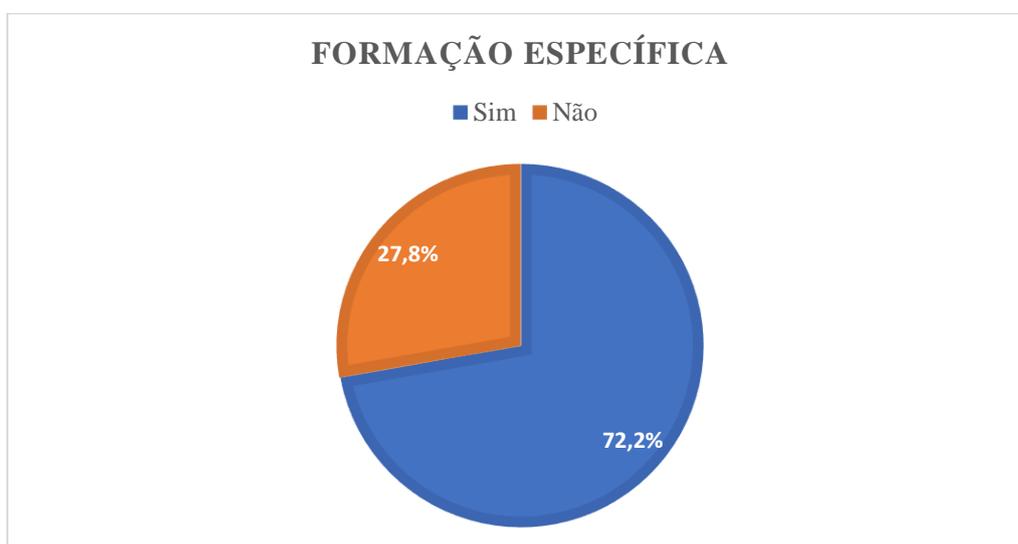
Os dados desta seção revelam uma divisão significativa entre os professores em relação à preparação recebida em sua formação acadêmica. Enquanto 44,4% dos docentes afirmaram ter recebido orientações sobre como promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem integral, bem como lidar com a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem, a maioria, 55,6%, indicou que não receberam essa preparação.

Essa disparidade sugere que uma parcela considerável dos professores pode se sentir despreparada para lidar com os desafios específicos do Ensino Médio Integral, como promover a autonomia dos alunos e atender às diferentes necessidades de aprendizagem. Isso pode ter implicações na eficácia das práticas pedagógicas e no apoio aos alunos, uma vez que a formação inicial dos professores desempenha um papel crucial em sua capacidade de atender às demandas da educação em tempo integral.

Portanto, esses resultados destacam a necessidade de programas de formação e desenvolvimento profissional contínuo para os docentes que atuam no Ensino Médio Integral, a fim de capacitá-los a enfrentar os desafios específicos desse contexto educacional e promover uma aprendizagem integral de qualidade para os alunos.

## Figura 20

*Suporte e/ou Formação em Temas Específicos*



Quando questionados se existe algum tipo de suporte ou formação em temas específicos que é oferecido aos professores que atuam no Ensino Médio Integral, 5 (cinco) profissionais (27,8%) afirmaram que não enquanto 13 docentes (72,2%) disseram que sim.

A análise dessa questão indica que a maioria dos professores que atuam no Ensino Médio Integral (72,2%) afirmam ter acesso a algum tipo de suporte ou formação em temas específicos. Isso é um aspecto positivo, pois demonstra que as instituições de ensino estão cientes da importância de oferecer apoio adicional aos educadores que trabalham em um ambiente educacional mais exigente, como o Ensino Médio Integral.

No entanto, é importante notar que ainda existe uma parcela significativa (27,8%) de professores que relataram não receber esse suporte ou formação específica. Isso pode ser um ponto de preocupação, uma vez que a formação adequada e o apoio contínuo são essenciais para o sucesso dos professores nesse contexto. A falta de suporte adequado pode afetar negativamente a qualidade do ensino e a capacidade dos docentes de atender às necessidades dos alunos.

Portanto, esses resultados sugerem que as instituições de ensino podem precisar revisar e aprimorar suas estratégias de apoio e formação para os professores do Ensino Médio Integral, garantindo que todos os educadores tenham acesso às ferramentas e recursos necessários para oferecer uma educação de alta qualidade nesse ambiente específico. Isso pode incluir programas de desenvolvimento profissional, orientação pedagógica e suporte técnico para abordar os desafios específicos enfrentados pelos docentes nesse contexto educacional.

Os professores que responderam “sim” em relação a presença de suporte e/ou formação em temas específicos, utilizaram como principais justificativas a citação de alguns desses suportes, sendo eles:

## **Tabela 6**

### *Tipos de Suporte e/ou Formação em temas Específicos*

Existem documentos e orientações normativas.

Formação junto GRE e internas

Sim...material didático e sites com elaboração de propostas para elaboração de planejamento proposto no ano letivo

A gestão da escola está sempre promovendo formações sobre práticas pedagógicas voltadas para o ensino médio integral, currículo do ensino médio integral.

Materiais e estudos fornecidos pela SEE-PE e pela própria escola

As formações continuadas, bem como materiais on-line disponíveis para consulta foram disponibilizados pela GRE e pela Secretaria de Educação do Estado.

Formação continuada.

Em alguns temas houve formação em temas específicos, porém não foram todos os profissionais contemplados. Outras formações a necessidade fazem com que o docente busque por conta e recursos próprios.

A GRE oferece formações, mas nunca participei

Aulas e roteiros que ajudam na prática pedagógica

Programas voltados para educação

Material disponibilizado pela secretaria de educação: cartilha; slides; Atividades; Ementas. Plataformas para complementar a nossa formação: Como o AVAMEC

Formações e materiais de apoio disponibilizados em temas específicos.

A análise das respostas revela que, entre os professores do Ensino Médio Integral entrevistados, a maioria (72,2%) afirma ter acesso a algum tipo de suporte ou formação específica relacionada ao ambiente educacional em que atuam. Os docentes citaram diversas fontes de suporte e formação, indicando que as instituições educacionais e as instâncias governamentais estão investindo em recursos para apoiar o desenvolvimento profissional desses professores.

Algumas das fontes de suporte mencionadas incluem documentos e orientações normativas, formações promovidas pela GRE (Gerência Regional de Educação) e pela própria escola, materiais didáticos, sites com propostas de planejamento, programas voltados para a educação e materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado.

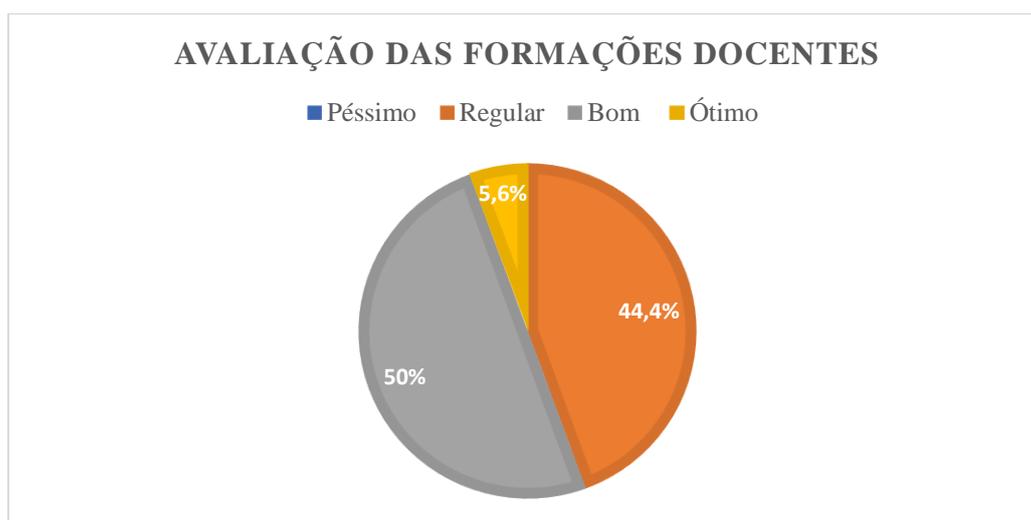
Esses resultados indicam um esforço significativo para fornecer suporte e formação aos professores do Ensino Médio Integral, o que é fundamental para o sucesso desse modelo educacional. No entanto, é importante notar que alguns professores mencionaram que nem todos os profissionais são contemplados com essas formações específicas, sugerindo a necessidade de maior equidade no acesso a esses recursos.

Além disso, a resposta que menciona a busca por formação por conta própria e recursos próprios sugere que alguns docentes estão comprometidos em aprimorar suas habilidades, mesmo que não tenham acesso direto a formações continuadas institucionais. Isso demonstra a dedicação desses professores ao seu desenvolvimento profissional.

Em resumo, as respostas indicam que o suporte e a formação específica são oferecidos aos professores do Ensino Médio Integral, mas há espaço para melhorias na distribuição equitativa desses recursos e na promoção de uma formação sistemática abrangente para todos os educadores nesse contexto educacional.

### Figura 21

*A formação para os Professores no Ensino Médio Integral, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado*



No tocante a como os profissionais avaliam a formação para os professores no Ensino Médio Integral, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado, 8 (oito) entrevistados (44,4%) responderam que avaliam essa iniciativa como regular, 9 (nove) profissionais (50%) avaliam essa experiência como boa e 1 (uma) profissional (5,6%) classificou essa iniciativa como ótima, conforme pode-se observar na figura:

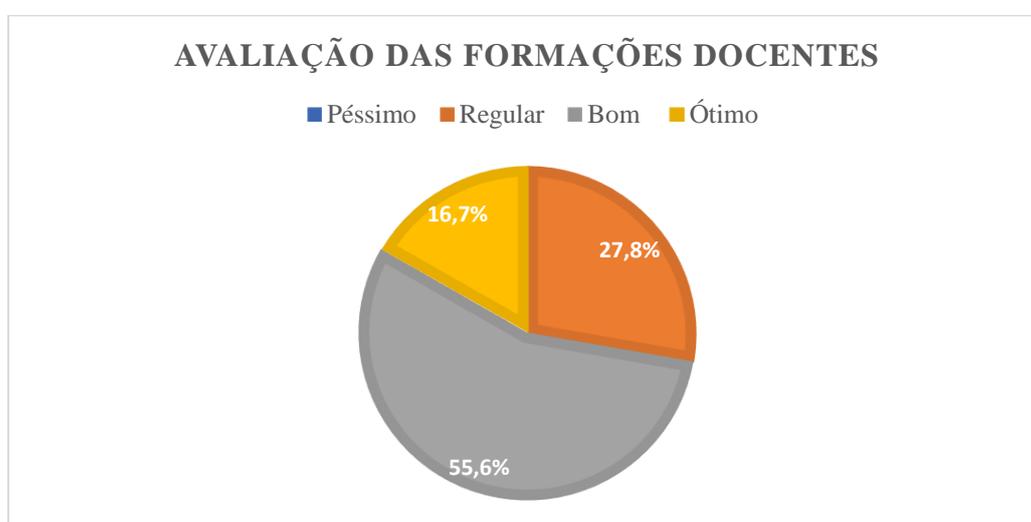
Observando de forma mais ampla os dados, a entrevista com os profissionais mostra que a maioria destes (50%) avalia a formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado para os professores do Ensino Médio Integral como boa. Além disso, 44,4% dos entrevistados consideram essa formação como regular, enquanto apenas 5,6% a classificam como ótima.

Essa distribuição de respostas indica que a formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado é percebida de maneira relativamente positiva pelos professores do Ensino Médio Integral, uma vez que a maioria a considera boa. No entanto, a presença significativa de avaliações como "regular" sugere que ainda há espaço para melhorias nessa formação, de acordo com a percepção dos docentes.

É importante ressaltar que a qualidade da formação oferecida aos professores desempenha um papel fundamental na eficácia do Ensino Médio Integral. Portanto, os resultados destacam a importância de continuar aprimorando esses programas de formação, considerando as necessidades e feedbacks dos professores para garantir que eles estejam adequadamente preparados para o ambiente educacional integral e para promoverem o melhor aprendizado possível para os alunos.

### Figura 22

*A formação para os Professores no Ensino Médio Integral, ofertada pela escola*



De maneira mais específica, os profissionais entrevistados foram questionados sobre como avaliam a formação docente que vem sendo estabelecida na escola em que lecionam. Como resultado, 5 (cinco) desses profissionais (27,8%) avaliam essa formação como regular, 10 pessoas demarcaram essa formação como boa (55,6%) e as outras 3 (três) pessoas entrevistadas (16,7%) consideram a formação docente experienciada na escola que lecionam como ótima. Para melhor ilustrar esses dados.

Os dados coletados revelam que a maioria dos profissionais entrevistados (55,6%) avalia a formação docente estabelecida na escola em que lecionam como boa. Além disso, 16,7% dos entrevistados consideram essa formação como ótima, e 27,8% a classificam como regular.

Essa distribuição de respostas indica que a formação docente oferecida pela escola é predominantemente vista de maneira positiva, com uma parcela significativa dos professores a

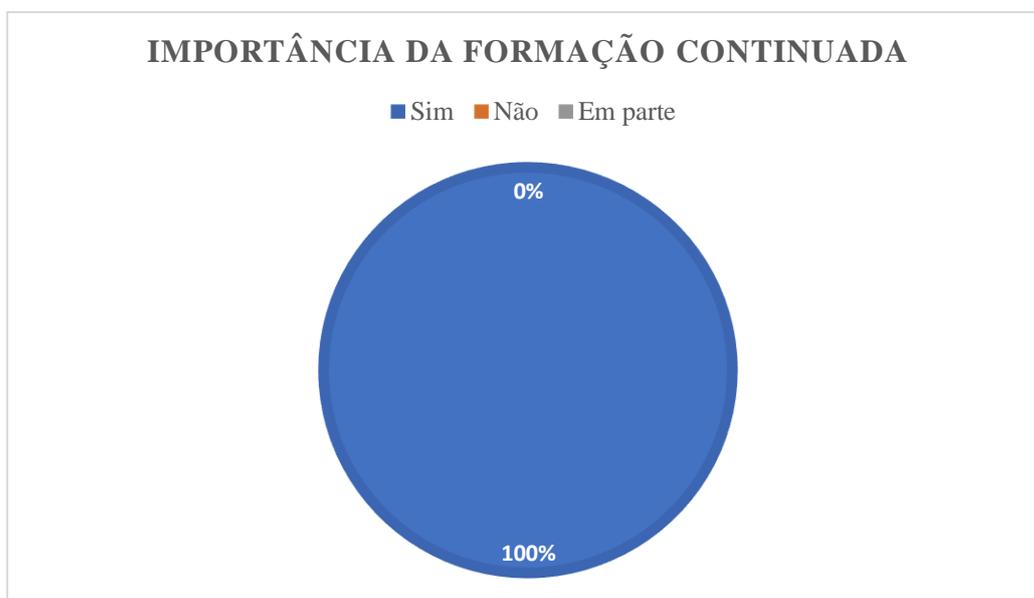
considerando boa. A presença de avaliações como "ótima" também é relevante, indicando que alguns profissionais estão bastante satisfeitos com a formação oferecida pela instituição.

No entanto, a presença de avaliações como "regular" sugere que ainda há espaço para melhorias na formação docente da escola, de acordo com a percepção de alguns docentes. É importante que a escola continue aprimorando seus programas de formação para atender às necessidades e expectativas de todos os professores, buscando proporcionar um ambiente de aprendizado contínuo e eficaz.

Essa análise reflete a importância da formação docente como um componente fundamental para o sucesso do Ensino Médio Integral, uma vez que os professores desempenham um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, a avaliação positiva da formação docente é um indicativo positivo, mas a busca constante por melhorias deve continuar.

### Figura 23

*Importância da Busca de Formação Continuada para o seu Próprio Desenvolvimento Profissional*



Por unanimidade, a formação continuada para os docentes é vista como importante para o próprio desenvolvimento profissional. Dos 18 entrevistados (100%), todos responderam que sim, concordando com a afirmação da importância da busca de formação continuada para o seu próprio desenvolvimento profissional, conforme observa-se na figura:

A concordância unânime sugere que os professores reconhecem a necessidade de se manterem atualizados em relação às práticas pedagógicas, métodos de ensino, abordagens educacionais e outras áreas relevantes para a educação. Esse dado coletado demonstra um compromisso coletivo com o aprimoramento constante de suas habilidades e conhecimentos, o que pode impactar positivamente a qualidade da educação oferecida aos alunos.

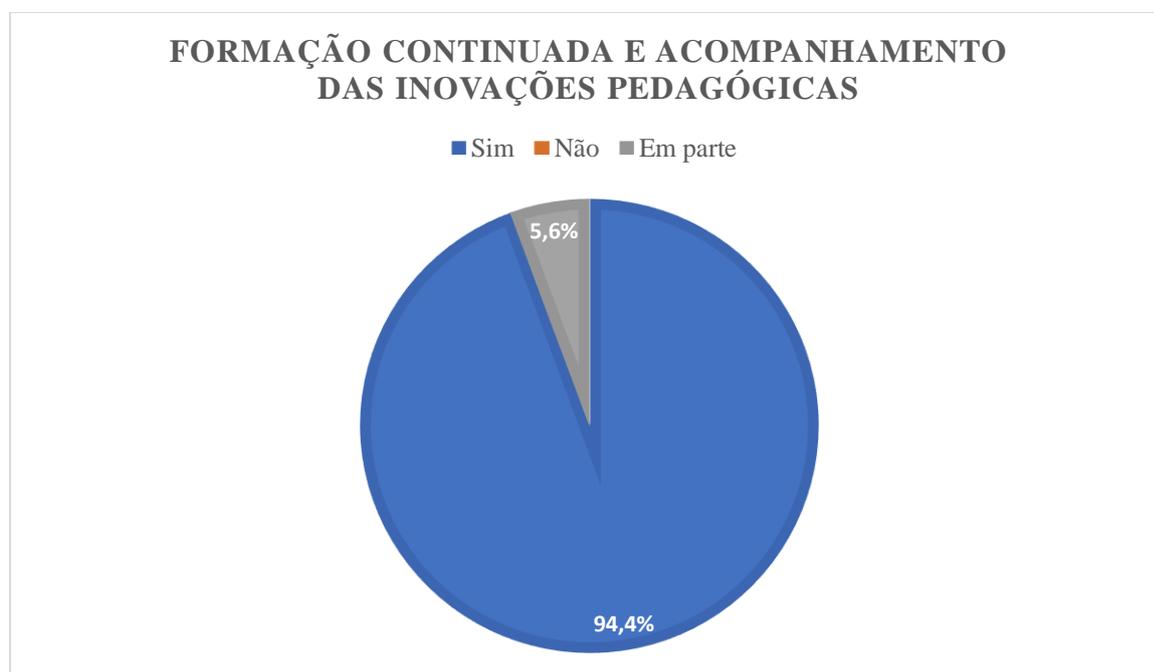
A formação continuada desempenha um papel crucial na capacitação dos professores para enfrentar os desafios em constante evolução do ambiente educacional. Portanto, a disposição dos docentes em buscar oportunidades de formação demonstra um compromisso sólido com a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nessa dimensão, essa análise enfatiza a importância de apoiar e promover iniciativas de formação continuada para os professores, reconhecendo que essa busca por aprendizado contínuo é fundamental para o sucesso da educação, especialmente em contextos como o Ensino Médio Integral, onde se espera uma abordagem mais abrangente e integrada no processo educacional.

Os entrevistados foram questionados se os mesmos concordavam que a formação continuada é essencial para acompanhar as mudanças nas abordagens pedagógicas. Os resultados mostram um quantitativo de 17 profissionais (94,4%) que acreditam nessa afirmação e 1 (um) professor (5,6%) que concorda em partes com a afirmação:

**Figura 24**

*A formação Continuada para Acompanhar as Mudanças nas Abordagens Pedagógicas*



Dessa forma, a análise dos dados indica que a grande maioria dos entrevistados, representados por 94,4% dos profissionais, concorda que a formação continuada é essencial para acompanhar as mudanças nas abordagens pedagógicas. Esse alto grau de concordância reflete a compreensão generalizada entre os docentes de que a educação é um campo em constante evolução, e, portanto, a formação contínua é fundamental para se manter atualizado e eficaz como educador.

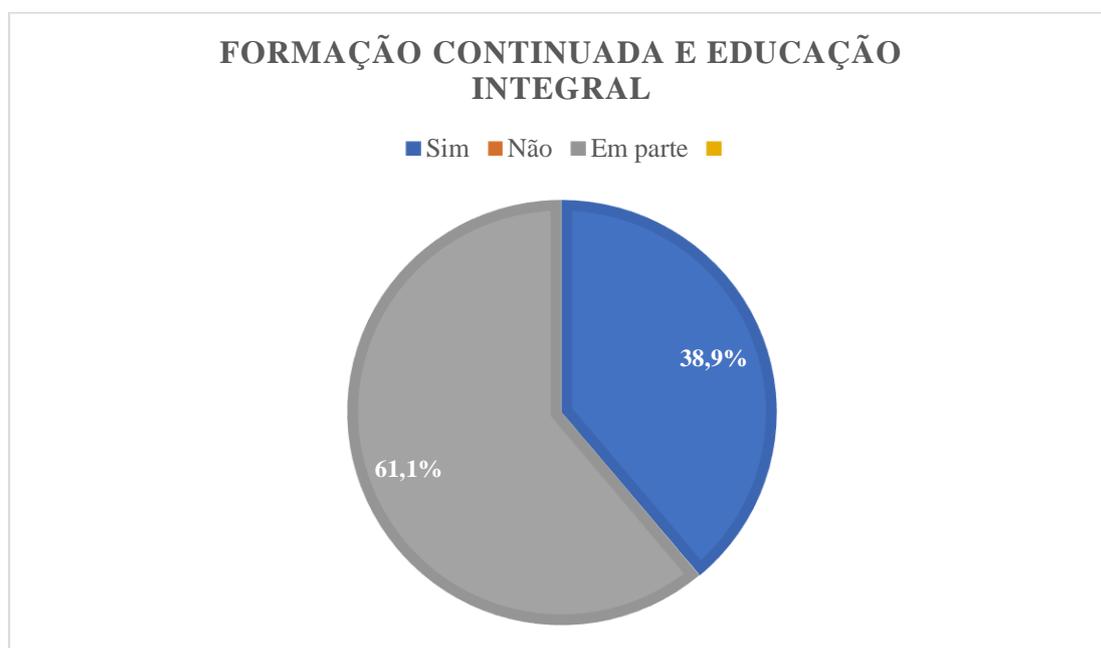
Apenas 5,6% dos entrevistados concordam em partes com essa afirmação, o que pode indicar que esse professor reconhece a importância da formação continuada, mas talvez tenha algumas ressalvas ou preocupações específicas relacionadas à implementação ou eficácia desses programas.

Essa alta concordância com a importância da formação continuada alinha-se com as melhores práticas em educação, uma vez que as abordagens pedagógicas estão em constante transformação devido às mudanças nas necessidades dos alunos, avanços na tecnologia educacional, novas pesquisas em aprendizado e outros fatores. Portanto, os docentes reconhecem a necessidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades, bem como de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às demandas do ambiente educacional em constante mudança.

Em linhas gerais, essa análise destaca a importância que os professores atribuem à formação continuada como uma ferramenta vital para seu próprio desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade da educação que oferecem aos alunos. A formação continuada desempenha um papel crucial na preparação dos educadores para enfrentar os desafios e oportunidades que surgem na educação contemporânea.

### Figura 25

*As formações Continuadas e as Abordagens Práticas e Exemplos Relacionados ao Ambiente da Escola Integral*



Quando indagados sobre as formações continuadas que os profissionais já participaram, 11 destes (61,1%) alegaram que as abordagens práticas e exemplos relacionados ao ambiente da escola integral foram incluídos em partes, enquanto os demais 7 (sete) profissionais (38,9%) afirmaram que sim, confirmando que esses processos foram incluídos nas formações vivenciadas pelos profissionais.

A maior parcela dos professores entrevistados, correspondendo a 61,1% deles, participou de formações continuadas em que as abordagens práticas e exemplos relacionados ao ambiente da escola integral foram incluídos em partes, sugerindo que essas formações podem ter abordado tópicos relacionados ao ensino em tempo integral, mas não de forma abrangente e integrada. Os profissionais podem ter recebido informações parciais ou limitadas

sobre como aplicar efetivamente as abordagens pedagógicas específicas à realidade da escola de Ensino Médio Integral.

Por outro lado, 38,9% dos entrevistados afirmaram que as abordagens práticas e exemplos relacionados ao ambiente da escola integral foram totalmente incluídos nas formações que participaram. Esses dados indicam que uma parcela significativa dos professores teve acesso a formações mais abrangentes e completas que consideraram a realidade e as necessidades específicas da escola de Ensino Médio Integral. Neste sentido, essas formações provavelmente forneceram aos professores um conjunto mais sólido de ferramentas e conhecimentos para atuar eficazmente nesse ambiente.

A partir dessa análise, fica evidente que, embora muitos professores tenham tido algum tipo de formação continuada relacionada ao ambiente da escola integral, ainda há uma diferença na extensão e na qualidade dessas formações. Aqueles que receberam uma formação mais completa provavelmente estão mais bem preparados para lidar com os desafios específicos do Ensino Médio Integral, enquanto aqueles que tiveram apenas abordagens parciais podem enfrentar limitações em suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, os dados coletados ressaltam a importância de garantir que as formações continuadas oferecidas aos professores sejam abrangentes e relevantes para as demandas da educação em tempo integral, a fim de prepará-los adequadamente para atender às necessidades dos alunos e promover o sucesso educacional em ambientes escolares diversos.

## Figura 26

### *Formação Continuada e Aprimoramento das Práticas de Ensino na Escola Integral*



Seguindo para a finalização dos questionamentos na presente seção, os profissionais foram questionados se os mesmos consideravam que as formações continuadas já ofertadas, ajudaram a aprimorar suas práticas de ensino na escola integral, 9 (nove) profissionais (50%) responderam que sim e os outros 9 (nove) profissionais (50%) responderam que concordam em partes com a afirmação.

Metade dos profissionais, ou seja, 50%, concordam que as formações continuadas já ofertadas foram eficazes em ajudá-los a aprimorar suas práticas de ensino na escola integral. Isso indica que essas formações tiveram um impacto positivo na maneira como esses professores abordam o ensino em um ambiente de Ensino Médio Integral. Eles provavelmente adquiriram novos conhecimentos, estratégias e abordagens que os capacitam a enfrentar os desafios específicos desse contexto educacional.

Por outro lado, a outra metade dos profissionais, também 50%, concorda apenas parcialmente que as formações continuadas foram eficazes. Esse dado sugere que, embora tenham obtido algum benefício com as formações, eles podem ter encontrado limitações ou aspectos que não atenderam completamente às suas necessidades ou às demandas da escola de Ensino Médio Integral. Isso pode indicar a necessidade de ajustar ou melhorar as futuras formações para torná-las mais alinhadas às expectativas e necessidades dos professores.

No geral, esses dados mostram que, embora as formações continuadas tenham desempenhado um papel importante no desenvolvimento profissional dos professores na escola integral, ainda há espaço para aprimoramento. A eficácia das formações pode variar de acordo com a qualidade, relevância e adequação das abordagens pedagógicas às realidades específicas do Ensino Médio Integral. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais continuem a avaliar e ajustar suas ofertas de formação para atender de forma mais eficaz às necessidades dos docentes e, conseqüentemente, dos alunos nesse contexto.

Para tornar o Ensino Médio integral mais atrativo, os profissionais entrevistados sugerem que:

### **Tabela 7**

*Para um Ensino Médio Integral mais Atrativo*

<b>ENTREVISTADO(A)</b>	<b>RESPOSTA</b>
<b>E1</b>	Que o seu desenvolvimento e instrumentalização seja pautado na participação da comunidade escolar.

<b>E2</b>	Diminuição do número de eletivas por ano e o aumento da carga horária das disciplinas básicas como história, sociologia, filosofia e artes.
<b>E3</b>	Aulas de aspecto lúdico e escuta ativa de equipe para inseri-los na atenção psicológica
<b>E4</b>	Melhorar a infraestrutura pedagógica, investindo na formação continuada dos professores.
<b>E5</b>	A inclusão de mais projetos.
<b>E6</b>	Dinamizar mais o aproveitamento de tempo e dos espaços das escolas de acordo com o currículo vivenciado e com os itinerários formativos oferecido nas escolas
<b>E7</b>	Mais investimento em esportes, equipamentos esportivos, melhoria dos laboratórios. Conversas com ex-alunos que tiveram sucesso em suas vidas a partir do ensino integral.
<b>E8</b>	Nenhuma
<b>E9</b>	Ofertar o sistema semi-integral, isto seria uma formação compensatória entre tempo e tentar chegar a educação integral sem imposições.
<b>E10</b>	Nenhuma.
<b>E11</b>	Criar estratégias para o período da tarde. Aulas práticas, oficinas e o tempo do almoço maior.
<b>E12</b>	Formações específicas para docentes e demais profissionais impõem a estrutura educacional, melhor estrutura física para atender ao fato de seus sujeitos passarem o dia no espaço escolar, melhoria na oferta de recursos metodológicos.
<b>E13</b>	Modificações no currículo
<b>E14</b>	Que tivesse mais aulas das disciplinas básicas e que fosse repensado o tempo que o aluno tem que ficar na escola.
<b>E15</b>	Diversificar o currículo com práticas menos cansativas no horário da tarde
<b>E16</b>	Mais aulas práticas principalmente a tarde
<b>E17</b>	Metodologias ativas e promover mais reuniões com a família dos alunos.
<b>E18</b>	Desenvolver atividades lúdicas.

A análise das respostas dos profissionais sobre como tornar o Ensino Médio Integral mais atrativo revela uma variedade de sugestões e ideias. Essas sugestões são fundamentais para melhorar o ambiente educacional e tornar a escola mais envolvente e eficaz para os alunos.

Alguns entrevistados destacaram a importância de envolver a comunidade escolar no desenvolvimento e na instrumentalização do Ensino Médio Integral. Isso sugere que a participação ativa dos pais, alunos e funcionários da escola pode contribuir para um ambiente mais atraente e inclusivo.

Outra sugestão comum foi a revisão do currículo, incluindo a diminuição do número de eletivas e o aumento da carga horária de disciplinas básicas como História, Sociologia,

Filosofia e Artes. Essa revisão pode ajudar a garantir que os alunos recebam uma base sólida de conhecimento em áreas essenciais.

Além disso, a necessidade de aulas com aspecto lúdico e maior atenção à saúde mental dos alunos foi mencionada. A escuta ativa da equipe escolar para abordar questões psicológicas também foi destacada como uma maneira de tornar o ambiente mais acolhedor.

A melhoria da infraestrutura pedagógica e o investimento na formação continuada dos professores foram apontados como fatores importantes para tornar o Ensino Médio Integral mais atrativo. Projetos, atividades esportivas, equipamentos e laboratórios melhores também foram sugeridos como formas de enriquecer a experiência dos alunos.

Outras sugestões incluíram modificações no currículo para torná-lo mais envolvente e relevante, estratégias específicas para o período da tarde, como aulas práticas e oficinas, e a oferta de um sistema semi-integral como uma formação compensatória. Metodologias ativas e o envolvimento dos pais também foram mencionados como maneiras de tornar o ensino mais dinâmico e envolvente.

A diversidade de ideias reflete o compromisso dos professores em criar um ambiente educacional mais enriquecedor e envolvente para seus alunos, considerando as diversas dimensões da educação integral. Essas sugestões podem servir como pontos de partida para aprimorar o Ensino Médio Integral e torná-lo mais atraente e eficaz.

Dessa maneira, a presente seção da pesquisa abordou o percurso formativo dos professores que atuam no Ensino Médio Integral, fornecendo reflexões sobre a formação, as experiências e as perspectivas desses profissionais. A análise dos dados revelou uma série de aspectos importantes que merecem destaque.

Em relação à formação acadêmica, constatou-se que uma parcela significativa dos professores não recebeu orientações sobre como promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem integral, bem como lidar com a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem. Essa lacuna na formação inicial pode afetar a preparação dos professores para os desafios específicos do Ensino Médio Integral.

Por outro lado, a pesquisa evidenciou que a maioria dos professores recebeu algum tipo de suporte ou formação em temas específicos relacionados ao Ensino Médio Integral. Esse suporte inclui materiais didáticos, formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado e outras iniciativas que visam capacitar os docentes para atender às demandas dessa modalidade de ensino.

Além disso, os dados revelaram que os professores valorizam a formação continuada e a consideram essencial para o seu desenvolvimento profissional. Eles reconhecem a

importância de se manterem atualizados e de adquirirem novas habilidades pedagógicas para acompanhar as mudanças nas abordagens pedagógicas.

Quanto às formações continuadas oferecidas, a maioria dos professores avaliou positivamente as iniciativas da Secretaria de Educação do Estado. Essas formações foram consideradas boas ou ótimas por uma parcela significativa dos entrevistados, o que indica que elas têm contribuído para o aprimoramento das práticas de ensino no Ensino Médio Integral.

Por fim, as sugestões dos professores para tornar o EMI mais atrativo são diversas e abrangem desde revisões no currículo até investimentos em infraestrutura, esportes e projetos. Essas sugestões refletem o compromisso dos professores em criar um ambiente educacional mais enriquecedor e envolvente para seus alunos.

Em suma, a análise da presente seção destaca a importância da formação contínua dos professores que atuam nesse modelo educacional e a necessidade de aprimorar a preparação inicial para essa modalidade de ensino. Além disso, as sugestões dos professores oferecem pistas valiosas para o aperfeiçoamento do Ensino Médio Integral, visando proporcionar uma educação de qualidade e mais atrativa para os estudantes.

Na experiência do Ensino Médio Integral, E4 considera que “Deveria existir mais tempo para produção cultural, artística, científica e esportiva. Adolescentes precisam produzir, instigar ao aprender fazendo e produzindo afeto e emoções.” (Entrevista, E4, 2023). A observação de E4 sobre a experiência do Ensino Médio Integral destaca uma importante perspectiva no contexto educacional. E4 argumenta que o tempo dedicado à produção cultural, artística, científica e esportiva deve ser ampliado. Essa visão reflete a compreensão de que os adolescentes não apenas aprendem por meio da absorção passiva do conhecimento, mas também por meio da experiência prática e da expressão criativa.

Para E7 “Por uma sequência de fatores, muitas vezes não se consegue aplicar o que se normatiza nos documentos oficiais. A proposta, em muitos de seus aspectos, é interessante e pertinente, mas carece reformulações e maiores investimentos, financeiros e estratégicos.” (Entrevista, E7, 2023). observação de E7 sobre o Ensino Médio Integral ressalta uma questão crítica na implementação de políticas educacionais. E7 aponta que, apesar das diretrizes e normativas contidas nos documentos oficiais, muitas vezes, essas políticas não conseguem ser aplicadas integralmente nas escolas. Isso pode ocorrer por diversos fatores, incluindo restrições financeiras, falta de recursos estratégicos e desafios práticos na implementação.

As respostas de E4 e E7 têm relevância direta para a formação docente no contexto do Ensino Médio Integral, destacando desafios e considerações cruciais para os professores que atuam nesse ambiente. Vamos relacionar essas respostas com a formação docente.

A observação de E4, que sugere a necessidade de mais tempo para atividades que envolvem produção cultural, artística, científica e esportiva, destaca a importância de uma formação docente que vá além do ensino tradicional. Os professores que atuam em escolas de Ensino Médio Integral muitas vezes precisam se preparar para orientar projetos interdisciplinares e extracurriculares que promovam a criatividade, a pesquisa, a inovação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Portanto, a formação docente deve incluir estratégias pedagógicas que capacitem os professores a liderar e apoiar os alunos nesse tipo de atividade, além de promover sua própria criatividade e desenvolvimento pessoal.

A resposta de E7 destaca os desafios práticos e a necessidade de reformulações e investimentos financeiros no Ensino Médio Integral. Para os professores, isso implica que a formação docente deve abordar questões mais amplas relacionadas à gestão escolar, política educacional e estratégias de implementação. Os professores precisam estar preparados para lidar com questões como infraestrutura escolar, falta de recursos, planejamento curricular e envolvimento da comunidade. Portanto, a formação docente deve incluir elementos que desenvolvam habilidades de liderança, gestão de recursos para que os professores possam contribuir ativamente na superação desses desafios e na melhoria do Ensino Médio Integral.

Em suma, tanto a resposta de E4 quanto a de E7 destacam a importância de uma formação docente abrangente e adaptada às necessidades específicas do Ensino Médio Integral. Isso inclui o desenvolvimento de competências pedagógicas, interdisciplinares, de gestão, além da capacitação para envolver os alunos em experiências educacionais mais ricas e diversas. Essa formação deve preparar os professores para enfrentar desafios práticos e contribuir para o aprimoramento do sistema de ensino como um todo.

Desse modo, na análise de dados realizada com base nos objetivos da presente pesquisa de dissertação, é possível chegar a algumas conclusões importantes sobre o percurso formativo dos professores na escola de Ensino Médio Integral, bem como sobre os limites e possibilidades que enfrentam em sua prática profissional dentro dessa rotina de educação integral, além de suas abordagens em relação às políticas públicas da legislação vigente relacionados com a formação docente inicial e continuada.

Os professores que atuam no Ensino Médio Integral têm uma variedade de experiências e formações acadêmicas que contribuem para enriquecer o ambiente educacional. A formação inicial e continuada desempenha um papel crucial na preparação dos professores para atender às demandas específicas desse contexto, como a integração de disciplinas, a promoção da interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais amplos.

Os dados revelaram que, apesar de muitos professores reconhecerem a importância da formação continuada e acreditarem que ela é essencial para acompanhar as mudanças nas abordagens pedagógicas, ainda há desafios significativos. Alguns professores relataram a falta de orientação sobre como promover a autonomia dos alunos e lidar com a diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem, apontando para a necessidade de melhorias na formação docente nesses aspectos.

As respostas dos professores mostraram que eles reconhecem a importância das políticas públicas da legislação vigente no contexto da escola de Ensino Médio Integral. No entanto, também destacaram desafios na implementação dessas políticas, como a necessidade de mais investimentos financeiros e estratégicos, além de reformulações para melhor atender às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

Neste sentido, a análise dos dados demonstra que a formação docente desempenha um papel fundamental na capacitação dos professores para atuar no Ensino Médio Integral, mas ainda há espaço para melhorias nesse processo. Os desafios relacionados à promoção da autonomia dos alunos, à diversidade de habilidades e à implementação de políticas públicas destacam áreas que exigem atenção contínua por parte das autoridades educacionais e das instituições de ensino. O diálogo entre os professores, as escolas e os formuladores de políticas são essenciais para enfrentar esses desafios e promover uma educação integral de qualidade para os alunos.

Conforme fundamenta Santiago e Batista Neto (2011, p. 3) “A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica”. Neste sentido, a formação de professores é mais do que uma mera preparação técnica, é uma atividade profundamente enraizada na esfera da educação e engloba diversas dimensões complexas.

A compreensão da formação de professores como uma atividade intrinsecamente humana e sua inserção no amplo campo da educação fornece uma estrutura conceitual valiosa para interpretar os dados coletados nesta pesquisa. A análise dos dados foi conduzida com base na premissa de que a formação de professores é um processo complexo e multifacetado, que abrange diversas dimensões que afetam a prática pedagógica e, por conseguinte, o ensino nas escolas de Ensino Médio Integral.

Dessa maneira, os dados coletados revelam que é possível identificar conexões profundas entre as experiências dos professores na formação docente e suas práticas no contexto do Ensino Médio Integral. A partir dos dizeres dos profissionais, pode-se entender

que a formação docente dos professores é diversificada em termos de áreas de conhecimento e experiências. Essa diversidade enriquece o ambiente educacional e permite que os professores abordem questões interdisciplinares, essenciais para o sucesso do Ensino Médio Integral.

Para Nóvoa (2017, p. 1106) “é fundamental construir um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação”. Assim, o desenvolvimento de um novo lugar institucional também pode incluir a promoção de parcerias e colaborações entre as instituições de formação de professores, as escolas de Ensino Médio Integral e as autoridades educacionais. Essa abordagem colaborativa pode ajudar a construir um ambiente de aprendizado mais abrangente e integrado, no qual teoria e prática estejam alinhadas de maneira mais eficaz.

Os profissionais expressam suas percepções sobre o impacto das políticas educacionais em sua formação e práticas pedagógicas. Portanto, é fundamental que as políticas governamentais estejam alinhadas com as necessidades e desafios enfrentados pelos professores no Ensino Médio Integral. Bem como salienta Freire (1996), a atuação docente é um ato político, que perpassa o entendimento de uma atividade de iniciativa neutra.

Além disso, a análise dos dados mostra que a formação inicial e continuada dos professores é percebida como fundamental para atender às demandas específicas do Ensino Médio Integral, que envolvem a integração de disciplinas, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais amplos. Os professores reconhecem a importância de uma formação sólida para enfrentar os desafios inerentes a essa modalidade de ensino e para promover uma educação integral de qualidade.

As políticas educacionais e a legislação vigente no Brasil também emergem como elementos chave na análise dos dados. Os professores expressam suas percepções sobre a influência dessas políticas em suas experiências de formação e em suas práticas pedagógicas. Isso destaca a importância de um alinhamento eficaz entre as políticas públicas, a formação docente e as práticas nas escolas de Ensino Médio Integral.

Nessa dimensão, Nóvoa (2017, p. 1121) afirma que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Assim, o autor enfatiza que, para se tornar um professor e atuar com qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, é indispensável que os futuros educadores tenham espaços e tempo dedicados ao autoconhecimento e à construção de sua identidade profissional. Isso significa que os professores em formação precisam de oportunidades para refletir sobre suas crenças, valores e práticas, bem como sobre como desejam se desenvolver como profissionais.

Tornar-se professor envolve uma transformação que vai além da aquisição de conhecimento teórico. Como salientado por Tardif (2008), ser professor é uma disposição pessoal que requer autoconhecimento e autoconstrução. Nesse contexto, a formação de professores não deve ser vista como um evento isolado na universidade, mas como um processo contínuo que começa desde os primeiros dias de aula.

Os dados da pesquisa destacam a importância da formação inicial e continuada na preparação dos professores para os desafios da educação integral, que vão desde a integração de disciplinas até a implementação de projetos pedagógicos mais amplos. Esse acompanhamento e reflexão sobre a profissão desde o início da jornada acadêmica são cruciais para combater fenômenos como a evasão de estudantes que pretendem se tornar professores e, posteriormente, o mal-estar e a desmoralização que alguns docentes podem enfrentar em sua carreira.

Para construir esse novo lugar institucional na formação docente, as instituições de ensino superior devem oferecer ambientes que estimulem o autoconhecimento, o desenvolvimento profissional e a autoconstrução dos futuros professores. Isso pode envolver a integração de práticas reflexivas desde o início da formação, promovendo uma visão holística da profissão docente.

Além disso, as instituições de ensino e as políticas públicas devem estar atentas às necessidades específicas dos professores que atuam no Ensino Médio Integral. Como indicado pelos dados, esses profissionais enfrentam desafios únicos que requerem uma formação específica e contínua.

A reflexão e o acompanhamento ao longo da jornada do professor são estratégias para prevenir o mal-estar e a desmoralização da profissão docente, que podem resultar em maior satisfação e retenção de profissionais no campo da educação. Essas práticas contribuem para um ambiente de ensino mais positivo e para o desenvolvimento profissional dos professores, impactando positivamente a qualidade da educação oferecida aos estudantes do Ensino Médio Integral.

A compreensão da formação de professores como uma atividade que abrange teoria, pesquisa, políticas e práticas é fundamental para interpretar os dados coletados nesta pesquisa.

Ela ajuda a contextualizar as experiências dos professores, identificar desafios e oportunidades e fornecer insights para aprimorar a formação de professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino nas escolas de Ensino Médio Integral. A análise dos dados é enriquecida por essa perspectiva mais ampla da formação docente.

Segundo Freire (1991, p. 43):

É preciso que falem a nós de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário.

A formação de professores não deve ser uma atividade isolada, mas um processo que envolve diálogo constante entre os educadores, os formadores de professores, os gestores escolares e outros atores educacionais. Essa interação permite que os futuros professores compreendam melhor a visão da escola e da educação que a sociedade deseja, ajudando a alinhar a formação docente com as expectativas e necessidades da comunidade.

Os envolvidos na formação docente, incluindo os próprios futuros professores, devem participar ativamente na discussão sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e como a escola ideal deve ser. A formação docente não deve ser imposta de cima para baixo, mas construída coletivamente com a contribuição de diferentes partes interessadas.

A democratização da escola e da educação não pode ser realizada por um único indivíduo ou órgão, como um secretário de educação. Ela requer esforços coletivos e colaborativos de toda a comunidade educacional, incluindo professores, alunos, pais, gestores e formadores de professores. A formação docente desempenha um papel crucial na promoção dessa democratização ao capacitar os professores para participarem ativamente da melhoria do sistema educacional.

Portanto, a relação com a formação docente é que essa deve preparar os professores para serem participantes ativos na construção de uma educação mais democrática, ouvindo as diversas vozes da comunidade escolar e contribuindo para a transformação da escola em um ambiente mais inclusivo e responsivo às necessidades dos alunos e da sociedade. A formação docente não deve ser vista apenas como uma preparação técnica, mas como um processo de desenvolvimento profissional que capacita os professores a atuarem como agentes de mudança na educação.

## CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

### Conclusões

Após uma análise abrangente dos dados coletados nesta pesquisa, foi possível chegar a conclusões que lançam luz sobre a relação entre a formação docente e o desempenho profissional dos professores em uma escola de Ensino Médio Integral, como a EREM Carlos Rios, em Arcoverde, Pernambuco, Brasil.

Primeiramente, esta dissertação trouxe à tona a complexidade da carreira docente, destacando que ser professor vai além de possuir conhecimentos especializados em determinada área. Os professores atuam em diversas frentes, combinando conhecimentos propedêuticos e habilidades técnicas - pedagógicas. Esses profissionais precisam se manter atualizados e comprometidos com seu desenvolvimento profissional contínuo.

Dessa maneira, após uma análise profunda dos dados coletados e em alinhamento com os objetivos traçados para esta pesquisa, entende-se que esta dissertação buscou compreender as implicações da formação docente no desempenho profissional dos professores em uma escola de ensino médio integral. Para tanto, delineou-se um caminho que envolveu a descrição do percurso formativo dos professores, a identificação dos limites e possibilidades desses profissionais em relação à sua formação acadêmica e prática profissional, bem como a descrição da prática pedagógica desses professores em consonância com as políticas públicas e legislação educacional vigente.

A partir da realização desse estudo foi possível fornecer uma descrição abrangente do percurso formativo dos professores da escola de Ensino Médio Integral EREM Carlos Rios. Destacou-se a diversidade de suas formações acadêmicas, abrangendo diversas áreas do conhecimento. A pesquisa também examinou as experiências práticas e a capacitação contínua dos professores, evidenciando como a formação inicial e continuada desempenha um papel importante na preparação para o Ensino Médio Integral. Conclui-se, portanto, que o percurso formativo desses professores é multifacetado e envolve uma gama diversificada de conhecimentos e habilidades.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, desempenha um papel crucial na preparação dos professores para atender às demandas específicas do Ensino Médio Integral. Ficou evidente que os professores reconhecem a importância dessas formações em sua prática, especialmente considerando a integração das áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais amplos. A pesquisa mostrou que a formação

não se limita à aquisição de conhecimento teórico, mas também está intrinsecamente ligada à prática profissional e à capacidade de adaptar-se a um ambiente educacional em constante evolução.

Por outro lado, a pesquisa também identificou desafios e oportunidades na prática docente em uma escola de Ensino Médio Integral. Os professores enfrentam uma carga horária extensa e uma diversidade de componentes curriculares a serem ministrados. Além disso, lidam com a necessidade de recursos adicionais para atender às demandas de uma educação integral. No entanto, esses desafios são contrabalanceados pelas oportunidades de integração de disciplinas e desenvolvimento de projetos pedagógicos abrangentes. O engajamento ativo dos professores desempenha um papel fundamental na edificação de um sistema educacional mais democrático."

Assim, a formação continuada pode ser aproveitada de forma construtiva pelos educadores nas instituições de Ensino Médio Integral caracterizando-se como desafios e possibilidades que podem ser explorados de maneira construtiva.

A pesquisa também destacou o comprometimento dos professores em atender às políticas públicas e à legislação educacional vigente, incorporando princípios como a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a consideração das necessidades dos alunos. Isso indica que os professores não estão simplesmente obedecendo diretrizes, mas também estão contribuindo ativamente na promoção de uma educação integral.

Assim, podemos inferir que a formação dos professores desempenha um papel essencial no aprimoramento profissional dos educadores em uma escola de Ensino Médio Integral, capacitando-os para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades presentes nesse contexto educacional. A pesquisa oferece reflexões que podem beneficiar não apenas os professores, mas também as escolas e as políticas educacionais. Além disso, abre caminho para futuras pesquisas e investigações que aprofundem as questões identificadas ao longo deste estudo. Em última análise, esta pesquisa contribui para o aprimoramento contínuo da educação integral no Brasil, capacitando os professores a formar cidadãos preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Neste sentido, com base nas conclusões da pesquisa, é possível derivar algumas recomendações relevantes para aprimorar a relação entre a formação docente e o desempenho profissional dos professores em escolas de Ensino Médio Integral.

## Recomendações

Primeiramente, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos governamentais invistam em programas de formação continuada, de forma sistemática, que sejam específicos para as demandas do Ensino Médio Integral. Esses programas devem abordar estratégias para a integração de áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de projetos pedagógicos abrangentes. Essa formação continuada deve ser acessível e eficaz, atendendo às necessidades específicas dos professores que atuam nesse modelo educacional.

Além disso, as escolas devem proporcionar espaço e autonomia aos professores. É importante que os docentes tenham liberdade para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e personalizadas, adaptadas às necessidades dos alunos. A promoção da criatividade e da inovação no ensino é essencial para garantir uma educação de qualidade.

As instituições de ensino e os órgãos educacionais também devem fornecer os recursos necessários para atender às demandas do Ensino Médio Integral. Essa iniciativa inclui material didático adequado, tecnologia educacional e tempo suficiente para a preparação de aulas de qualidade. Recursos insuficientes e carga horária extensa podem limitar o potencial dos professores e prejudicar a experiência educacional dos alunos.

A colaboração entre professores de diferentes componentes curriculares é essencial para a integração curricular no Ensino Médio Integral. Portanto, as escolas devem criar espaços e incentivos para que os professores colaborem e compartilhem práticas bem-sucedidas. A troca de experiências e a colaboração podem enriquecer o ambiente educacional.

As políticas educacionais relacionadas ao Ensino Médio Integral devem ser avaliadas e adaptadas regularmente. Essa abordagem assegura que tais políticas estejam em sintonia com as demandas dos educadores e educandos promovendo aprimoramentos contínuos tanto nas práticas de ensino quanto nas políticas em si.

Promover a participação ativa dos professores na elaboração de políticas e decisões relacionadas ao Ensino Médio Integral é essencial. Os docentes devem ser consultados regularmente, participar de grupos de trabalho e integrar equipes de gestão escolar. A voz dos professores é fundamental na aprimoração das abordagens pedagógicas e das diretrizes educacionais.

A pesquisa na área de educação deve continuar investigando as implicações da formação docente no desempenho profissional em escolas de Ensino Médio Integral. A pesquisa é fundamental para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. Nessa direção, é importante a organização desses dados presentes no estudo para

que os mesmos possam ser divulgados em meios acadêmicos e profissionais, contribuindo de forma social, acadêmica e profissional com a profissão docente em cenário nacional em outros lugares do mundo.

Por fim, é importante promover uma abordagem holística da educação. Além dos aspectos acadêmicos, reconhecer a importância do desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos alunos. Portanto, as políticas educacionais devem incluir estratégias para promover uma educação que vá além do conteúdo curricular, fomentando habilidades como determinação, perseverança, compromisso, compreensão, empatia e respeito mútuo.

Essas recomendações visam a aprimorar a formação docente e, por consequência, o desempenho profissional dos professores nas instituições de Ensino Médio Integral, buscando criar um ambiente propício para que os educadores enfrentem de modo eficaz os desafios inerentes a esse modelo de educação, contribuindo eficazmente para a promoção de uma educação integral e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, M. M. (2009). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*, Editora Atlas.
- Brzezinski, I. (2010). Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Trabalho, educação e saúde*, 8, 185-206. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>.
- Campoy, T. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Editora U. N. C.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília: Senado Federal. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- Costa, A. C. G. D. (2001). *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro* (2ª Edição). Modus Faciendi.
- Cunha, D. F. da, & Araújo, C. C. S. N. D. de. (2021). Educação integral em Pernambuco: Impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. *Revista Educação Pública*, 21(3). DOI: 10-18264/REP
- Cury, C. R. J. (2000). *Legislação educacional brasileira*. Editora DP&A.
- Delors, J. (1999). Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir*, 4, 89-101. <file:///E:/eeij2007/educa%20%C3%A7%C3%A3o/4%20pilares/infoutil.org/4pilares/text-cont/delors-pilares.htm>
- Dias, R. (2016). Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Práxis Educativa*, 11(3), 590-604. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Editora Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia* (2ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 35ª ed. Editora Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. Editora e livraria Paulo Freire.
- Gatti, B. A. (2010, dezembro). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.
- Giolo, J. (2012). Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In Moll J., Sperandio, A., Machado, A. S., Sanches, A. L., Cavaliere, A. M. & Brandão, C. R. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Editora Penso, 94-105.

- Gomes, D. J. L. (2017). Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das Escolas de Referência em Ensino Médio na perspectiva transdisciplinar. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, 3(1), 137-158.
- González, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155-183.
- González, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155-183.
- Hernández-Campoy, J. M. (2019). *Stylistic models in sociolinguistics and social philosophy*. JournalIPP, 7, 1-17. <https://doi.org/10.5282/journalipp/4874>.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. 3ª edição, Editora Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. reimp. Editora Atlas.
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017). Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).
- Leitão, C. (2021). A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. *Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem qualitativa de Pesquisa*, 3.
- Leite, S. R. (2023). *Pensar o ensino médio como uma questão educacional* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. Repositório de Base de Dados de Teses e Dissertações. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-06062023-094133/>
- Libâneo, J. C. (2008). Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, 168-178.
- Lopes, A. C. (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da escola*, 13(25), 59-75.
- Minayo, M. C. D. S. (2010). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Editora FIOCRUZ.
- Minayo, M. C. D. S. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 621-626.
- Morais, Ana Maria; Neves, Isabel Pestana (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 75-104.

- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. da. (2009). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In Moreira A. F. B. & Silva, T. T. da. (Eds.), *Currículo, cultura e sociedade*. (p. 7-38), Editora Cortez.
- Morin, E. (2001). *Os desafios da complexidade*. Editora Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47 (166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1991). *Os professores e sua formação*. Editora Dom Quixote.
- Pereira, G., & Ortigão, M. I. R. (2016). Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. *Periferia*, 8 (1), p. 66-79.
- Pioli, E., & Sala, M. (2021). A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. *Revista Exitus*, 11. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1543
- Pires, R. L. (2022). *Educação é a Base: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Importância e Contexto Histórico – GO, Trabalho de Conclusão de Curso do IF Goiano - Ceres*. Repositório do IF Goiano. <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2338>
- Prado, G. D. V. T. (2013). Ensaio entre Imagens e Conceitos da Educação Matemática: currículos, práticas e formação docente dos e nos anos iniciais do ensino fundamental. *Essay between Images and Concepts of Mathematics Education. Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 15(4), 783-796.
- Prado, G. D. V. T. (2013). Ensaio entre Imagens e Conceitos da Educação Matemática: currículos, práticas e formação docente dos e nos anos iniciais do ensino fundamental. *Essay between Images and Concepts of Mathematics Education. Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática*, 15(4), 783-796.
- Sacristán, J. G. (2002, dezembro). Tendências investigativas na formação de professores1. *Revista Inter Ação*, 25(2), p. 21-28.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso Editora.
- Santiago, M. E., & Neto, J. B. (2011). Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. *Revista e-curriculum*, 7(3), 1-19.
- Santos, M. G. C. D. (2014). *O Programa "Mais Educação" e a educação integral na escola pública: uma análise a partir da perspectiva da formação onilateral*. (Master's thesis, Universidade Federal de Pelotas). <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3197>.
- Saviani, D. (1997). A função docente e a produção do conhecimento. *Educação e filosofia*, 11(21/22), 127-140.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.