UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PrPgP
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PMPEDU

ROSA MARIA MACHADO BESERRA

SER DOCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CEARÁ: EM QUESTÃO A DESARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

CRATO-CE

2025

ROSA MARIA MACHADO BESERRA

SER DOCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CEARÁ: EM QUESTÃO A DESARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Ensino

Sublinha: Formação de Professores e currículo

Orientadora: Profª. Dra. Francisca Clara de Paula Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Cibele Ventura Vieira Satuf

CRATO-CE

2025

Autoriza-se a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA

Beserra, Rosa Maria Machado

B554ss SER DOCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CEARÁ: EM QUESTÃO A DESARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO
INICIAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL / Rosa Maria Machado Beserra. Crato - CE, 2025.

112p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.ª Dr.ª Francisca Clara de Paula Oliveira

Coorientador(a): Prof.ª Dr.ª Cibele Ventura Vieira Satuf

1.Educação em tempo Integral, 2.Ensino médio, 3.Formação 4.Formação específica, 5.Desarticulação; I.Título.

CDD: 370.71

ROSA MARIA MACHADO BESERRA

SER DOCENTE NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CEARÁ: EM QUESTÃO A DESARTICULAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 07/03/2025

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Francisca Clara de Paula Oliveira
Orientadora
Universidade Regional do Cariri (URCA)

_____

Prof. Dr. Cícero Magerbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri (URCA)

_____

Profa. Dra. Tania Maria Rodrigues Lopes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

_____

Profa. Dra. Cibele Ventura Vieira Satuf
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Não há docência sem discência: quem
ensina aprende ao ensinar e quem
aprende ensina ao aprender.
(Freire, 1996, p.13).

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da vida, a quem recorro em todas as horas, que alivia nossos fardos e nos faz descansar. A Ele que é onipresença e onisciência que nos dá o suporte necessário e provê as oportunidades, nos guiando pelo caminho.

Aos meus pais, Valdemiro Machado e Lucia Machado, que sempre estiveram presentes na minha trajetória, me incentivando, apoiando, que sempre acreditaram em mim.

Ao meu esposo, Aloisio Almeida, companheiro de todas as horas, que sempre me apoiou independente de qualquer circunstância, demonstrando sempre através de suas atitudes a grandeza de sua pessoa.

As minhas filhas, Larissa e Sofia, que são luz e inspiração para mim, que são incansáveis quando o assunto é estudar, demonstrando sempre que é possível chegar onde se deseja com confiança, determinação e garra.

Aos meus irmãos, sobrinhos e afilhados que confiam plenamente na minha capacidade e torcem verdadeiramente pela concretização dos meus planos e projetos, mesmo sabendo que se trata de uma conquista pessoal.

A Maria de Jesus, uma mulher guerreira que há muito tempo trabalha diariamente comigo, cuidando dos afazeres domésticos para que eu possa me dedicar com mais afinco aos estudos, a vida profissional e acadêmica.

A minha amiga, Tania Maria Rodrigues Lopes, que tanto me encorajou a participar dessa seleção de mestrado, que corrigiu meu texto e acompanhou cada etapa dessa nova fase. Sou imensamente grata pelo apoio, paciência e incentivo, que foram fundamentais para que eu tivesse confiança e determinação ao longo desse processo desafiador.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, que me aguentaram e incentivaram para que eu tivesse condição de conciliar trabalho e estudo. Ajustando os horários e entendendo com prioridade essa nova demanda que eu abraçava com tanto esforço e dedicação, permitindo que eu seguisse em frente rumo à realização deste sonho.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, a Professora Dra. Francisca Clara de Paula, pela sua presença firme e acolhedora ao longo de toda esta jornada. A valorização da escrita e dos saberes que fomos construindo juntas foi fundamental para meu desenvolvimento. Seu exemplo constante foi essencial para o meu crescimento, tanto como pesquisadora quanto como pessoa, sempre me incentivando a ultrapassar meus próprios limites e a acreditar na relevância do conhecimento compartilhado. Sou imensamente grata por sua orientação e por tudo o que aprendi sob sua tutoria.

Expresso minha sincera gratidão à Professora Dra. Cibele Ventura Vieira Satuf, coorientadora desta pesquisa, por sua constante disponibilidade, atenção e dedicação. Sua orientação precisa e seu apoio inestimável foram fundamentais em todas as etapas deste trabalho.

Aos meus professores do MPEDU (URCA), com os quais cursei disciplinas, o Prof. Dr. Cícero Magerbio Gomes Torres, Prof. Dra. Francione Charapa Alves, Prof. Dra Adriana de Alencar Gomes Pinheiro, Prof. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha, Prof. Dr. Josier Ferreira da Silva, Prof Dr. Glauberto da Silva Quirino, Prof. Dra. Francisca Laudeci M. Souza, Prof. Dr. Jeferson Antunes, Prof. Dra Marla Vieira Moreira de Oliveira, Prof. Dra Maria Dulcinea da Silva Loureiro pelo conhecimento compartilhado, pela dedicação e pelo compromisso com o aprendizado. Cada um de vocês contribuiu de maneira única para minha formação acadêmica e pessoal, desafiando-me a pensar criticamente e a buscar sempre o melhor em cada etapa dessa jornada. Agradeço imensamente pelo apoio e pela inspiração que proporcionaram ao longo do curso.

A banca de defesa do mestrado, a Prof. Dra. Francisca Clara de Paula, ao Prof. Dr. Cícero Magerbio Gomes Torres, a Prof. Dra. Cibele Ventura Vieira Satuf, a Tania Maria Rodrigues Lopes, suas contribuições nos ajudaram no aperfeiçoamento da escrita e foram fundamentais para que eu compreendesse aspectos importantes da pesquisa acadêmica, ampliando minha visão crítica e fortalecendo a qualidade do trabalho.

Agradecimento especial ao meu primo, amigo, afilhado, ex-aluno e ex-colega na gestão escolar da EEM Governador Adauto Bezerra**,** em Juazeiro do Norte – CE, professor Dr. Teobaldo Gabriel de Sousa Junior (IFPB)**,** pela dedicação e pelas valiosas orientações e contribuições, sempre disponíveis a qualquer momento, para a escrita e formatação deste trabalho, ele que também se fez presente no momento da defesa.

À minha querida amiga Joana Tavares de Luna Figueiredo, pela presença marcante e apoio incondicional durante minha defesa. Sua companhia e incentivo foram fundamentais nesse momento tão especial. Meu sincero agradecimento por compartilhar essa conquista comigo.

Ao amigo e colega de mestrado, Erinaldo Gualberto da Silva, coordenador da EEM Clotilde Saraiva, em Juazeiro do Norte – CE, pelo gesto de dedicação e amizade ao deixar suas atribuições para estar presente na minha defesa de dissertação. Minha profunda gratidão por seu apoio e incentivo nesse momento especial.

A 19ª CREDE, através da Coordenadora Prof. Marfra Rejanne Martins Pierre, sua receptividade, apoio e sensibilidade foram importantes para que pudéssemos avançar em cada

etapa do trabalho, garantindo acesso às informações e contribuindo para o sucesso deste estudo.

Aos gestores das EEMTIs de Juazeiro do Norte- CE, que compreenderam a importância de nossa pesquisa e deram o suporte necessário para que ela pudesse acontecer dentro das respectivas instituições.

Aos professores participantes da pesquisa, que nos acolheram tão gentilmente e deram contribuições fundamentais para a compreensão dos desafios e da realidade da educação, sem elas, esta pesquisa não teria a mesma profundidade e relevância.

A minha família, meu porto seguro, que sempre esteve ao meu lado nos momentos de desafios e alegrias. Agradeço pelo amor incondicional, presença constante e pela paciência durante essa jornada. Vocês foram minha maior motivação e fonte de força para superar cada obstáculo e alcançar a realização deste sonho.

Aos amigos e amigas, que estiveram ao meu lado nos momentos de desafios e conquistas, oferecendo apoio, palavras de incentivo e compreensão ao longo dessa caminhada. Sou profundamente grata pela amizade, carinho e confiança, que foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente na busca da realização deste sonho.

RESUMO

A política de implantação do ensino médio em tempo integral segue em expansão no Ceará e no Brasil. Nesse processo é importante considerar um conjunto de desafios vivenciados pelos docentes das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), tais como: a lotação em disciplinas fora da sua formação inicial, o comprometimento da saúde mental dos professores, o baixo interesse dos alunos, a reestruturação do trabalho docente. Delimitamos como objeto de estudo, o desafio dos professores reportado à lotação em disciplinas dissociadas da sua formação inicial. Segundo o Censo Escolar de 2023, no Brasil, 25,3% dos professores de Ensino Médio, atuam em desacordo com sua formação inicial. No Ceará esse número corresponde a 22,8%. A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecia que, até 2016, todos os professores da educação básica deveriam possuir formação específica em nível superior, em cursos de licenciatura na área do conhecimento em que atuam. No entanto, essa meta não foi alcançada. A hipótese levantada é a de que o cumprimento dessa meta seria importante para a melhoria da aprendizagem dos estudantes e da educação pública brasileira. Pretendemos, com a presente pesquisa, identificar os desafios enfrentados pelos docentes que atuam em desarticulação com sua formação inicial nas EEMTIs. Para tal, formulamos as seguintes questões: Quais os desafios dos docentes que ministram componentes curriculares diferentes da sua formação inicial? Quais as áreas e componentes curriculares onde ocorre essa desarticulação entre a formação e a atuação docente com maior frequência? Como essa desconexão afeta o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? Em que medida a dissociabilidade entre a formação e a atuação do professor prejudica a saúde física e mental dos mesmos? Escolhemos como campo de investigação as EEMTIs de Juazeiro do Norte – CE. Neste estudo optamos pela abordagem qualitativa. No que se refere aos procedimentos técnicos, à pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a pesquisa documental, a revisão da literatura e o levantamento de dados empíricos a partir das entrevistas com os professores das EEMTIs de Juazeiro do Norte – CE. As entrevistas nos ajudaram a definir as categorias teóricas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, seguindo a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2020). Como resultado observou-se que os professores ao ministrarem disciplinas fora da sua formação inicial sentem-se sobrecarregados, pois há um aumento da carga horária de trabalho para fazer planejamentos e preparar suas aulas. Os docentes ainda relataram situações de estresse, *burnout* e a necessidade de acompanhamento psicológico. Enfatizaram que a desarticulação entre formação e atuação fomenta a precarização do trabalho docente. Assim, a junção desses fatores podem comprometer a qualidade da educação pública e a saúde física e mental dos professores. Na conclusão, ressaltamos a importância da realização de pesquisas sobre temáticas reportadas ao cotidiano dos docentes, bem como, da publicação dos resultados em forma de recomendações ao poder público para assegurar políticas de valorização docente conectadas à qualidade do ensino da escola pública em tempo integral.

Palavras-chave: Educação em tempo Integral; Ensino médio; Formação docente; Formação específica; Desarticulação.

ABSTRACT

The policy of implementing full-time high school education continues to expand in Ceará and throughout Brazil. In this process, it is crucial to consider a set of challenges faced by teachers in Full-Time High Schools (EEMTIs), such as assignment to subjects outside their initial training, the impact on teachers' mental health, students' low engagement, and the restructuring of teaching work. This study focuses on the challenge faced by teachers who are assigned to subjects unrelated to their initial training. According to the 2023 School Census, in Brazil, 25.3% of high school teachers work in areas that do not align with their original academic training. In Ceará, this percentage is 22.8%. Goal 15 of the National Education Plan (PNE) established that, by 2016, all basic education teachers should have specific higher education training in undergraduate programs related to the knowledge area in which they work. However, this goal was not achieved. The hypothesis raised is that achieving this goal would be essential for improving student learning and the quality of public education in Brazil. This study aims to identify the challenges faced by teachers working outside their initial training fields in EEMTIs. To this end, we formulated the following research questions: What are the challenges faced by teachers who teach subjects different from their initial training? In which subject areas does this misalignment between training and teaching occur most frequently? How does this disconnection affect students' teaching and learning process? To what extent does the disparity between training and professional practice harm teachers' physical and mental health? Our field of investigation consists of the EEMTIs in Juazeiro do Norte, Ceará. This study adopts a qualitative approach. Regarding technical procedures, the research was conducted in three stages: document analysis, literature review, and collection of empirical data through interviews with teachers from the EEMTIs in Juazeiro do Norte, Ceará. The interviews helped define the relevant theoretical categories for the study, following Bardin's (2020) Content Analysis (CA) methodology. The findings indicate that teachers assigned to subjects outside their initial training feel overwhelmed due to the increased workload required for lesson planning and preparation. Teachers also reported experiencing stress, burnout, and the need for psychological support. They emphasized that the misalignment between training and professional practice fosters the precarization of teaching work. As a result, these factors may compromise both the quality of public education and teachers' physical and mental well-being. In conclusion, we highlight the importance of conducting research on issues related to teachers' daily professional experiences and publishing findings in the form of recommendations to public authorities to ensure policies that promote teacher appreciation while enhancing the quality of full-time public education.

Keywords: Full-time education; High school; Teacher training; Specific training; Misalignment.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Docente com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona 51
Gráfico 2 - Percentual de desarticulação por componente curricular no ensino médio, ano base: 2023 56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo de professores lotados em regência de sala de aula nas EEMTIs em Juazeiro do Norte – CE em 2024 20
Tabela 2 - Perfil dos professores entrevistados 60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Justificativa para o uso da análise de Bardin.....21
Quadro 2 - Percurso Histórico da Formação de Professores no Brasil 37
Quadro 3 - Codificação: opinião dos entrevistados sobre a desarticulação entre a formação e atuação e sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem.....61
Quadro 4 - Categorias identificadas (inadequação da formação e repercussão no ensino e aprendizagem dos estudantes) 64
Quadro 5 - Codificação: percepção dos docentes entrevistados sobre a desarticulação entre a formação e atuação na saúde física e mental.....69
Quadro 6 - Categorias identificadas (a inadequação da formação e os impactos na saúde física e mental dos docentes).....70
Quadro 7 - Codificação - Opinião dos professores sobre a implantação do ensino em tempo integral.....77
Quadro 8 - Categorias e subcategorias: Desafios e percepções dos professores entrevistados sobre a implantação das EEMTIs.....80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Seduc - CE	Secretaria de Educação do Ceará
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
Urca	Universidade Regional do Cariri
CF	Constituição Federal
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Pisa	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Parfor	Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
PNE	Plano Nacional de Educação
EEEP	Escolas Estaduais de Educação Profissional
MP	Medida Provisória
PEE	Plano Estadual de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
FGB	Formação Geral Básica
IF	Itinerários Formativos
NEM	Novo Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
Crede 19	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
EEM	Escola de Ensino Médio
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 13

2 **METODOLOGIA** 18

3 **A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE HISTÓRICO** 23

3.1 A Política de Educação em Tempo Integral no Brasil: Concepções e Controvérsias **40**

3.2 A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará: Possibilidades e Desafios **47**

4 **A (IN) ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM** 51

5 **APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO** 59

5.1 Definição e fundamentação das categorias de análise **61**

5.2 Desafios contemporâneos na prática docente: sobrecarga, saúde mental e adaptação profissional. **68**

5.3 Desafios na implantação das escolas de tempo integral: percepções e experiências dos professores **77**

6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS** 87

7 **DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL** 91

8 **REFERÊNCIAS** 94

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 99

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 102

APÊNDICE C – ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE 105

APÊNDICE D – ORÇAMENTO 107

APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE PESQUISA 108

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial do docente e a prática constituem-se elementos fundamentais para constituição da profissionalidade do/a professor/a, também representam elementos centrais na formação de sua identidade com a profissão, ambas acompanham permanentemente o movimento epistemológico, que se apresenta nas experiências cotidianas de ser e estar docente. Esse movimento elabora-se, na multiplicidade de ações e situações de aprendizagem na formação e no próprio desenvolvimento profissional, revelando o ser docente como sujeito que se constitui/reconstitui nas tessituras da própria história de vida, formação e profissão.

Pensar sobre formação docente e sua prática profissional remete a nossa própria história no início da carreira no magistério, iniciada no final dos anos 1990. De lá para cá percebi as marcas do conjunto de mudanças políticas, pedagógicas e metodológicas aplicadas aos processos de formação docente. Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB Nº 9.394/96), várias alterações nesta Lei foram sendo delineadas, seja nas orientações legais, seja nos formatos pedagógicos e políticos como são apreendidos no contexto real. A escola, normatizada pelo MEC, é o espaço por excelência no qual se materializa o tipo de desempenho que se exige dos docentes, tendo como horizonte os resultados a serem alcançados pelos/as alunos/as nas avaliações externas. Com base na expectativa destes resultados é que se definem o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da formação e do "efetivo exercício" do/a professor/a.

Situo nesse contexto minha constituição identitária[1], do acesso à carreira como professora orientadora de aprendizagem, conforme concurso público realizado em 1997. As experiências de docência e, sobretudo de gestão vivenciadas no período, observando que a efetivação destas experiências ocorreu em um processo dinâmico, que foi determinando novos significados ao desenvolvimento profissional, acompanhado por diversos acontecimentos, em âmbito nacional e local, que em muitos casos transcenderam os próprios projetos em relação à atuação e a carreira.

Minha atuação profissional se deu inicialmente no ensino fundamental, como orientadora de Aprendizagem (OA)[2] no telensino[3]. Em 2001, após o estágio probatório

[1] "O processo de constituição identitária compreende as configurações sociais e profissionais relacionadas à história de vida do sujeito. Trata-se de algo que se constitui considerando-se a época histórica e o contexto social nos quais esse sujeito está inserido" (Miranda, 2015, p. 39).

[2] Para Oliveira (2014. p. 66) "o orientador de aprendizagem conduzia o telealuno, estimulando e dinamizando o processo de aprendizagem por meio de dinâmicas e trabalhos em grupo, fortificando as relações interpessoais e cooperação entre os discentes".

busquei lotação numa escola de Ensino Médio, tendo assumido a disciplina de Matemática, disciplina que não corresponde a minha formação inicial, mas para não demonstrar fraqueza ou medo acabei aceitando o desafio. Esse fato foi muito marcante na minha trajetória profissional tendo provocado uma verdadeira inquietação, pois outros profissionais assim como eu viviam essa desarticulação entre a formação e o campo de atuação de forma permanente.

Assim, revisitando a trajetória de vida profissional e delimitando as mudanças ora constituídas por opções pessoais, ora determinadas pelos rearranjos institucionais, e considerando a vinculação ao quadro efetivo da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC, identificamos nesta temporalidade, uma série de acontecimentos que não foram exclusivos, mas que também alcançaram outros profissionais. Foi neste percurso que vivenciamos o que hoje apresentamos como objeto de pesquisa deste trabalho dissertativo, o problema da desarticulação entre formação inicial do/a professor/a e seu campo de atuação. Uma questão que tem sido evidenciada nos documentos oficiais como o problema da formação inadequada do/a professor/a que atua na educação básica. Adentrar no sistema público não significa permanecer na mesma área/campo conceitual, as migrações são provocadas, em muitos casos, para atender às necessidades do sistema. Nem sempre essas mudanças são aceitas e/ou incorporadas pelos professores, sem comprometimento de suas ações e subjetividade. Nesse território muitas relações são tecidas, podendo resultar em ganho ou perda para o docente.

Para Bourdieu (1989) o campo é definido como sistemas sociais em que cada agente tem uma posição que lhe permite tomar decisões, sendo assim considerado um espaço de disputa entre seus atores em torno de interesses específicos que assim caracterizam o campo em questão. Sendo assim, o profissional docente está sujeito a esse tipo de mudança seja para atender à necessidade da Instituição que ele presta o serviço ou mesmo para se efetivar enquanto sujeito histórico, capaz de promover alterações na própria carreira.

A presente pesquisa teve como ponto de partida as inquietações da autora, inicialmente surgidas durante sua atuação como docente no ensino médio, quando foi apresentada a proposta de ministrar disciplinas que não correspondiam à sua formação inicial. Destaco aqui a minha formação inicial, concretizada na licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia, realizada na Universidade Regional do Cariri – URCA, em 1998.

---

[3] O telensino nasceu com o objetivo de atender ao público de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, em idade de escolaridade, isto é, sem o caráter supletivo dado a tantas outras iniciativas nacionais. Objetivava-se ainda possibilitar o acesso à educação, às populações de localidades distantes, nas quais não houvesse pessoal qualificado para ministrar aulas nas séries terminais do ensino fundamental (Barreto, 2001,s.p.)

Posteriormente, a experiência como gestora de uma escola pública de ensino médio aprofundou essa reflexão. Foi a partir dessas vivências concretas no contexto da docência que emergiu o interesse em investigar os desafios enfrentados pelos professores das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs).

Os momentos pedagógicos em ambas as situações foram nos revelando insatisfações, desilusões e, sobretudo, adoecimento. Observando esta realidade, que simultaneamente são atravessadas de objetividades e subjetividades, interessei-me em compreender os desafios enfrentados pelos docentes, que assim como eu vivenciaram/vivenciam ou atuam em desarticulação com a sua formação. Nesse contexto, estas inquietações reverberam na indicação **da questão norteadora**: Quais os desafios vivenciados pelos/as docentes que atuam em desarticulação com a sua formação inicial nas Escolas de Ensino Médio de tempo integral de Juazeiro do Norte - CE?

Como estratégia para ampliação do escopo da investigação, aponta-se algumas questões problematizadoras importantes na definição do percurso a ser trilhado no desenvolvimento desta pesquisa, tais como: 1. Em quais áreas e componentes curriculares ocorrem com maior frequência essa desarticulação entre a formação e a atuação docente? 2. Como essa desarticulação afeta o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? 3. Em que medida a dissociabilidade entre a formação e a atuação do professor prejudica a saúde física e mental dos/as mesmos/as?

A literatura aponta para uma permanente cobrança por resultados dos estudantes da Escola pública, ao tempo em que destaca a questão da responsabilização dos docentes pelo alcance destes resultados. Neste trabalho nos comprometemos a efetivar uma análise crítica sobre a reestruturação do trabalho docente que permitiu alterar as competências e habilidades dos docentes na escola atual. A ampliação burocrática e intensificada das atividades exercidas pelo/a professor/a na escola tem tido repercussão no seu desempenho funcional e emocional, em muitos casos, produzindo adoecimento físico e psíquico.

É nesse contexto que se materializa **o objetivo da pesquisa**, identificar os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral cuja formação inicial está desarticulada da sua área de atuação. Para efeito de delimitação do objeto, a pesquisa contemplará, fundamentalmente, docentes das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) localizadas no município de Juazeiro do Norte – CE, cuja atuação não se correlaciona com sua formação inicial.

As questões complementares contribuíram para definir os **objetivos específicos** no contexto do estudo:

- Identificar em quais componentes curriculares ocorre essa desarticulação entre a formação e a atuação docente.
- Compreender se a desarticulação entre a formação inicial e o campo de atuação docente repercute no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.
- Analisar em que medida a dissociabilidade entre a formação e a prática profissional prejudica a saúde física e mental do professor.

Nesta perspectiva e para uma melhor compreensão do tema abordado, sistematizamos o trabalho da seguinte forma:

A primeira seção traz a metodologia, com a finalidade de responder às perguntas da pesquisa e os objetivos evidentemente traçados. Para tanto, dialogamos com autores como Rother (2007); Ludke e André (1986); Gil (1991); Alves e Mazzotti (2002); Zago (2003); Bardin (2020), entre outros.

Nesta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, que "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes" (Minayo, 1994, p. 21). Dessa forma, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada e contextualizada dos fenômenos investigados. Por meio dessa perspectiva, é possível explorar as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa ao tema em questão.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa seguiu três etapas principais: 1) pesquisa documental; 2) revisão de literatura e 3) levantamento de dados empíricos. A primeira etapa consistiu na análise de documentos oficiais que compõem a legislação educacional brasileira, incluindo Leis, Decretos, Portarias, Diretrizes e Relatórios Estatísticos. O objetivo foi traçar um panorama histórico das políticas educacionais voltadas para a formação de professores. Na segunda etapa, realizamos uma revisão bibliográfica por meio de buscas no banco de dados da CAPES, contemplando dissertações, teses e artigos acadêmicos. Por fim, na terceira etapa, conduzimos entrevistas semiestruturadas com professores das EEMTIs que lecionam componentes curriculares distintos de sua formação inicial. A escolha dos sujeitos entrevistados foi delimitada aos docentes da área de Ciências da Natureza.

Na segunda seção deste estudo, abordaremos a legislação brasileira e os aspectos relacionados à formação de professores, considerando seu percurso histórico, suas transformações e os desafios enfrentados ao longo do tempo. Analisaremos as políticas públicas voltadas para a formação docente, destacando os principais marcos legais e diretrizes que orientam essa área no Brasil, além de suas implicações para a prática educacional. Esta seção busca compreender de que forma as mudanças legislativas refletem as demandas da

sociedade e influenciam o desenvolvimento profissional dos professores. Para essa análise, recorremos a textos legais e a contribuições de autores como Romanelli (1985), Nagle (2001), Villela (2008), Lopes (2015), Silva (2000), Gatti (2010), Saviani (2009) e Duarte (2019), entre outros.

A terceira seção trata sobre a (in) adequação da formação docente e sua repercussão no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, serão analisados os desafios enfrentados pelos professores que lecionam em desarticulação com sua formação, bem como os impactos dessa prática na qualidade da educação. Discutiremos como as lacunas na formação inicial e continuada podem influenciar a eficácia do ensino, a motivação docente e o desempenho dos alunos, além de explorar possíveis estratégias para minimizar tais efeitos e promover uma formação mais alinhada às demandas educacionais. Para esta seção dialogamos com autores como Gatti e Barreto (2009); Freire (1997); Perrenoud *et al* (2007); Nóvoa (1995); Costa (2020); Carmo *et al* (2015); Costa e Oliveira (2011), entre outros.

Na quarta seção trazemos a análise dos dados obtidos com base nos referenciais teóricos e nas entrevistas realizadas. Seguimos a perspectiva da Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2020). Neste contexto, delineamos os caminhos para elaboração do produto educacional (PE).

Assim, a partir da realização dessa pesquisa e do produto educacional decorrente da mesma, espera-se desenvolver uma reflexão crítica sobre o problema da lotação de professores fora do seu campo de profissionalização e atuação docente, contribuindo com a melhoria do trabalho da escola, buscando alternativas para construção de uma escola democrática, acolhedora e inclusiva, como um lugar digno do desenvolvimento funcional e do exercício da profissão docente e produtora de conhecimentos e práticas em prol de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2 METODOLOGIA

Nesta parte do texto apresentamos à luz dos estudos bibliográficos a fundamentação teórica e metodológica norteadora da produção e desenvolvimento das análises e discussão dos resultados a partir deste estudo investigativo. Este trabalho foi construído com base em leitura de importantes periódicos, anais de congressos ou livros da área e principalmente diálogos com os autores, citando as pesquisas sobre as questões aqui reportadas.

O presente estudo adotou a abordagem qualitativa. No que se refere aos procedimentos técnicos fizemos uma revisão narrativa da literatura, técnica que permite uma investigação mais flexível do ponto de vista teórico, empírico e contextual sem que haja um esgotamento de todas as fontes que abordam a temática estudada (Rother, 2007).

Neste espectro, esta pesquisa considera os estudos que, de algum modo reconstituem a história e trajetórias da formação de professores no Brasil e no Ceará, portanto observa indicações metodológicas normalmente advindas à natureza dos estudos realizados. O presente estudo adotou procedimentos da abordagem qualitativa, que segundo Ludke e André (1986, p. 12) “os dados coletados são predominantemente descritivos” e “todos os dados da realidade são considerados importantes”. Enfatiza-se, ainda segundo as autoras, a preocupação com o processo diante do produto da situação pesquisada.

Quanto aos procedimentos técnicos aplicados ao desenvolvimento da pesquisa foram desenvolvidas as seguintes etapas, de natureza progressiva e articuladas: 1) Pesquisa documental; 2) revisão de literatura (bibliográfica) e 3) levantamento de dados empíricos.

A primeira etapa da pesquisa, conforme Marconi e Lakatos (2003), corresponde à pesquisa documental, caracterizada pela coleta de dados em fontes primárias, como documentos públicos e privados. Nesse contexto, a análise foi realizada a partir de documentos oficiais, incluindo Leis, Decretos, Portarias, Diretrizes e Relatórios Estatísticos. A segunda etapa compreende a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1991), consiste na análise de materiais previamente elaborados, como teses, dissertações, livros e artigos científicos. Para a execução dessa fase, realizamos buscas no banco de dados da CAPES, priorizando dissertações, teses e artigos acadêmicos. A terceira etapa envolveu a realização de entrevistas, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a formação docente e a desarticulação entre formação e atuação profissional. De acordo com Gil (1991, p. 56), essa abordagem caracteriza-se pela "interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer". Os participantes da pesquisa foram professores da área de Ciências da Natureza

que lecionam componentes curriculares distintos de sua formação inicial em escolas públicas de ensino médio em tempo integral no município de Juazeiro do Norte-CE.

Nesse sentido, a revisão narrativa da literatura se deu através da busca por artigos científicos na plataforma SCIELO, para a acesso a referida base, usamos inicialmente o portal periódicos da CAPES, escolhemos o "acesso a CAFe", selecionamos a Instituição a qual temos vínculo, neste caso a Universidade Regional do Cariri - URCA, usamos o login e a senha para o acesso, em seguida acervo, lista de base e coleções, scielo.org.

Com os descritores fizemos as buscas utilizando os operadores booleanos, *and* e aspas. Para uma busca mais completa e eficaz colocamos os descritores, selecionamos artigos científicos relacionados ao período de 2017 a 2022, em Português, a fim de que possamos identificar o que há de mais recente em termos de pesquisa científica no Brasil a respeito do objeto a ser estudado.

Nessa perspectiva o primeiro descritor pesquisado foi "Trabalho docente" *and* "Ensino Médio", encontramos 6 artigos científicos. A partir das leituras dos resumos e das conclusões incluímos apenas 1 (um), 5 (cinco) artigos foram excluídos por não ter relação com o objeto pesquisado. O segundo cruzamento se deu a partir do seguinte descritor "Formação docente" *and* "Ensino médio" neste cruzamento foram encontrados 7 (sete) artigos científicos, dos quais, apenas 1 (um) foi incluído, 6 (oito) foram excluídos por não ter relação com o objeto da pesquisa ou por não abrir. O terceiro cruzamento foi "Formação específica" *and* "Formação docente", nesta busca foram encontrados 4 (quatro) artigos, dos quais apenas 1 (um) foi incluído, os demais não se relacionavam com o objeto pesquisado. Neste caso os 3 (três) artigos científicos selecionados foram lidos na íntegra, as partes mais importantes foram destacadas/fichadas e ajudaram a responder a pergunta de partida que foi elaborada inicialmente neste trabalho.

Dessa forma buscamos também no *google* acadêmico, os trabalhos desenvolvidos no período supracitado, ampliando o escopo de busca para dissertações e teses. Nesse sentido conseguimos incluir outras pesquisas que foram igualmente importantes para referenciar este estudo.

Este estudo investigativo foi apresentado ao comitê de ética e pesquisa da URCA, obteve autorização para ser desenvolvido mediante o CAAE de nº 79041524.1.0000.5055. Através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assumimos o compromisso de manter o sigilo das informações prestadas pelos participantes, e de acordo com a resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que estabelece as normas e diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos. O item II.22 da referida resolução estabelece os

possíveis riscos envolvidos na realização da pesquisa, nesse caso os riscos foram mínimos e corresponderam a possibilidade de constrangimento do tipo recordações de momentos da trajetória profissional, saudosismo de colegas professores, cansaço ou aborrecimento do participante durante a realização da entrevista ou das oficinas; desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo; cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato.

Para diminuir os riscos garantimos assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e da voz do participante, tendo em vista que a entrevista foi gravada, garantimos a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; Garantimos o acesso aos resultados individuais e coletivos; a minimização dos desconfortos, local reservado e liberdade ao participante para não responder questões nas quais se sentia confortável para respondê-las. Sendo a participação na pesquisa totalmente voluntária.

A coleta de dados, etapa posterior, foi realizada mediante materialização de entrevistas semiestruturadas com os professores lotados nas EEMTIs, lotados na área de ciências da natureza, que estão atuando em desarticulação com a sua formação inicial. Na tabela 1, abaixo, apresenta-se uma sinopse do universo e campo da pesquisa.

Tabela 1- Quantitativo de professores lotados em regência de sala de aula nas EEMTIs em Juazeiro do Norte – CE em 2024

EEMTIs em Juazeiro do Norte - CE	**Professores efetivos**	**Professores temporários**	**Professores em desarticulação**	**Professores em desarticulação na área de CN**
Figueiredo Correia	25	15	3	2
Presidente Geisel	33	18	3	3
Dom Campelo	18	14	5	2
Tiradentes	21	17	5	0
Maria Amélia	14	16	4	1
Alaíde dos Santos Silva	24	17	6	1
Amália Xavier de Oliveira	24	18	13	3
Total	159	115	39	12

Fonte: Elaborado pela autora com dados das escolas pesquisadas

A pesquisa foi desenvolvida em 07 (sete) EEMTIs de Juazeiro do Norte - CE, de acordo com dados levantados nas escolas de abrangência da pesquisa, no ano letivo de 2024 essas escolas dispunham de um total de 274 professores com lotação em sala de aula, sendo 159 professores efetivos e 115 professores temporários dos quais 39 atuam em desarticulação com sua formação, destes 12 são da área de Ciências da Natureza (CN), que corresponde ao

campo de investigação desta pesquisa. A escolha pela área de CN justifica-se por se tratar da área de formação da pesquisadora. Uma (01) professora que atua nessa situação não se propôs a participar da entrevista, devido encontrar-se afastada das suas atividades por motivo de licença maternidade.

Conforme objetivos explicitados, a entrevista é um instrumento que "permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade" (Alves e Mazzotti, 2002, p. 168).

Na mesma direção, Zago (2003, p. 294), afirma que a escolha pela entrevista, assim como outros instrumentos de coleta de dados para a pesquisa "se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las". Este mesmo autor (p.301) esclarece que "a entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa".

Os dados das entrevistas foram analisados seguindo o método análise de conteúdo (AC) de Bardin (2020) por oferecer uma abordagem mais rigorosa e sistemática para interpretar dados qualitativos. Observe o quadro 1:

Quadro 1 - Justificativa para o uso da análise de Bardin

Aspecto	**Justificativa**
Estruturação dos dados em categorias	A técnica de Bardin organiza o material em categorias temáticas, facilitando a identificação de padrões no discurso.
Flexibilidade metodológica	A análise de conteúdo de Bardin pode ser adaptada tanto a abordagens qualitativas quanto quantitativas.
Profundidade na compreensão do discurso	Permite uma análise detalhada do conteúdo explícito e implícito, revelando significados subentendidos.
Identificação de significados e contextos	Identifica os significados ocultos e contextos, além de inferências indiretas nos discursos dos entrevistados.
Rigor científico	Oferece um processo sistemático e rigoroso de codificação e categorização, garantindo validade e confiabilidade.
Comparação entre entrevistados	Facilita a comparação das respostas entre entrevistados, identificando semelhanças e diferenças.
Adequação a dados qualitativos	Ideal para trabalhar com grandes volumes de dados textuais gerados em entrevistas, tornando-os organizados e interpretáveis.

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, de acordo com Bardin (2020), a AC é uma metodologia amplamente

reconhecida para o tratamento dos dados qualitativos. Apresentamos acima o quadro 1 que permite a compreensão das razões de nossa escolha em utilizar Bardin para analisar as entrevistas que constituem o corpus deste estudo:

A análise dos dados qualitativos se deu por meio da Análise Temática, que de acordo com Bardin (2020, p. 131) “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Desse modo, as características principais da análise temática da AC de Bardin é a identificação de temas centrais ou de tópicos recorrentes dentro do material analisado e que representam pontos de interesse ou de relevância para a pesquisa. Ainda de acordo com a autora as fases da análise são a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação.

Assim sendo, a análise temática de Bardin é uma metodologia robusta para quem deseja explorar significados complexos em dados textuais, identificando tendências, padrões e estruturas dentro do discurso.

3 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE HISTÓRICO

A Educação Brasileira ao longo da sua história atravessou diferentes fases e contextos, marcados por processos altamente excludentes, identificando-se na narrativa histórica, que a maioria dos cidadãos e cidadãs não dispunham sequer de direitos sociais fundamentais como saúde, educação, trabalho, lazer, segurança e outros. Em termos de educação, "a contar de 1930, o ensino expandiu-se fortemente, por causa do crescimento sensível da demanda social de educação. [...] o resultado de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização, crescimento da demanda potencial de educação" (Romanelli, 1985 p. 14).

Os aspectos sociais como urbanização, desenvolvimento da industrialização, crescimento urbano com migração do campo para as cidades, produziram transformações substanciais na organização da sociedade brasileira durante as primeiras décadas do século XX. Tais fenômenos foram determinantes para a efetivação de reformas educacionais com a finalidade de organizar o sistema educacional, a formação de professores, a criação do Censo Escolar para subsidiar as Diretorias da Instrução Pública nos Estados, contribuindo para definições políticas e pedagógicas relacionadas à oferta de educação (Nagle, 2001).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1932, uma força tarefa liderada pelo Ministro Gustavo Capanema ocupou-se de materializar os projetos governamentais, que colocavam a educação como pauta e prioridade de governo. Os aviltantes índices de analfabetismo representavam uma vergonha para a nação. Considerando os esforços empreendidos naquele período, a expansão do ensino, apesar de sua expressão, foi deficiente, seja em seu aspecto quantitativo, seja em sua organização estrutural, pois a oferta de vagas foi insuficiente para a demanda da população que vislumbrava o acesso à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, como forma de garantir inclusão do povo nos processos de desenvolvimento da nação.

Para além da questão estrutural relacionada à criação de escolas, outros aspectos sociais foram determinantes naquele período, as precárias condições de formação e trabalho docente, cujas implicações foram observadas no baixo rendimento dos estudantes que tiveram acesso ao sistema escolar, reverberando em discriminação social aos que frequentavam as instituições públicas. Predominava a prática de professores leigos ou detentores de um notório saber, contribuindo enfaticamente para fortalecer os processos de exclusão da maioria esquecida e abandonada.

Os modelos de formação para o exercício docente foram disseminados por todo território nacional, constituindo-se como um dos principais aspectos das reformas levadas a efeito nas décadas de 1920-1940. Embora a primeira Escola Normal tenha sido criada em 1834 na cidade de Niterói no Rio de Janeiro, a ideia se espalhou pelo país, com narrativas de sucessivos fracassos, pois não se constituía uma ação prioritária dos governos, mesmo reconhecendo a importância do surgimento destas escolas, responsáveis pelo estabelecimento de saberes especializados e um conjunto de normas, que contribuíram para a organização e desenvolvimento do campo profissional docente. Desse modo, instituições foram criadas e pouco tempo depois extintas, não havia orçamento público para garantir seu pleno funcionamento (Villela, 2008).

As demandas por formação de professores aumentaram à medida que eram criadas novas escolas, nas zonas urbanas ou rurais dos estados brasileiros. Na ausência do Estado, como organizador e financiador destas instituições, o espaço foi ocupado principalmente pelas instituições religiosas católicas, por meio de suas congregações. De acordo com Vilela (2008) a preocupação de incutir normas tornou-se o ponto de institucionalizar as Escolas Normais, como locais autorizados e reconhecidos para a formação.

No Ceará esse cenário é bem característico, pois a primeira Escola Normal foi criada e recriada várias vezes, por absoluta falta de apoio e financiamento do Governo Provincial, a experiência transitou entre tentativas e desistências motivadas pela falta de investimentos públicos. Em 1837, no governo do Padre José Martiniano Pereira de Alencar, a primeira escola foi criada, mas não efetivada. Uma nova tentativa ocorreu em 1864, pela Lei Nº. 1.138, mas a sua efetiva concretização ocorreu pela Lei Nº. 1790, sancionada em 28/12/1878, que marcou o lançamento da pedra fundamental do ostentoso edifício onde funcionou a Escola Normal do Ceará (Silva, 2001).

No cenário político muitas mudanças ocorreram, tanto na conjuntura nacional como estadual. Em termos de educação, as elites tiveram prioridade, sobretudo quanto ao acesso ao ensino superior, constituindo-se responsabilidade do governo federal, enquanto a instrução elementar e secundária era responsabilidade das províncias, que em razão da falta de investimentos, não asseguravam seu processo de expansão e consolidação.

O Ensino Normal, responsável pela preparação e habilitação dos professores compreendia a modalidade secundária, portanto, os escassos recursos impediam a expansão da oferta de vagas nas Escolas Normais, cuja maioria era de natureza privada, reduzindo drasticamente o acesso de pessoas em condições socioeconômicas vulneráveis. Nesse contexto, o acesso a essas escolas também era um privilégio das filhas da elite, ao serem

diplomadas ocuparam as vagas criadas com a regularização das escolas.

Além da Escola Normal do Ceará foram criadas também o Colégio Imaculada Conceição e o Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração (Colégio das Doroteias) em 1915, ambas localizadas em Fortaleza, razão que dificultava ainda mais o acesso das moças residentes nas diversas regiões do Estado. A interiorização do ensino normal aconteceu em 1923, com a criação do Colégio Santa Teresa de Jesus, na cidade do Crato - Ceará, instituição vinculada à Diocese da respectiva cidade (Lopes, 2015).

No Cariri Cearense a instituição que marcou com sua experiência no campo da formação de professores foi a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, criada em 1934, com o apoio de lideranças locais. O modelo pedagógico da respectiva instituição diferenciava-se dos que foram implantados em solo alencarino, pois se voltava para a formação de professores para o magistério rural, com a perspectiva de conter o avanço do processo migratório do campo para as grandes cidades (Lopes, 2015).

Em linhas gerais, os cursos tinham duração de três anos, para executar um currículo composto pelas principais disciplinas Português (análise dos clássicos e crítica literária); Geografia, Elementos de História Universal, História do Brasil e Corografia do Ceará; Filosofia, Moral e Religião; Matemáticas Elementares, Metrologia e Desenho Linear, além de Física Elementar e Preceitos de Higiene, Pedagogia teórica e prática. As dimensões do currículo proposto explicitam o pensamento pedagógico centrado no conhecimento universal e intelectualista, restringindo a formação propriamente docente à cadeira de pedagogia (Silva, 2008).

Os professores-formadores que atuaram nesse período eram profissionais de outras áreas, não foi exigida formação específica para a docência, muitos decidiram contribuir de forma quase benemérita e voluntária para a formação dos mestres que seriam responsáveis pela instrução pública. Destacam-se entre estes professores, membros do clero, juristas, médicos, intelectuais de outras áreas, que contribuíram com seus conhecimentos e saberes para a formação dos primeiros professores cearenses.

Enquanto esses modelos e práticas de formação eram desenvolvidas pelas instituições públicas e privadas, os currículos e programas eram adequados e/ou ajustados aos referenciais internos e externos. Esse marco regulatório foi produzido para atender às emergências da sociedade em formação, bem como, para responder às pressões internacionais que consideravam o Brasil um país atrasado, sobretudo por sua condição de elevado analfabetismo.

Na década de 1940 identifica-se um avanço na luta por organizar e legitimar os

processos formativos para o magistério, materializado na promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal. Em seu Art. 1º., a respectiva Lei observa que o ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: "1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância" (Brasil, 1946)[4].

Outras iniciativas legais foram registradas com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 4.024/1961. Nesta lei, em seu Art. 52, identifica-se que "O Ensino Normal tem pôr fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância" (Brasil, 1961)[5].

Mesmo com a existência dos cursos superiores voltados para a formação docente, a referida LDB centralizou as escolas normais à responsabilidade pela formação de professores, como está explicitado no Art. 53:

> A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
> a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
> b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial (Brasil, 1961).

O golpe político-jurídico protagonizado pelas elites e militares que encaminhou o país para a implantação da ditadura militar em 1964, provocou mudanças significativas no escopo das leis relacionadas à educação. O Estado autoritário e controlador impôs a Lei Nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, objetivando "Fixar Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências". A respectiva Lei determinou em seu Art. 29:

> A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Ainda sem garantir o direito à educação para todos, seja pelas precárias condições da estrutura das redes, seja pela escassez de professores com formação adequada, a respectiva Lei estabeleceu em seu Art. 30:

> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

[4] https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html acesso em 03/01/2024.
[5] https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html acesso em 03/01/2024.

> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Pela primeira vez explicitou-se no marco regulatório principal, a exigência da formação em nível superior, mas ainda mantendo a habilitação assegurada pelo ensino normal para a docência nas escolas de 1º grau. Em plena década de 1970, o país ainda não tinha conseguido universalizar a educação básica, destacando-se no cenário internacional pelos elevados índices de analfabetismo, baixa oferta de educação regular, forte presença ideológica nos currículos de 1º e 2º graus, além de um magistério desqualificado, desvalorizado e atuando em condições precárias e aviltantes.

No final da década de 1980, após 21 anos de ditadura militar, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) conhecida como Constituição Cidadã foi promulgada, tornando-se o principal símbolo do processo de redemocratização do país. A referida Constituição além de tornar a educação um direito de todos, destinou um capítulo inteiro para a educação. A respectiva Carta determinou que o direito à educação deve garantir não somente o acesso, sobretudo a permanência no ensino fundamental, com a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturou o ensino (art. 206, VII). O regime de colaboração instituído, envolvendo a União, Estados e Municípios proposto na Carta Magna expõe a defesa da qualidade a que todos têm direito, de forma que seja possível exigi-la, desde a garantia da vaga no sistema, a permanência com êxito e acesso aos demais níveis da educação básica e superior (Oliveira, 2005).

No período anterior à Ditadura Militar no Brasil (1964-1984), já se falava em educação como direito, porém a Constituição de 1988 coloca a educação como obrigatória e dever do Estado. Nessa perspectiva ampliou-se a faixa etária de escolarização, bem como foi inserida a educação infantil[6], que passou a figurar como direito das crianças e responsabilidade do Estado, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da infância. Outra mudança igualmente importante foi a colocação do ensino médio como progressivamente obrigatório para os jovens de 15 aos 17 anos.

A partir da CF de 1988, os entes federativos passaram a legislar concorrentemente

[6] A educação da criança, do zero até seis anos de idade, passou a ser reconhecida pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (BRASIL, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) – dentre outros documentos legais – como direito da criança e de suas famílias. O reconhecimento do direito à educação nessa faixa etária da vida no Brasil está implicado em movimentos políticos, sociais e econômicos que se desdobraram entre as décadas de 1970 e 1980, anos finais da Ditadura Militar.

sobre a educação (Cap. II, Art.24, inciso IX), cabendo destacar o dever da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e os entes federados sobre os atos normativos. Desta feita o Art. 211 da referida Carta Magna determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Para efetivação do direito à educação o capítulo III, seção I, da Constituição Federal de 1988 trata especificamente da educação, observamos que o Art. 205 estabelece 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".

Assim, o Art. 205 apresenta 03 (três) objetivos básicos: o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A consecução prática dos objetivos supramencionados anteriormente se materializa, por meio de um sistema educacional democrático, em que a organização escolar concretize o direito ao ensino, informados por princípios coerentes que foram expressamente estabelecidos pela constituição no Art. 206:

> I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal.
> IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Nesse sentido o Art. 214 da Constituição Federal alterado pela Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 estabelece o seguinte:

> A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

As grandes mudanças internacionais influenciaram a reorganização da educação no Brasil, sobretudo com a realização, nos anos 1990 das conferências mundiais de educação, que tiveram como premissa básica, garantir o direito à educação para todas as pessoas. Constituiu-se como marco referencial, a primeira Conferência realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO)[7], cujo debate envolveu a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem", uma tentativa de responder aos problemas políticos e pedagógicos identificados durante o século XX, quando as dificuldades para assegurar o acesso e permanência na escola foram superiores aos avanços materializados na educação básica em muitos países subdesenvolvidos.

Novas perspectivas foram planejadas com base em pactos estabelecidos entre países, no escopo do lema "Todos pela educação de qualidade para todos". Diretrizes foram estabelecidas em ciclos ou prazos, destacando-se atualização e/ou adequação de legislação, criação de sistemas nacionais de avaliação articulados ao Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), novos modelos de formação de professores, incentivos para a realização de concursos e estratégias de carreira docente.

Na perspectiva de garantir o direito à educação previsto na CF de 1988, considerando o que estava em discussão no mundo, foi elaborada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, com o objetivo de estabelecer as diretrizes e bases da educação no Brasil. Esta LDB é considerada um marco legal que define os princípios, os objetivos e as normas que orientam a organização do ensino em todos os níveis e modalidades, da educação infantil ao ensino superior (graduação e pós-graduação).

Para efetivação do Direito à educação a LDB estabelece no Art. 2º os princípios fundamentais da educação brasileira:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desse modo o Art. 2º da LDB ratifica o Art. 206 da CF de 1988, por contemplar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de ensinar e aprender, a valorização dos profissionais da educação, a descentralização do ensino e participação da sociedade na gestão escolar, além de outros aspectos igualmente importantes

[7] UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam a sociedade.

para o cumprimento pleno das finalidades da educação nacional previstos constitucionalmente.

No que concerne à formação docente, a LDB de 1996 estabelece as diretrizes do ensino e inclui a obrigatoriedade da formação em nível superior para os professores da educação básica, o art.62 estabelece o seguinte:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Nesse sentido a LDB, no artigo 61 considera profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, conforme explicitado no texto do artigo supracitado:

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Destacamos o que está regulamentado sobre a formação de docentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, o que está explicitado no artigo 62, sofreu alteração pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 e pela Lei 12.056 de 13 de outubro de 2000, quando foram acrescentados os parágrafos 1°, 2° e 3º. E a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 que incluiu os parágrafos 4º, 5º e 6º, o parágrafo 8º foi incluído pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que estabelecem:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.
> § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
> § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.
> § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.
> § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

> § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.
> § 7º (VETADO).
> § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

A principal disposição deste artigo é que a formação de professores para a educação básica deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura de graduação plena. Isso significa que os professores com atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (até o 5º ano) também devem concluir uma licenciatura em nível superior, não sendo validado o ensino normal, deslegitimando, portanto, a efetividade do trabalho desenvolvido pelas Escolas Normais.

Objetivando elevar a qualidade da educação no Brasil, garantindo que os professores tenham uma formação mais qualificada em suas respectivas áreas de atuação, o art. 62 da LDB enfatiza a necessidade de formação superior para os professores que atuam na educação básica, ressalvando a possibilidade de formação em nível médio apenas para os anos iniciais do ensino fundamental e a educação infantil.

Ainda na perspectiva da qualificação e atualização da formação de professores alinhados aos interesses do Estado e da sociedade foram acrescentados, por meio da lei 12.796 de 04 de abril de 2013 os artigos 62-A e 62-B, os parágrafos do artigo 62-B foram incluídos pela lei 13.478 de 30 de agosto de 2017 estabelecendo o seguinte:

> Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.
> Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.
> Art. 62-B, o acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.
> § 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federais que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.
> § 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.
> § 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa."

Para Gatti (2010) a aprovação da LDB produziu alterações tanto para instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, sendo definido um prazo de

transição para sua implantação. Dessa forma, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores foram promulgadas e nos anos advindos passaram a ser apreciadas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Considerando os esforços governamentais e de instituições da sociedade verifica-se que nos cursos de licenciatura, a formação acontece sempre de natureza muito específica, dentro da área de formação, com escassez de experiências, práticas e espaço para a formação pedagógica.

Sobre a formação para o magistério da educação básica, as Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em curso de licenciatura de nível superior, de graduação plena, definindo a duração e a carga horária desses cursos. Nesse sentido, apontam para uma formação superior de licenciatura plena com duração mínima correspondente a três anos e carga-horária mínima de 2800 horas, incluindo 400 horas de atividades práticas como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado.

Para Saviani (2009), no Brasil são configurados dois modelos de formação de professores, o primeiro embasa-se nos conteúdos culturais-cognitivos e o segundo modelo pedagógico-didático. O autor destaca, o primeiro se contrapõe ao segundo na medida em que as Instituições formadoras não asseguram “de forma deliberada e sistemática” a formação de professores “por meio da organização curricular, da preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” (Saviani, 2011, p. 9).

Na citação acima Saviani faz uma crítica aos cursos de formação de professores no Brasil, especialmente em relação a articulação entre teoria e prática, dialogando com as Diretrizes Curriculares nacionais (DCNs) de 2002, que enfatizam a necessidade de uma formação integral, que contemple tanto a base teórica quanto a prática pedagógica em um contexto interdisciplinar.

As DCNs de 2002 destacam a importância de preparar professores com uma visão crítica e reflexiva, capazes de articular saberes pedagógicos, conhecimentos específicos e práticas de ensino. No entanto, como aponta Gatti (2010), muitas licenciaturas ainda falham em oferecer uma formação teórico-prática consistente, resultando em professores que não se sentem suficientemente preparados para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula. Gatti afirma que é essencial superar a fragmentação entre os conhecimentos acadêmicos e as realidades da prática docente, consolidando uma formação que promova a aplicabilidade pedagógica dos conteúdos aprendidos.

Segundo Nóvoa (1992) é importante valorizar os paradigmas da formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu

próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Para Nóvoa, o processo formativo deve valorizar a autonomia docente, promovendo um espaço de reflexão sobre as práticas, de modo a conectar as políticas educacionais com as realidades vividas nas escolas. Isso está alinhado à visão das DCNs de 2002, que buscam fomentar a formação de profissionais capazes de se adaptar às demandas da educação contemporânea, enquanto atuam criticamente na sua prática.

Assim, há uma ligação clara entre as reflexões dos autores e as DCNs, pois percebemos uma convergência de ideias sobre a necessidade de uma formação docente para além da transmissão de conteúdos, priorizando a articulação entre teoria, prática e reflexividade. Contudo, a ausência dessa integração nos cursos de licenciatura é um desafio apontado por Saviani e Gatti, que precisa ser enfrentado para alinhar o perfil do egresso às demandas preconizadas pelas DCNs.

Para atender à legislação, as instituições formadoras de professores propuseram uma agenda com propostas de reformulações nos projetos pedagógicos dos Cursos de licenciaturas, em observância também as orientações e recomendações de múltiplos organismos internacionais, sobretudo em relação às políticas direcionadas para a formação e valorização dos profissionais da educação. Os pressupostos destas políticas explicitaram reformas educativas que vêm sendo empreendidas no País, considerando essencialmente, a noção de profissionalização da atividade docente (Perrenoud, 2005).

Em ação complementar às DCNs o Governo Federal instituiu por meio do Decreto nº 6.755/2009[8] a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR)[9] , na perspectiva de assegurar o que estava posto na CF de 1988, bem como na LDB de 1996, e suprir as lacunas na formação de professores. O objetivo com o

[8] Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html acesso em 01 de outubro de 2023.

[9] Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O Parfor foi lançado em 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Sua operacionalização se dá por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação. Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES), a participação é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT, para a oferta de cursos na modalidade presencial. Já a oferta do Parfor a distância é de responsabilidade da DED. Segundo dados do Relatório, foram firmados ACTs com 26 estados e o Distrito Federal, tendo 142 IES participantes.

PARFOR, era organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Dentre os objetivos do PARFOR destaca-se a oferta de turmas especiais em cursos de:

> I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Compreende-se que o PARFOR é um mecanismo importante para a formação e qualificação docente, pois somente através da formação é possível que os professores compartilhem conhecimentos e vivências e, a partir de reflexões sobre a prática, construam novas possibilidades de atuação (Duarte, 2019).

O PARFOR torna-se ainda mais relevante por alcançar professores que residem e atuam em localidades distantes dos grandes centros urbanos e que não teriam acesso a Universidade se não fosse o alcance dessa política que vem atender aos professores da rede pública com vínculo e que não tem licenciatura; aos que têm licenciatura e estão em efetivo exercício no magistério há pelo menos três anos e atuam em área diferente da que é formado, que se disponha a fazer uma segunda licenciatura, o PARFOR ainda disponibiliza vagas para docentes graduados, não licenciados que estão no exercício da docência nas redes públicas.

Outro programa importante para a formação de professores foi instituído pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)[10] tendo como objetivos:

> I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.

[10] Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf, acesso em 18 de fevereiro de 2024.

Quando da sua implementação o PIBID previa atender prioritariamente no apoio à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem: I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; II - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas (Brasil, 2007).

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (Brasil, 2010).

De acordo com o relatório de Gestão (2009-2013) divulgado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[11], o PIBID foi iniciado somente em 2009, quando foi lançado o primeiro edital. O programa cresceu vertiginosamente, de um total de 3.088 bolsas em dezembro de 2009 para 49.321 em 2012. Em 2013 o PIBID foi considerado o segundo maior programa de bolsas da Capes com um total de 62.070 bolsas.

Apesar da crescente demanda, da expansão do programa e dos resultados positivos alcançados, o PIBID foi duramente afetado pelas reformas empreendidas na educação básica a partir dos cortes no orçamento decorrentes da Emenda Constitucional Nº 95[12] de 2016, efetivada pelo governo de Michel Temer, que reduziu drasticamente os investimentos em educação, cortando para 50% o número de bolsas do PIBID, prejudicando fortemente o programa e impactando negativamente a vida de milhares de jovens e consequentemente a formação dos futuros professores.

Ainda se reportando à formação de professores foi instituído a partir da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP)[13], que tem como

[11] Criada pela Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País

[12] Instituiu o Novo Regime Fiscal, conhecido como “Teto de Gastos” limitando os gastos públicos federais por 20 anos, essa medida impactou áreas como saúde e educação, suscitando debates sobre suas consequências para as políticas públicas no Brasil.

[13] No Programa de Residência Pedagógica serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa:

finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

A Residência Pedagógica mantém o formato do PIBID e permite a participação de Instituições públicas e privadas. Tendo como objetivos:

> I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Para Souza; Bosco e Oliveira (2020) ao determinar tais objetivos, o Programa alinha a formação inicial à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[14] e ao estágio curricular e gera novas críticas no campo educacional, por conter um viés pragmático e acentuar a discussão sobre uma fragmentação entre teoria e prática.

De acordo com Souza; Bosco e Oliveira (2020) entidades e associações do campo da educação, bem como, professores e estudantes, se manifestaram contrários aos editais publicados pela CAPES em 2018, referente ao PIBID e ao Programa Residência Pedagógica, considerando que ambos estavam vinculando instituições privadas e segundo eles para atender a lógica do mercado, incorporando a esses programas a BNCC cujo processo de elaboração teria sido interrompido pelo golpe jurídico-parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff. Segundo as entidades o PRP seria uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para enxertar a referida base nos programas de formação inicial de professores, cujo custo para a qualidade da formação docente nas IES seria muito maior do que os recursos financeiros porventura recebidos.

Concomitante às políticas voltadas à formação de professores foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, com vistas ao cumprimento do

---

1. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período, no valor de R$700,00 (setecentos reais);
2. Coordenador Institucional: para o docente da IES, responsável pela execução do projeto institucional de Residência Pedagógica, no valor de R$ 2.100,00 (dois mil e cem reais);
3. Docente Orientador: para docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica, no valor R$2.000,00 (dois mil reais);
4. Preceptor: para professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo, no valor R$1.100,00 (um mil e cem reais);

[14] 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 a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

disposto do Art. 214 da CF de 1988, anteriormente citado, estabelecendo as diretrizes, metas e estratégias para educação no decênio de 2014 a 2024 a serem cumpridas pela União, Estados e Municípios em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação de suas estratégias.

Para enfatizar o que vem sendo abordado no que se refere à Formação de Professores no Brasil, elaboramos o quadro 2, que sintetiza as Leis, Resoluções, Decretos, Portarias e Diretrizes que marcaram esse trajeto histórico.

Quadro 2 – Percurso Histórico da Formação de Professores no Brasil

Ano	Fato histórico
1834	Criação da primeira Escola Normal em Niterói – RJ.
1878	Criação da Escola Normal do Ceará.
1915	Criação do Colégio Imaculada Conceição e do Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração em Fortaleza.
1923	Criação do Colégio Santa Tereza no Crato – CE.
1932	Criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública.
1934	Criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE.
1940	Promulgação da Lei orgânica do Ensino Normal.
1961	Publicação da Lei nº 4024 que cria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
1964	Golpe político-jurídico - Ditadura Militar, produziu mudanças significativas no escopo das leis relacionadas a educação.
1971	Imposição da Lei nº 5.692 para fixar as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus. Pela primeira vez exigiu a formação em nível superior para atuação no ensino de 1º e 2º graus, mantendo a habilitação assegurada pelo ensino normal para docência nas escolas de 1º grau.
1988	Promulgação da Constituição Federal tornando a Educação um direito de todos e dever do Estado.
1990	Realização de Conferências Mundiais em defesa da Educação
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/96, com o objetivo de estabelecer as diretrizes e bases da educação no Brasil.
2000	Promulgação da lei 12.056 que modifica o art. 62 da LDB 9394/96 acrescentando os parágrafos 1º, 2º e 3º que trata da formação de professores para atuar na educação básica.
2002	Publicação das Resoluções 01 e 02 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em curso de Licenciatura de nível superior de graduação plena, com definição de carga horária desses cursos.
2007	Publicação da Portaria Normativa nº 38 que instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), cujo edital só foi lançado em 2009. O PIBID oferece bolsas aos alunos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica.

2009	Publicação do Decreto 6.755 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) com o objetivo de organizar em regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as rede pública de educação básica.
2013	Promulgação da lei 12.796 que altera o artigo 62 da LDB 9394/96 e inclui os parágrafos 4º, 5º e 6º que trata da formação de professores para atuar na educação básica.
2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei 13.005, estabelecendo as diretrizes, metas e estratégias para a educação no decênio 2014-2024.
2016	Publicação da emenda Constitucional nº 95 que reduziu drasticamente os investimentos em educação, cortando em 50% o nº de bolsas do PIBID.
2017	Promulgação da Lei 13.415 que inclui o parágrafo 8º no art.62 da LDB que atribui os currículos de formação de professores terão por referência a BNCC.

Fonte: Elaborado pela autora

Para efeito do assunto que vem sendo abordado no que se refere à formação de professores a meta 15 do referido PNE, garante o cumprimento do Art.61, incisos I, II, e III da LDB, assegurando que "todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam", a referida meta não foi alcançada.

Em 2017, o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Formação de Professores, tendo como fundamento a Base Nacional de Formação Docente para o currículo de formação de professores. Para o cumprimento da meta 15 do PNE o MEC estabeleceu como linha de ação para a formação inicial, a criação do Programa de Residência Pedagógica; a oferta de vagas na Universidade Aberta do Brasil; a oferta de vagas ociosas do PROUNI para cursos de primeira e segunda Licenciatura. Quanto à formação continuada, manteve a oferta de programas no âmbito do MEC, propôs a criação de uma plataforma de formação continuada, etc.

Assim como a BNCC, a política de formação de professores foi definida de forma impositiva pelo MEC, sem diálogo com as Instituições de Ensino Superior (IES), com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os/as professores/as. O que representa um grande retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação que levem em consideração a necessária articulação entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação.

Nesta questão da formação específica dos professores para atuar no Ensino Médio

citamos os dados do Censo Escolar de 2023, que revelam que 25,3% dos professores brasileiros atuam em desacordo com sua formação. No Ceará, esse número corresponde a 22,8%, demonstrando assim que a meta prevista não foi alcançada.

Gatti (2016) destaca que as condições de trabalho dos professores são precárias, com salários relativamente baixos e uma carreira pouco atrativa, sem perspectivas de valorização ao longo dos anos de exercício profissional. Embora alguns estados e municípios ofereçam uma remuneração um pouco melhor, essa melhora não é suficiente para alterar significativamente o quadro geral. Em algumas localidades, onde a situação financeira da população é extremamente vulnerável, mesmo com vencimentos reduzidos, muitos profissionais acabam aceitando atuar na docência.

Os desafios enfrentados pelos professores, como as precárias condições das unidades escolares, a escassez de materiais didático-pedagógicos, a ausência de bibliotecas e laboratórios, a falta de insumos para o trabalho, as contratações temporárias e a baixa remuneração da hora-aula, têm dificultado a atração de jovens para a carreira docente. Segundo dados do PISA (2015), apenas 3% dos estudantes de 15 anos manifestam interesse em seguir a profissão de professor. Além disso, conforme informações do Inep (2023, 2024), a taxa de evasão acumulada nos cursos de licenciatura varia de 53% em Pedagogia a 73% em Física. Na Educação Básica, a carência de professores é significativa, alcançando 57% em Matemática e 68% em Ciências/Biologia, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

Diante desse cenário, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, instituiu o Programa Mais Professores para o Brasil, regulamentado pelo Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025. A iniciativa criou a Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência – Pé-de-Meia Licenciaturas[15], com o objetivo de atrair estudantes de alto desempenho para os cursos de licenciatura, reduzir a taxa de abandono na formação docente, incentivar o ingresso de jovens na profissão e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação pública.

Apesar dos esforços em várias frentes, incluindo políticas públicas e programas de incentivo à formação e qualificação dos professores, no Brasil ainda persistem outros desafios no mundo da docência, como a falta de infraestrutura adequada nas instituições de ensino superior, a deficiência na oferta de cursos de qualidade e a necessidade de investimentos

[15] O programa pé-de-meia licenciaturas é uma ação executada pela CAPES e consiste numa bolsa com pagamento mensal para estudantes que obtiverem média igual ou superior a 650 pontos no Enem. O pagamento de incentivo financeiro no valor de R$ 1.050,00 (um mil e cinquenta reais), sendo R$ 700,00 (setecentos reais) com saque imediato e R$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais) como poupança, com saque após ingresso em uma rede pública de ensino em até cinco anos após a conclusão do curso.

contínuos na formação e valorização do corpo docente.

Neste contexto, a implementação da escola em tempo integral, tem provocado mudanças significativas no exercício da docência, ao ampliar o tempo de permanência do estudante na escola e, consequentemente, as responsabilidades do professor. Embora a proposta busque atender às demandas contemporâneas de uma formação integral e diversificada, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e cognitivas, ela também impõe novos desafios ao professorado.

Entre os impactos mais evidentes está o aumento da carga horária dos professores, muitas vezes sem o suporte necessário em termos de infraestrutura e formação continuada. Essa extensão do tempo de trabalho pode resultar em desgaste físico e mental, especialmente quando combinada à falta de recursos pedagógicos ou à necessidade de adaptação a novos componentes curriculares, como as eletivas e projetos integradores.

3.1 **A Política de Educação em Tempo Integral no Brasil: Concepções e Controvérsias**

A concepção de educação em tempo integral no Brasil teve seu marco principal no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. O referido Manifesto teve à frente grandes educadores como Anísio Teixeira, Cecília Meireles e outros, além de intelectuais, cientistas, que inspiraram gerações e revolucionaram a educação na sua época. Esses profissionais se apoiavam na ideia de que a educação brasileira para alcançar a qualidade deveria ter jornada ampliada e uma organização curricular na perspectiva de uma formação integral.

O movimento da Escola Nova propunha uma reformulação profunda nos métodos e objetivos da educação tradicional, influenciado por correntes pedagógicas progressistas e pelas mudanças sociais, econômicas e culturais da época.

No decorrer da década de 1930, a Educação ainda não era concebida como direito de todos. A Constituição Federal de 1934 trouxe essa perspectiva devendo a mesma ser ministrada pela família ou pelo poder público, além disso, trouxe a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, tanto para a zona urbana, como para a zona rural às crianças de 7 a 14 anos (Brasil, 1934).

A Constituição Federal de 1934 ainda previu a expansão do ensino secundário e superior, com a criação de escolas técnicas e universidades, visando atender às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. A época o ensino se dava de forma precária, sem qualquer fonte de financiamento, não dispunha de material e não tinha como alcançar a população, faltava estrutura, faltavam professores.

Com o processo de industrialização nacional iniciado em 1940, surgiu a necessidade

de formação profissional dos trabalhadores para operar as máquinas e assim impulsionar o desenvolvimento econômico do país. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) que havia sido fundado na década anterior desempenhou importante papel frente às demandas educacionais, criando escolas, ampliando o acesso inclusive no campo, através das escolas agrícolas, interferindo fortemente na formação de professores, orientando políticas que pudessem unificar os sistemas estaduais, que até então funcionavam isoladamente.

As ideias de Anísio Teixeira, conforme destaca Araújo e Stentzler (2022), foram influenciadas pelo filósofo norte-americano John Dewey, um dos idealizadores do movimento da Escola Nova. Para Dewey, a escola deveria valorizar o contexto social do aluno e integrar suas experiências ao processo educativo. Já Saviani (2010) afirma que o manifesto foi concebido "como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abrangendo desde a educação infantil até a formação de grandes intelectuais por meio do ensino universitário".

Teixeira (1959) defendia o modelo de escola brasileira funcionando em dois turnos, em regime de tempo integral. Ele mesmo implantou o primeiro exemplo desse modelo na Bahia, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, no ano de 1950 (Mormito, 2018). Localizado no bairro da Liberdade, o CECR foi construído em três amplas áreas arborizadas — Caixa d'Água, Pero Vaz e Pau Miúdo — um território marcado pela pobreza de seus moradores (Figueredo, 2015). Nesse contexto, Araújo e Stentzler (2022, p. 55) destaca que "tais ocupações eram situadas em área urbana não legalizadas, caracterizando o baixo poder aquisitivo de seus moradores".

Anísio Teixeira foi um defensor entusiasta da política de tempo integral nas escolas, que visava atender crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Sua experiência pioneira em Salvador serviu como referência para outras iniciativas no país, incluindo Brasília no início da década de 1960. A proposta buscava estabelecer esse modelo como uma referência para a educação brasileira (Cavaliere, 2010).

Na perspectiva de Anísio Teixeira a escola de tempo integral promove o desenvolvimento integral dos alunos no que confere os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Combate às desigualdades, oferecendo oportunidades educacionais mais equitativas para as crianças e jovens mais carentes, além de aproximar a escola e a comunidade no sentido de ampliar a educação para além da sala de aula.

Percebe-se com isso que a escola em tempo integral a que se refere a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que ora vem sendo implantada gradativamente nas escolas

brasileiras não se trata de um projeto novo, mas de uma política que foi idealizada por Anísio Teixeira e que repercute até hoje por trazer a perspectiva de uma educação inclusiva e abrangente para o país.

No campo educacional, o Brasil enfrentava tempos de conflito, com um embate entre os renovadores, defensores da Escola Nova, e os adeptos da escola privada, representados principalmente pela Igreja Católica. Durante o período de 1937 a 1945, o país vivenciou um golpe de Estado que resultou na promulgação da Constituição de 1937, marcada pela centralização do poder, repressão política e controle social, configurando uma fase significativa e controversa da história nacional. Nesse contexto, a nova Constituição redefiniu a educação como uma ação supletiva, retirando do Estado a responsabilidade primordial por sua oferta (Bittar e Bittar, 2012).

Após esse golpe, o Brasil viveu uma ditadura que durou oito anos, durante a qual o governo implementou uma das reformas mais duradouras do sistema educacional brasileiro: as Leis Orgânicas, conhecidas como Reforma Capanema. Essa reforma estabeleceu as bases para o ensino técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola), preservando o caráter elitista do ensino secundário e incorporando um sistema paralelo oficial com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) (Bittar e Bittar, 2012).

De acordo com Saviani (2005), o período de 1930 a 1945 pode ser interpretado como um momento de equilíbrio entre a concepção humanista tradicional, representada pelos católicos, e os humanistas modernos, ligados ao movimento escolanovista. Na elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram convidados representantes de ambos os grupos. Entre os católicos destacavam-se o Pe. Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, enquanto o movimento escolanovista era representado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Faria Góis (Saviani, 2005).

Com o fim do Estado Novo e a queda do regime autoritário de Getúlio Vargas em 1945, o Brasil iniciou um processo de redemocratização que trouxe impactos significativos em diversas áreas, incluindo a educação. A nova Constituição Federal de 1946 destacou a educação como um direito de todos os cidadãos, assegurando a liberdade de ensino e a autonomia universitária, o que criou um ambiente mais propício para inovações educacionais.

Nessa perspectiva, as ideias de Anísio Teixeira se expandiram, consolidando a educação integral como uma alternativa voltada às populações mais vulneráveis, em resposta às novas demandas do sistema industrial urbano (Cavaliere, 2010). A partir da segunda metade do século XX, a educação em tempo integral ganhou destaque nas discussões sobre

políticas educacionais. Especialmente a partir dos anos 2000, diversos Planos Nacionais de Educação (PNE) passaram a incluir metas e estratégias para a expansão desse modelo.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação brasileira passou por importantes transformações no que se refere aos direitos e garantias educacionais. A Carta Magna reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, estabelecendo diretrizes claras para sua organização e financiamento no país. Para assegurar esse direito, o artigo 205, cap. III da Constituição Federal de 1988 dispõe:

> Que a educação, é 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 (Brasil, 1988)

Este artigo estabelece um princípio fundamental para a educação no Brasil, definindo-a como um direito universal, acessível a todos, e um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. Ele destaca a educação não apenas como uma ferramenta para a formação de cidadãos, mas também como um meio de preparar os indivíduos para o exercício pleno da cidadania e para a qualificação profissional.

Ao afirmar que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, o artigo reconhece que a responsabilidade pela educação vai além do governo e das famílias, envolvendo a participação ativa de diversos setores da sociedade, como a comunidade e as instituições. Isso sugere uma abordagem coletiva e integrada para garantir que todos os indivíduos tenham acesso à educação de qualidade.

Além disso, o artigo ressalta dois objetivos essenciais da educação: o "pleno desenvolvimento da pessoa" e o "preparo para o exercício da cidadania". Isso reflete uma visão de educação integral, que busca não apenas formar profissionais capacitados, mas também cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres dentro da sociedade. A ênfase na qualificação para o trabalho destaca a importância de a educação estar alinhada às necessidades do mercado e do mundo profissional, buscando garantir que os indivíduos se tornem aptos a contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

Em suma, o artigo 205 representa um compromisso da Constituição com a educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento humano e social, onde o acesso igualitário e a participação de todos são aspectos essenciais para o avanço do país.

Na perspectiva da garantia do Direito à Educação e do Dever de Educar, a Lei nº 9394/1996, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ao ratificar o texto da Constituição de 1988, estabelece no artigo 4º que o dever do Estado com a educação escolar

pública será cumprido por meio da garantia de:

> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
>
> a) pré-escola;
>
> b) ensino fundamental;
>
> c) ensino médio;
>
> II- educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
>
> III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV- acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
>
> [...]
>
> VIII- atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 2013).

O Artigo 4º da Lei nº 12.796/2013 reforça o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação escolar pública, conforme estabelecido pela Constituição de 1988. Cada inciso detalha aspectos essenciais para assegurar o acesso universal e igualitário à educação em diversas faixas etárias e necessidades.

Em síntese, essa legislação estabelece uma educação pública inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, garantindo não apenas o acesso, mas também as condições necessárias para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, em um movimento de superação das desigualdades educacionais no Brasil.

Nesse sentido, cumpre-nos destacar ainda o Art. 34 da referida LDB 9.394/1996 no que concerne a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, a saber:

> A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
> § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.
> § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Nenhuma das leis mencionadas anteriormente aborda diretamente a Educação em Tempo Integral. Foi apenas a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que introduziu a perspectiva de garantir a educação em período integral como um direito em todas as etapas da educação básica. Conforme estabelece o artigo 10, a educação integral foi prevista para a creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Com isso, a Educação em Tempo Integral passou a contar com uma fonte de financiamento destinada a cobrir as despesas em

todas as etapas da educação básica.

Em 24 de abril de 2007, através da Portaria Interministerial nº 17, foi instituído o Plano Mais Educação – PME, o PME integra-se ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em parceria a Secretaria de Educação Básica – SEB, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE visando a ampliação da jornada escolar e a melhoria da qualidade da educação por meio da implementação de escolas de tempo integral. Esse programa seria uma estratégia mais ampla para promover a educação integral, oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizado que vão além do currículo tradicional, incluindo atividades culturais, esportivas e de reforço acadêmico (Brasil, 2007).

Essa política que favorece a ampliação da jornada escolar do estudante passou a ser implementada em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. A disponibilização dos recursos para melhoria da educação básica envolve a formação de professores e a contratação de monitores e outros profissionais para atuar nas atividades complementares no contraturno do estudante.

Considerando que as escolas não dispunham de condições para atender na íntegra os critérios estabelecidos no programa, pois a grande maioria não tem espaço físico para manter as aulas em funcionamento, concomitantemente com as atividades extras propostas com a chegada do PME. Apesar disso, o PME representou um passo importante na busca por uma educação mais equitativa e de qualidade no Brasil, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

Com base no que foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e incorporado pela LDB de 1996, a educação em tempo integral se tornou um marco legal também no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, aprovado pela Lei 13.005/2014. Este plano define as diretrizes, metas e estratégias para a educação no período de 2014 a 2024, estabelecendo responsabilidades para a União, Estados e Municípios. A Meta 6 do PNE apresentou a perspectiva de garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola por meio de um novo modelo, que vem sendo implantado progressivamente. O objetivo é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014).

Nesse sentido a Campanha Nacional pelo Direito à Educação divulgou recentemente um relatório completo sobre os 10 anos do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei 13.005/2014. No que se refere à meta 6, foi constatado que houve oscilações e retrocessos, o relatório aponta que não houve o cumprimento da referida meta, pois apenas 30,5% das

escolas públicas possuem pelo menos 25% dos alunos em jornada de tempo integral. No que se refere às matrículas na educação básica, apenas 20,6% dos alunos estão em tempo integral, quando a meta a ser alcançada seria de 25%.

O referido relatório aponta ainda que apenas 4 das 20 metas do Plano foram parcialmente cumpridas. O não cumprimento do Plano se deve praticamente às mudanças de governo com a aprovação do Teto de Gastos, que acabou se tornando o grande obstáculo para a universalização do acesso à educação de qualidade no país, impactando severamente também o próximo plano, com vigência entre 2024 e 2034.

No que se refere à meta 6, o fim do programa Mais Educação, que estava em vigor quando da aprovação do Plano, foi totalmente desmontado no governo de Michel Temer e efetivamente substituído pelo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que passou a contemplar apenas o Ensino Médio, reduzindo seu alcance, inviabilizando o acesso dos alunos da rede pública municipal.

De acordo com Saviani (2020) a reforma do ensino médio altera diversos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/1996 e destaca:

> A pretensão de instituir escolas de Ensino Médio em tempo integral e a organização do Ensino Médio em cinco itinerários formativos previstos no Art. 36: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da natureza; IV – Ciências Humanas; e V – Formação técnica e profissional (Saviani, 2020, p. 8).

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, instituiu a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A referida lei trouxe a perspectiva de flexibilização do currículo do ensino médio, aumentando assim a carga horária e visando tornar essa etapa de ensino mais atrativa e conectada com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea.

Há muitas controvérsias em relação à implementação da reforma do ensino médio no Brasil, dentre elas, a de que a flexibilização excessiva do currículo pode aumentar ainda mais as desigualdades educacionais, pois algumas regiões não conseguem oferecer todos os itinerários formativos devido às condições de infraestrutura e disponibilidade dos recursos. Além disso, algumas disciplinas sequer foram mencionadas como obrigatórias, como Artes e Educação física, gerando muitas críticas, visto que os alunos não teriam acesso às referidas disciplinas e os profissionais das respectivas áreas seriam sumariamente prejudicados.

A partir da implantação do tempo integral nas escolas, a carga horária diária passou de 5h/a para 9h/a, na prática houve a redução da carga horária das disciplinas que compõem a base comum, a “Formação Geral Básica (FGB)” e elevou a carga horária das unidades

curriculares eletivas que compõe os chamados “Itinerários Formativos”.

Nessa perspectiva os docentes tiveram dificuldades em assumir os novos papéis, primeiro porque o fato de ter redução na carga horária do seu componente curricular, o fez ministrar suas aulas para um número maior de turmas, consequentemente os conteúdos tiveram que ser “abreviados” ou mesmo “selecionados”, pois o tempo de aula não possibilita um maior aprofundamento desses componentes, o que certamente prejudica e desfavorece o processo ensino aprendizagem.

A partir de 2023, com a posse do presidente Lula, com o decênio do Plano praticamente encerrado foi instituída a Lei 14.640 com a finalidade de fomentar a criação de matrículas na educação básica integral. Dessa forma, a Lei garante a transferência de recursos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, oferecendo condições para a ampliação da oferta de matrículas na educação básica de tempo integral, com prioridade para atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

3.2 **A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará: Possibilidades e Desafios**

A Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) consiste em ampliar o tempo do aluno na escola, favorecendo uma formação integral que amplie as aprendizagens e se efetive como uma “alternativa de proteção às crianças e jovens, principalmente das classes sociais menos privilegiadas financeiramente, reduzindo a situação de vulnerabilidade pessoal e social, no ambiente não escolar” (Konzen et al., 2021, p. 5).

No estado do Ceará, a primeira experiência de ensino em tempo integral ocorreu em 2006, na Escola Estadual Justiniano de Serpa, no município de Fortaleza. Em 2008, foram inauguradas as primeiras escolas de ensino médio integradas à Educação Profissional em tempo integral. No entanto, foi somente com a aprovação da Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017, que o Ceará iniciou a ampliação gradual do número de escolas em tempo integral. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), em 2023, o estado já conta com 472 escolas com jornada ampliada, sendo 131 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) e 341 Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), o que representa 70% das escolas estaduais em tempo integral.

Para efetivação dessa política foi promulgada a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no âmbito do Estado do Ceará foi a Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017.

No Ceará, a expansão das escolas em tempo integral se deu a partir da Lei nº 14.273/2008 que criou as escolas estaduais de educação profissional (EEEP), tendo como

premissas a qualificação do jovem do ensino médio para o mercado de trabalho, além de favorecer seu acesso à Universidade (Ceará, 2008). Em 2008 foram inauguradas 25 EEEPs, evoluindo em 2023 para 131 escolas nessa modalidade de ensino.

Em 2016, o Ceará através da Secretaria de Educação (SEDUC-CE) com base na experiência das EEEPs deu início a partir de critérios previamente estabelecidos à experiência de transformar 26 escolas de ensino regular em escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTIs). Os critérios foram os seguintes: 1. Municípios que tivessem pelo menos 02 (duas) escolas estaduais, com baixo índice de aprovação, 2. Municípios onde a matrícula tivesse pelo menos 50% dos alunos cadastrados no programa bolsa família; 3. Municípios nos quais o número de matrículas fosse menor do que as vagas ofertadas e que tivesse as condições mínimas de infraestrutura para iniciar as atividades naquele ano.

A partir de então a SEDUC-CE deu início aos estudos sobre a oferta gradativa da matrícula nessa modalidade de ensino, o currículo que seria ofertado, a carga horária de aulas que passaria de 5h/a para 9h/a considerando o turno diurno, a lotação de professores, o cardápio da merenda escolar, a infraestrutura das escolas.

Concomitante a essas mudanças que teriam um impacto nas escolas, o Brasil estaria atravessando tempos turbulentos na política. Em destaque, o fato de o congresso nacional ter destituído mediante um golpe jurídico parlamentar a presidente do Brasil, Dilma Rousseff. Quem assumiu a presidência do Brasil foi o seu vice Michel Temer, que passou a implantar uma série de reformas educacionais em desconexão ao que vinha ocorrendo nos últimos anos.

O novo governo após instituir a PEC 95/2016, enfrentou duras críticas e gerou uma série de manifestações nas escolas brasileiras, os estudantes, insatisfeitos passaram a fazer ocupações nas escolas em forma de protesto às imposições do governo que dificultaria a realização do próprio PNE tendo em vista o corte drástico de investimentos públicos nas em áreas sociais, como educação e saúde. No caso específico do estado do Ceará, a implantação gradativa das escolas de tempo integral ficaria totalmente comprometida.

Para tornar possível a agenda já prevista, o governo do Ceará atendendo ao disposto no Art.4º da Lei nº 16.287 de 20 de julho de 2017, o poder executivo buscou diversas parcerias, com empresas públicas e privadas, fundações públicas e organizações da sociedade civil a fim de expandir as possibilidades de financiamento para manutenção das EEMTIs e a implementação de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento do ensino e da gestão escolar.

Essa política vem elevando gradativamente o número de alunos matriculados nas escolas com essa modalidade de ensino. De acordo com o Censo Escolar de 2023, o Estado

do Ceará apresentava uma matrícula equivalente a 92.364 (noventa e dois mil trezentos e sessenta e quatro) estudantes nas escolas de ensino médio em tempo integral, que elevou a carga horária de 25 horas semanais para 45 horas, essa modalidade de ensino tem como premissa oferecer aos estudantes uma jornada mais ampliada de aprendizado, possibilitando uma formação mais completa e integrada.

Nesse contexto, a ampliação do ensino médio em tempo integral tem sido uma das prioridades dos sucessivos governos cearenses desde 2007, e tem como objetivo proporcionar uma educação mais voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo não apenas os aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, culturais e profissionais.

Para além da expansão da oferta de vagas em escolas de ensino médio em tempo integral, é importante considerar a qualidade do currículo oferecido nessas instituições. O currículo do ensino médio diurno, que era composto por 25 h/a semanais, passou a conter 18h/a voltadas para a Formação Geral Básica (FGB) e 25 h/a para os chamados “Itinerários Formativos”. Componentes curriculares diferentes passaram a fazer parte do currículo do ensino médio, tais como: cultura digital, empreendedorismo, clubes estudantis, projeto integrador, estudos orientados, Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), entre outras, de forma a proporcionar uma formação abrangente e que atenda às necessidades dos estudantes para o século XXI.

De acordo com a Lei nº 16.287 de 20 de julho de 2017 que institui a política de ensino médio em tempo integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará, a reforma curricular tem como finalidade tornar o “currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais”, visando assim atender aos interesses dos alunos do ensino médio.

A implementação de um currículo que contemple a formação integral do estudante requer planejamento, capacitação de professores, infraestrutura adequada e articulação entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional. Essa é uma das frentes de trabalho para melhorar a qualidade e a relevância da educação oferecida nas escolas de ensino médio em tempo integral no Brasil.

Para Ferreti (2018), duas justificativas são plausíveis: a primeira se refere à baixa qualidade do ensino médio ofertado nos país, a segunda corresponde à necessidade de tornar esse currículo mais atrativo para os alunos, tendo em vista os índices de abandono e reprovação.

O que seria praticamente um equívoco justificar que a baixa qualidade da educação se dá basicamente por conta da organização curricular, sem considerar outros aspectos envolvidos como a infraestrutura inadequada das escolas, carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola.

Para Gatti (2010, p.103), as "fragilidades intrínsecas ao ensino médio advêm da ambiguidade dos seus propósitos quanto à formação – para cidadania, propedêutica e profissionalizante – das características disfuncionais dos currículos e da irregularidade no fluxo de matrículas". Com base nestas reflexões levanta-se a (grosso modo) a questão de que o desempenho ruim dos alunos no EM tem a ver com o gargalo, com a peneira sob a qual os mesmos são submetidos ao final do ensino fundamental, onde parte dos jovens brasileiros não conseguem concluí-lo ou não o faz no tempo esperado.

Segundo Konzen et al (2022), a implantação da EEMTI abre a possibilidade do estudante ter sua carga horária ampliada na perspectiva da melhoria dos indicadores educacionais, através de uma proposta pedagógica voltada para a formação integral e o aprimoramento do educando como pessoa humana, sua preparação básica para o trabalho e a cidadania.

Para Araújo e Stentzler (2022, p. 61) "a educação integral para as camadas mais pobres efetiva-se pela escola em tempo integral", sua "proposta pedagógica deve ser formada a partir de um currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais" (Ceará, 2017. s.p).

Segundo Vidal e Vieira (2016), a rede estadual de ensino do Ceará é organizada em quatro sub-redes: a de ensino profissionalizante, a de tempo integral, a de ensino regular noturno e uma "invisível", composta pelos anexos escolares, também conhecidos como extensões de matrículas. Essas unidades estão localizadas em áreas distantes das escolas sede, atendendo alunos da zona rural, que muitas vezes não são contabilizadas no Censo Escolar, o que as torna invisíveis.

Ainda conforme Vidal e Vieira (2016), os alunos dessas extensões enfrentam grandes desigualdades educacionais. Eles estão isolados, com professores polivalentes, em condições estruturais precárias e, frequentemente, com uma carga horária reduzida, que pode ser de apenas 3 horas/aula no turno noturno. Isso compromete seriamente o aprendizado e impede a garantia da qualidade do ensino oferecido.

Compreender essas questões que perpassam o ambiente escolar se faz necessário para que se busque a superação das mesmas, tendo em vista qu*e o lócus* onde o ensino e a

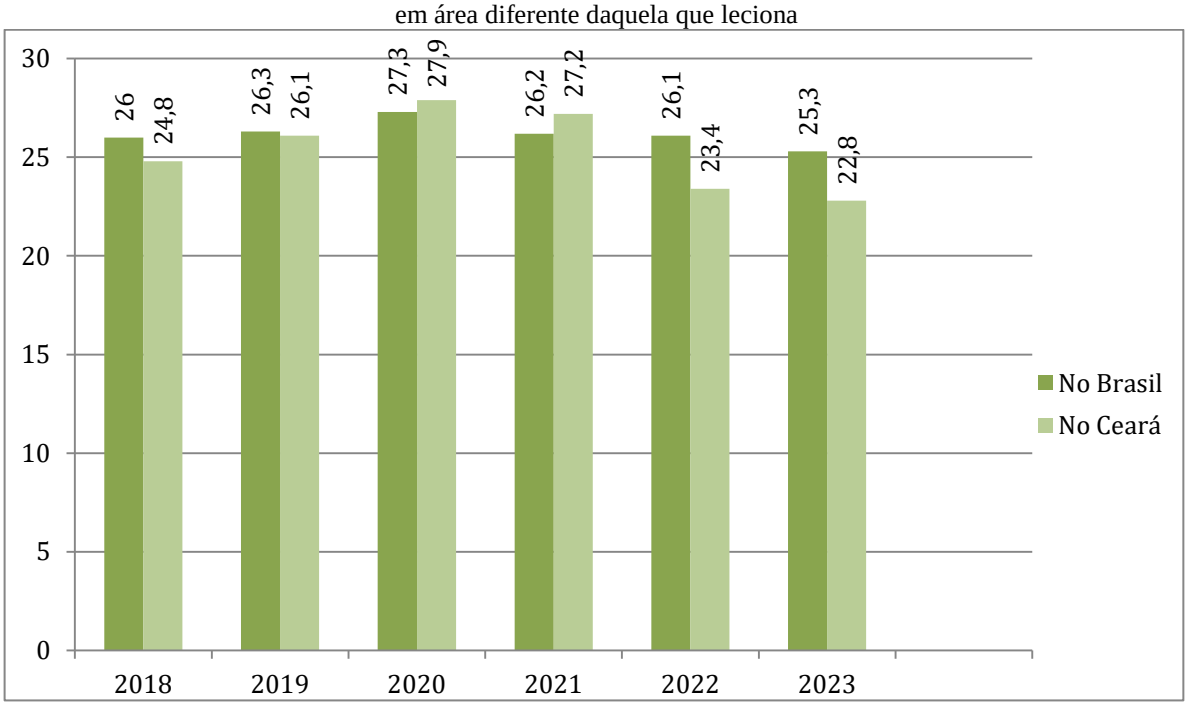
aprendizagem se desenvolvem é permeado por muitas tensões e disputas, grande parte dos alunos não dispõe de condições mínimas para permanecerem na escola durante todo dia (em tempo integral), e boa parte dos professores embora formados, não atuam na disciplina correspondente ao seu curso de licenciatura, sendo este último elemento o objeto de estudo deste trabalho dissertativo.

Na análise das políticas de formação docente, observamos um esforço governamental para alinhar a formação docente às demandas escolares, buscando superar a inadequação da formação de professores na educação básica. No entanto, os estudos realizados revelam que esse problema persiste, o que será aprofundado a seguir.

4 A (IN) ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUA REPERCUSSÃO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O gráfico 1 apresenta a proporção de docentes com formação superior em licenciatura em área diferente da que leciona, foram utilizados como critérios as escolas estaduais, tendo como parâmetro as escolas estaduais brasileiras e as escolas estaduais cearenses. Observa-se assim que ainda há um número considerável de docentes cearenses atuando em área diferente da sua formação.

Gráfico 1- Docente com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona



Fonte: Elaboração da autora com dados o Inep –Indicadores Educacionais. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente. Acesso em: 30 set. 2024.

A desarticulação entre a formação inicial e a atuação dos professores é uma preocupação comum no campo da educação em muitos países, incluindo o Brasil. Essa desarticulação ocorre em todos os níveis da Educação Básica, seja no ensino fundamental ou no ensino médio. Essa situação ocorre principalmente em localidades mais distantes, onde muitas vezes não há profissionais formados para atuar nas mais diversas disciplinas ou mesmo quando o professor formado em determinado curso assume disciplinas que se alinham com sua área sem que ele disponha do diploma que o capacite para esse exercício. Isso pode levar a uma série de problemas no sistema educacional.

Para Gatti e Barreto (2009), vários fatores interferem para que a desarticulação entre a formação e a atuação docente aconteça, dentre eles a expansão da oferta de matrículas para a educação básica, os esforços para atender a demanda social, que antes não tinha acesso a escola, como consequência, tem-se uma demanda cada vez maior de professores em todos os níveis do ensino básico. A desvalorização do professor, o desprestígio profissional, os baixos salários, as múltiplas formas de esgotamento afetam o exercício da função, resultando muitas vezes na descontinuidade da carreira.

Diante desse contexto, os estudantes veem a carreira docente como desestimulante, sem o devido reconhecimento levando a baixa procura pelos cursos de licenciatura e consequentemente a falta de professores no mercado de trabalho.

Além dos fatores apresentados anteriormente podemos destacar outros elementos que também potencializam a desarticulação entre a formação inicial e a atuação, dentre eles: a falta de preparação prática para o exercício da docência, o descompasso com as necessidades dos alunos, a falta de conexão com a realidade escolar, a necessidade de formação continuada, adoecimento, desmotivação e desgaste. Para Freire (1997, p. 19), a responsabilidade de ensinar passa pela questão da ética e profissionalismo do professor:

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.

Nesse sentido, a formação do docente não deve se limitar ao período anterior ao início de sua prática, mas deve ser um processo permanente, que acompanha toda a sua trajetória profissional. Essa formação contínua é essencial para que o professor possa responder de maneira adequada às exigências da educação e aos desafios que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva não estamos aqui culpabilizando os professores pela desarticulação

a que eles são submetidos no dia a dia da escola. Mas apresentando situações que são extremamente comuns e que desfavorecem o fazer docente. Colocar o professor para desenvolver competências e habilidades concomitantemente aos alunos desfavorece e certamente prejudica o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Outra questão que é igualmente importante é a de que a trajetória formativa dos professores desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento dos educadores e, por extensão, na qualidade da educação oferecida aos alunos. Ele abrange não apenas os conteúdos específicos das disciplinas que os professores irão ensinar, mas também inclui uma formação abrangente que envolve aspectos pedagógicos, éticos, sociais e políticos.

Nesse sentido os professores saem dos cursos de formação com conhecimento teórico, mas muitas vezes não se sentem preparados suficientemente para lidar com os desafios reais da sala de aula. Eles podem não ter tido experiência prática suficiente ou oportunidades de estágio que os preparasse adequadamente.

Para Perrenoud (1993) e Nóvoa (1992), a reconfiguração e adequação dos processos de formação profissional docente com vistas aos novos papéis dialogam com uma tendência mundial, que vem investigando nova forma de compreender as articulações entre a profissionalização e a atuação. Com base nesse novo cenário, *o modus operandi* aplicado à formação passou a ser questionado, tornando-se necessário repensar a natureza do trabalho docente, as demandas e necessidades da instituição educativa na atualidade.

Ainda sobre a questão em estudo, Costa *et al* (2020, p. 369), enfatiza que “Problemas sistemáticos como abandono e atraso escolar parecem acentuar-se quando professores ministram disciplinas para as quais não possuem formação compatível”. Sugerindo que professores lotados na sua disciplina de formação têm mais facilidade para planejar suas aulas e, além disso, conseguem despertar melhor o interesse dos jovens.

Segundo Carmo *et al* (2015) a busca para adequar o docente às disciplinas demandadas pela escola, mesmo que destoante da sua formação, parece uma alternativa viável para os representantes do sistema oficial de ensino, por exigir dos governos menos recursos financeiros e de depender basicamente do esforço das unidades escolares e das redes de ensino para efetivação da lotação dos professores em disciplinas fora da área de formação específica.

A melhoria da articulação entre a formação e a atuação dos professores é essencial para elevar a qualidade da educação e garantir que os professores estejam bem preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e promover o aprendizado dos alunos. Segundo Perrenoud *et al*. (2007, p. 21):

> Os programas de formação inicial limitam-se a criar um vínculo entre os saberes universitários e os programas escolares, o que não é inútil, porém ocupa grande espaço no currículo em detrimento de saberes didáticos, pedagógicos e sociológicos mais próximos das práticas.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), trouxe a formação de professores com prioridade para a agenda dos sistemas de ensino, criaram muitas expectativas, mas de fato não aconteceu. O que se verifica é uma "precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no país" Saviani (2009, p. 148).

Ainda de acordo com Saviani, essa instabilidade nas políticas formativas afeta a capacidade dos professores de enfrentarem os desafios da educação escolar no Brasil, que incluem problemas como a desigualdade educacional, a falta de recursos e a desvalorização da carreira docente.

A crítica de Saviani evidencia a necessidade de uma reformulação mais profunda e coesa nas políticas educacionais voltadas para a formação de professores, que devem ser pensadas a longo prazo e com um foco maior na valorização da profissão e na preparação adequada para lidar com as complexidades do ensino no contexto brasileiro.

Nessa perspectiva, Gatti (2010) explicita que os diversos problemas que são enfrentados no que concerne às aprendizagens escolares, que vem se agravando, aumentam as preocupações com as licenciaturas, seja através das estruturas institucionais ou dos seus currículos e programas educacionais. Isso não significa atribuir ao professor e a sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores contribuem para isso, destaca-se: as políticas implementadas na educação, o financiamento da educação básica, os aspectos culturais das comunidades escolares, a naturalização da situação crítica das aprendizagens das camadas populares, as formas de estruturas e de gestão das escolas, as condições sociais e de escolarização das famílias oriundas das camadas mais pobres da população, a desvalorização dos profissionais da educação básica, os baixos salários e as condições de trabalho.

Esse conjunto de elementos contribui para a complexidade da situação educacional e mostra que a responsabilidade pelos desafios enfrentados é compartilhada e sistêmica, não cabendo apenas ao professor ou à sua formação, mas a uma série de contextos sociais, políticos e institucionais que demandam soluções coletivas e estruturadas.

Para Ingerssoll (1999, p.28), "um professor qualificado na disciplina na qual é formado pode ser desqualificado quando alocado a uma disciplina para a qual não possui

formação acadêmica". Essa pode ser uma fonte de frustração numa carreira já marcada por dificuldades, levando inclusive ao abandono da profissão. Os docentes que trabalham fora da sua área de formação têm uma maior carga de trabalho pela necessidade de preparar aulas para disciplinas que não dominam, eles temem que seus alunos estejam sendo prejudicados (Johnson; Berg; Donaldson, 2005).

Para esses autores a alocação inadequada afeta tanto o bem-estar do professor quanto a qualidade do ensino. Os efeitos podem ser amplos, impactando tanto os docentes quanto os alunos e o sistema educacional.

Para Prado Jr. (1999), os professores são cobrados e responsabilizados diuturnamente, pelas deficiências e fracassos dos estudantes, merecendo atenção para a forma como foram qualificados. Essa temática passou a ser discutida em instâncias oficiais, nas Universidades, em fóruns permanentes que possam contribuir diretamente objetivando a criação de condições de trabalho, valorização e carreira docente.

Nessa perspectiva, a formação do professor não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade do ensino e dos resultados, necessitando visualizar e incorporar as expectativas e transformá-las em estratégias de mudanças efetivas, sobretudo com base nas diretrizes pedagógicas determinadas na Base Nacional Comum Curricular e nos demais projetos e programas voltados para a qualificação dos processos de ensinar e aprender, compreendendo a formação como lugar de constituição identitária.

Assim, o currículo para a formação de professores deve incentivar o desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento técnico, incluindo habilidades críticas, reflexivas e emocionais que são fundamentais para a prática docente. Ao investir em um currículo abrangente e contínuo, assegura-se que os professores possam desempenhar seu papel de maneira eficaz, impactando positivamente a formação dos alunos e contribuindo para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para Tardif (2013), a formação de professores deve ser feita em nível superior em instituição Universitária que garanta seu diploma, dessa forma:

> Os conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais (Tardif, 2013, p. 247).

Nesse sentido o profissional licenciado é o detentor do diploma, somente ele poderá ocupar a função de professor/a, tendo em vista que ele vivenciou os processos formativos dentro da sua graduação, desenvolveu estágio supervisionado e adquiriu as habilidades e

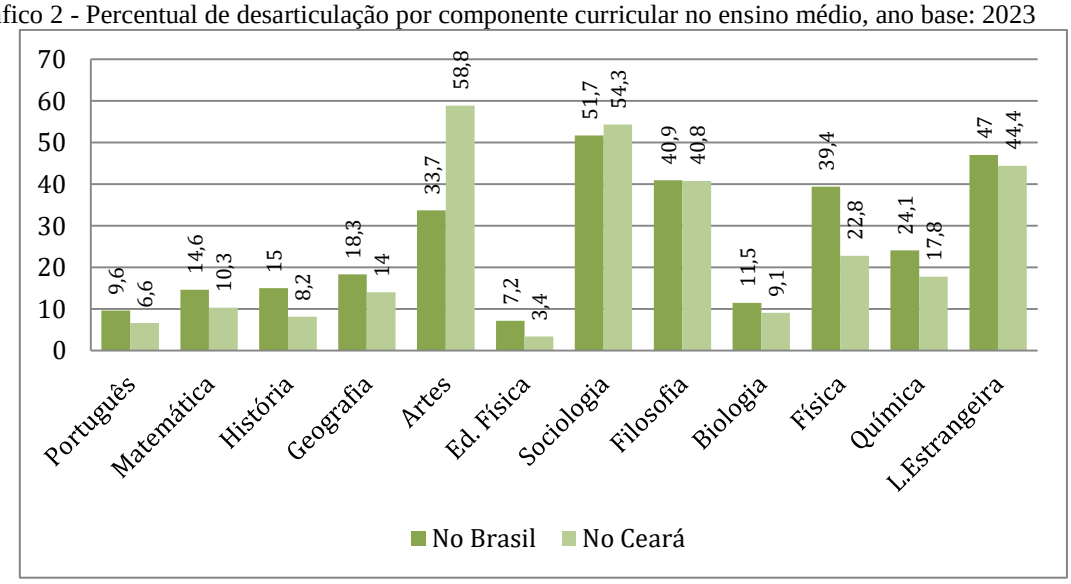
competências necessárias ao exercício da docência.

Uma questão a ser abordada corresponde a função docente e a concepção de formação exercida nos cursos de licenciatura. De um lado, uma concepção mais prática voltada para o fazer docente e de outro uma formação mais teórica, numa perspectiva mais abrangente de ampla formação, conforme nos alertou Saviani ao se reportar aos dois modelos de formação de professores em curso no Brasil.

De acordo com Costa e Oliveira (2011) as políticas educacionais em vigor no país atribuíram diversas responsabilidades aos professores, mas não estruturaram as escolas para oferecer condições apropriadas para a realização do trabalho docente. As políticas, centradas na eficácia e na responsabilização, trouxeram sérias consequências para os professores, provocando uma reestruturação no seu trabalho e, consequentemente, um desencanto com a função docente, fazendo com que essa profissão deixasse de ser atrativa para tantos jovens iniciantes no mercado de trabalho, que optam por carreiras mais rentáveis e de menor complexidade.

O Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo INEP, ano base 2023, traz a realidade das escolas brasileiras, dos professores, gestores e alunos de todas as redes de ensino. Os dados servem para a formulação, monitoramento e avaliação das políticas educacionais. Através do Censo Escolar vários indicadores são analisados, dentre eles destacamos a adequação da formação docente, que indica o percentual de docentes com formação superior de licenciatura em área diferente da que leciona.

Gráfico 2 - Percentual de desarticulação por componente curricular no ensino médio, ano base: 2023



Fonte: Elaboração da autora com dados o Inep – Indicadores Educacionais. Disponível em https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 22 set. 2024.

De acordo com o gráfico 2, em todos os componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) há desarticulação entre a formação inicial e atuação docente, os componentes de Artes, Sociologia, Língua Estrangeira, Filosofia, Física e Química são os que apresentam percentuais mais elevados. Ou seja, um percentual considerável de profissionais permanece atuando fora da sua licenciatura (em desarticulação), este fator compromete seu desempenho profissional, desestimula, gera uma carga de estresse e prejudica o processo ensino aprendizagem dos estudantes.

Para Gatti *et al.,* (2019) a inadequação da formação docente é resultado da fragmentação das políticas educacionais e de formação docente, das pressões exercidas por alguns setores, sobretudo por quem exerce função de poder e influência:

> As políticas educacionais de formação de professores sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas de alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham "voz" ou alguma função de poder e influência em dado momento Gatti *et al.,* (2019, p. 31).

O ensino médio brasileiro vem apresentando resultados bem abaixo que o esperado, através de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que é calculado a partir do fluxo escolar e da média de desempenho no Saeb. São dois importantes conceitos utilizados para auferir a qualidade da educação pública. Pode-se observar que no Brasil o IDEB do ensino médio se mantém estagnado e muito embora haja um esforço contínuo das redes, o último resultado apresentado corresponde a 4,1; ainda abaixo do esperado que seria 6,0 para o ano letivo de 2022, desempenho que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável aos países desenvolvidos.

No caso específico do Ceará a média obtida corresponde a 4,6 tendo como parâmetro o IDEB referente a 2023. Ou seja, o indicador ainda se mantém baixo, o que significa dizer que mesmo tendo aumentado a média, o Ceará assim como os outros estados ainda não alcançaram a meta.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional que frequentemente realiza estudos e publicações sobre educação, incluindo temas como a alocação de professores, qualidade de ensino e o impacto das condições de trabalho docente.

Nesse sentido a OCDE tem apontado em seus relatórios que a alocação inadequada de professores, ou a prática de designar docentes para disciplinas que não correspondem à sua formação acadêmica, pode prejudicar tanto o desempenho dos alunos quanto a qualidade do sistema educacional como um todo. Em países membros da OCDE, esse problema é comum, especialmente em áreas de alta demanda ou em escolas situadas em regiões menos

favorecidas.

A OCDE desenvolve um relatório a partir de uma pesquisa realizada chamada *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), que investiga o ambiente de ensino e as condições de trabalho dos professores em diversos países, incluindo o Brasil. O TALIS aborda sobre formação inicial e continuada dos professores; clima escolar e apoio institucional; liderança escolar e método de ensino.

Esse relatório produzido em 2018 destacou alguns pontos importantes relacionados à alocação e à qualificação docente:

Quando professores são colocados fora de suas áreas de *expertise,* o desempenho dos alunos tende a ser inferior, especialmente em disciplinas como ciências e matemática, onde o domínio do conteúdo é essencial.

O referido Relatório mostra que escolas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a sofrer mais com a alocação de professores fora de suas áreas de formação. Isso acentua as desigualdades no acesso à educação de qualidade, já que os alunos dessas escolas podem estar em desvantagem se comparados a seus pares em escolas mais bem localizadas e equipadas.

A OCDE recomenda que os países invistam mais na formação continuada dos professores, além de garantir que docentes sejam alocados em disciplinas onde têm a formação adequada. Nesse caso, o apoio dos órgãos governamentais e das secretarias de educação, bem como um sistema de planejamento educacional eficiente, pode mitigar os efeitos da alocação inadequada.

Segundo o relatório da OCDE, a falta de correspondência entre a formação e o campo de atuação docente pode contribuir para a insatisfação dos professores, levando à rotatividade e ao consequente abandono da profissão, fatores que são agravantes para a promoção de uma educação de qualidade.

Para Gatti *et al* (2019) no cenário de contradições e dinâmicas da sociedade brasileira, a formação de professores é destoante das necessidades sociais e educacionais em face de várias mudanças que se contrapõem ao papel da educação escolar com reflexos na formação dos docentes.

Isto exposto depreende-se que a formação inicial e continuada dos professores não está alinhada às demandas concretas da sala de aula e às necessidades de uma sociedade em rápida transformação, marcada pela globalização, avanço tecnológico e mudanças culturais. Assim, Gatti *et al* (2019) destaca o fato de que os cursos de licenciatura e de formação de professores tendem a serem excessivamente teóricos e desconectados da prática pedagógica, das

demandas dos alunos, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a ampliação da educação escolar ao longo dos anos, gerou expectativas sobre o que as escolas podem e devem oferecer para além do ensino de conteúdos curriculares. A escola passou a ser um espaço de inclusão social, diversidade cultural e preparação para a cidadania. No entanto, o que se verifica é um descompasso entre as formações teórico-prática nos cursos de licenciatura e as demandas do Projeto Pedagógico das Escolas, em especial, as de Tempo Integral.

Para Rodrigues (1991) faz-se necessária à compreensão de que os professores são profissionais do ensino, que buscam oferecer às futuras gerações as condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a natureza e as relações sociais, envolvendo também a formação de pessoas voltadas para valores, atitudes, capazes de viver em colaboração, partilhando saberes, responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer sua cidadania.

Para que questões como essas apresentadas anteriormente sejam dirimidas, faz-se necessário um esforço coordenado entre as instituições de ensino superior, as escolas da educação básica, os governos e os profissionais da educação para alinhar a formação inicial dos professores com as necessidades da prática docente. Isso inclui uma revisão constante dos currículos de formação de professores, contemplando não somente os conteúdos específicos, mas também a didática, as metodologias, a educação inclusiva, a diversidade, a formação ética e política, a promoção de estágios de qualidade, a oferta de formação continuada relevante e o estabelecimento de canais eficazes de comunicação entre os formadores de professores e os educadores em exercício.

5 APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Este estudo investigativo através da análise de conteúdo (AC) de Bardin (2020) buscou por meio das entrevistas realizadas com os professores identificar a desarticulação com a sua formação inicial na área de ciências da natureza lotados nas EEMTIs de Juazeiro do Norte – CE, assim como, identificar e analisar as percepções destes sujeitos sobre os desafios vivenciados no cotidiano da prática docente. A partir dos objetivos da pesquisa, elaboramos o roteiro de perguntas que foi desenvolvido com os referidos professores. Para preservar a identidade dos docentes participantes da pesquisa, optamos por identificá-los como Professor 1, 2, 3, etc.

Tabela 2 - Perfil dos professores entrevistados da área de Ciências da Natureza

PROFESSOR	VINCULO	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO INICIAL	ATUAÇÃO
1	Temporário	38	F	5	Biologia	Química
2	Efetivo	40	M	3,5	Biologia	Química/Física e Biologia
3	Temporário	40	F	10	Biologia	Química/Eletivas
4	Temporário	39	M	8	Física	Física e Cultura Digital
5	Temporário	35	M	3	Biologia	Química/Eletivas
6	Efetivo	40	M	15	Biologia	Química/Física/Eletivas
7	Temporário	52	F	7	Biologia	Biologia/Química/Eletivas
8	Temporário	26	M	2	Biologia	Cultura Digital e Biologia/Eletivas
9	Temporário	49	F	15	Biologia	Biologia e Cultura Digital
10	Temporário	50	M	17	Biologia	Química
11	Temporário	54	F	15	Biologia	Química/Eletivas

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela 2 apresenta um panorama significativo sobre o perfil dos docentes atuantes em Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), destacando elementos como formação inicial, atuação, tempo de serviço, idade e vínculo empregatício. Essa análise é fundamental para compreender os desafios enfrentados por esses profissionais em um contexto educacional que exige flexibilidade, interdisciplinaridade e adaptação a novas demandas curriculares.

A análise dos dados revela que dos 11 (onze) professores entrevistados, 10 (dez) possuem formação inicial em Biologia, que apenas 1 (um) é formado em Física, e todos estão alocados para ministrar disciplinas como Química, Física, Cultura Digital e Eletivas, ou seja, estão em desarticulação com sua formação inicial.

De acordo com os dados apresentados na tabela 2, 9 (nove) professores participantes da pesquisa são temporários, apenas 2 (dois) são efetivos. Esse quantitativo de professores temporários levanta preocupações em relação à estabilidade e à permanência na escola. Considerando que professores com vínculo temporário frequentemente enfrentam incertezas

sobre a renovação dos seus contratos, o que pode afetar sua motivação e o seu envolvimento nas atividades pedagógicas da escola. Além disso, a rotatividade desses profissionais dificulta o estabelecimento de relações consistentes com os alunos e pode prejudicar o acompanhamento pedagógico a longo prazo.

No que diz respeito ao perfil etário e a experiência profissional observamos que a faixa etária dos entrevistados varia de 26 a 54 anos e o tempo de serviço varia de 2 a 17 anos indicando diferentes níveis de experiência e vivências profissionais.

5.1 **Definição e fundamentação das categorias de análise**

As categorias aqui analisadas surgiram a partir das respostas dadas pelos professores a determinada pergunta que estava diretamente ligada ao objetivo da pesquisa. Essas respostas formaram as unidades de registro. Para Bardin (2020, p. 130) a unidade de registro "é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial".

Nesse sentido, a partir da exploração do material constante no quadro 3, as chamadas "unidades de registro" foi possível fazer a codificação e a partir desta a definição das categorias. Veja o que cada professor entrevistado respondeu para a pergunta: Em sua opinião a desarticulação entre a formação e a atuação prejudica ou favorece o processo de ensino e aprendizagem? Por quê?

Quadro 3 - Codificação: opinião dos entrevistados sobre a desarticulação entre a formação e atuação e sua repercussão no processo de ensino e aprendizagem

Participantes	**Unidades de Registro**
Professor 1	"[...] depende muito do profissional. Se o profissional entende, compreende e gosta de transmitir o conhecimento acerca da disciplina em questão, eu acredito que facilita. Se não, não facilita. Infelizmente. E até dificulta, né? O processo de ensino e aprendizagem. É, porque assim, nós... Podemos continuar. Porque muitas vezes pode acontecer do aluno até fazer uma pergunta e o profissional não ter um conhecimento. Exatamente, porque o que acontece muito é que por questão de carga horária, às vezes o próprio professor de Biologia, como numa escola específica não tem as horas específicas do contrato ou do concurso dele, infelizmente ele tem que assumir disciplinas que são voltadas para aquela área".
Professor 2	"Em relação ao ensino-aprendizagem, eu acho que deixa a desejar, no sentido do ensino-aprendizagem do aluno e da escola. Não se compara com um professor formado naquela área, naquela disciplina, com certeza que vai contribuir muito melhor do que um professor que está em desarticulação". [...] de certa forma, o aluno pode ficar prejudicado no sentido que eu tenho as minhas limitações. E se fosse um professor da área, ele poderia desenvolver muito melhor do que eu. [...] Ele pegou, me lotou em Biologia e

	Química justamente devido à baixa quantidade de aulas que tem na área de Biologia. O que, devido a essas mudanças aí com essas eletivas, diminuiu a carga horária das disciplinas, então, você precisa pegar outras disciplinas para conseguir concluir, completar a sua carga horária.
Professor 3	"Eu acho que favorece. Eu acho que favorece. No meu caso, favoreceu. Eu me encontrei, eu tive mais abertura de trabalho com os meninos. Eu vi que eu podia dar o meu melhor na questão da desarticulação na química com os meninos. Eu me encontrei melhor em sala de aula com a química. Preparando atividades diferentes. E eu vi que consegui transmitir o conhecimento mais da química do que da biologia. Eu estudei mais, busquei mais. Porque a química, ela é mais chata, né? Assim, ela é mais difícil para os meninos. E tem cálculo, tem muita coisa que dificulta a aprendizagem. Então, eu busquei, assim, novas maneiras, né? De passar esse conteúdo com jogos, usando as mídias".
Professor 4	"Ela desfavorece. O problema do novo Ensino Médio foi isso, foi trazer uma carga para o professor de disciplinas que não fazem parte de sua formação inicial. E também, um pecado que o Ensino Médio trouxe foi não dar uma formação continuada nessas novas disciplinas que o próprio Ensino Médio cobra. Não tem formação".
Professor 5	"A gente vive uma época em que os alunos, eu percebo que eles estão muito desnorteados da importância da educação na vida deles. Ao ponto de que, para alguns alunos, qualquer coisa que o professor faz na sala dela está bom. Ele não desenvolve um pensamento crítico. Será que o professor está falando é verdade? Será que isso tem alguma importância para a vida? Está entendendo? Então, eu acho que em relação a isso, para o aluno, não faz diferença".
Professor 6	[...] eu acho que mais dificulta do que ajuda. Por exemplo, atualmente nós estamos com uma trilha chamada de Ciências da Natureza para o ENEM. Onde o professor titular da disciplina, ele tem que dar aula de todas as disciplinas das Ciências da Natureza. Então se o professor tem uma expertise em Biologia, ele consegue dar uma boa aula de Biologia. Mas quando ele pega Química e Física, ele já vai ter uma dificuldade. Então o aluno acaba sendo prejudicado pelo fato de você pegar um professor de uma área diferente e colocar pra trabalhar. Então eu posso falar por mim no caso da Física. Física é uma disciplina que eu não tenho um bom domínio. [...] Eu percebo que a nossa escola aqui tem feito uma estratégia de nessas disciplinas novas, procurar sempre profissionais que já tem uma afinidade naquela área para que haja um prejuízo mínimo para o aluno. [...] Então, a nossa escola aqui tem tentado adaptar isso para os profissionais, em áreas que eles tenham pelo menos conhecimento... Seria notório saber. O notório saber, exatamente, o que foi colocado.
Professor 7	[...] Eu temo pelo meu aluno, porque eu me preocupo muito. É tanto que eu estudo mais química para dar aula nos primeiros anos do que mesmo a biologia, porque eu já domino, né? Já tenho mais facilidade. É por isso que eu acho que prejudica. [...] que quando você está fora da sua área, para um concurso fica mais difícil. Porque cadê o tempo que você vai ter para estudar? Então, eu acho que essa desarticulação, de certa forma, o aluno perde. Prejudica também na formação continuada do professor, porque a gente tem que fazer na outra área, não na que a gente desejaria fazer. Mas aí, por necessidade, a gente aceita.

Professor 8	“É, eu acredito que ela prejudica, em alguns casos, pode chegar a prejudicar o aluno sim”. [...] Estou ensinando Cultura Digital, penso que deveria ser um profissional do TI. Mas aí o profissional do TI não tem a licenciatura, né? Então, no caso da Cultura Digital, a gente tem esse limbo, vamos dizer assim. Então, o profissional do TI não é licenciado e eu tenho que ser licenciado em outro local porque não tenho licenciatura na área também.
Professor 9	“Favorece até certo ponto. Favorece no sentido de que eles estão com professores que eles já conhecem. Já tem um costume, já estão adaptados. Não são professores que vêm de fora para dar aquela aula. Mas são professores que eles já conhecem. Já conhecem a metodologia. Mas tem a questão também da formação, porque eu acho que seria muito melhor que o professor tivesse uma formação para passar para esse aluno, porque ele sairia ganhando no sentido pedagógico”.
Professor 10	[...] não ouvi de algum aluno dizer que faltou, que eu não ensino bem, que não explico bem, eu não lembro de ter escutado, não. Mas eu acredito em uma coisa que já ouvi bastante, quando ensino Química eles elogiam mais. Eu acho que me solto mais, não saberia explicar especificamente o que é que acontece, mas é como se eu viajasse mais na Química.
Professor 11	“É, ela dificulta. Porque, assim, principalmente para quem está saindo da faculdade agora. Por exemplo, o professor sai com uma perspectiva, quando chega em sala de aula, totalmente diferente”. [...] Eu gostaria, inclusive, de atuar na Biologia. Mas por uma condição... Tanto que quando tem um concurso, né? Eu tenho que fazer para Biologia. Só que eu estou atuando na Química, né? Aí, quer dizer, hoje, se eu tivesse... Eu posso fazer o concurso se tiver um... Como vai ter essa seleção agora? Eu tenho que fazer para Biologia. Mas eu estou atuando na Química. Aí isso dificulta também, né? Eu tenho que estudar coisas que há muito tempo eu não estou mais ensinando”.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Para um melhor tratamento do material apresentado no quadro 3, iniciamos pela codificação. De acordo com Bardin (2020, p. 129) “a codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão”. Por se tratar de uma análise qualitativa optamos pelo recorte que corresponde a escolha das unidades de registro. Essa escolha deve responder de maneira pertinente em relação às características do material face aos objetivos da análise.

A partir dos dados brutos “unidades de registro” presentes no quadro 3 foram definidas as categorias considerando o objetivo de compreender se a desarticulação entre a formação inicial e o campo de atuação docente repercute no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essas categorias organizam os temas a serem discutidos com base no objetivo e nas respostas dos participantes da pesquisa.

Para Bardin (2020, p. 145):

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns dos elementos.

Quadro 4 - Categorias identificadas (inadequação da formação e repercussão no ensino e aprendizagem dos estudantes)

01	Desafios do ensino e aprendizagem
02	Flexibilidade dos professores
03	Impactos na experiência profissional
04	Adaptação e aperfeiçoamento profissional
05	Lotação e carga horária do professor

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

De acordo com o quadro 4, a categoria 01 refere-se aos Desafios do ensino e aprendizagem. Pode-se observar que o sucesso no ensino está diretamente ligado a qualidade do profissional em sala de aula. Se o professor domina a disciplina e se interessa em transmiti-la, isso facilita o processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, quando há uma lacuna no conhecimento ou falta de entusiasmo, o processo se torna mais difícil, prejudicando o desenvolvimento educacional.

Para Freire (1996, p.25) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Na citação, Freire se reporta ao professor que não deve ser apenas um transmissor de informações, mas alguém que facilita o processo de aprendizado dos alunos e cria as condições necessárias para que ela se processe de forma mais eficiente.

De acordo com Nóvoa (2019, p. 9) "A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. Nesta citação Nóvoa chama atenção para a necessidade de um contínuo desenvolvimento profissional que os professores enfrentam, particularmente quando precisam lecionar disciplinas que estão fora de sua formação ou mesmo quando buscam inovar suas práticas pedagógicas para melhorar o ensino-aprendizagem.

O problema da desarticulação prejudica a integração dos conteúdos e a abordagem mais estruturada de conceitos que o professor precisa dominar para explicar com segurança aos alunos e os mesmos compreenderem com exemplos práticos. As falas dos professores

entrevistados ressaltam que sem formação específica para atuar em determinadas disciplinas como, por exemplo, Química, eles podem não conseguir proporcionar o mesmo nível de aprendizado que um especialista, prejudicando o processo de ensino.

> Professor 2: [...] Em relação ao ensino-aprendizagem, eu acho que deixa a desejar, no sentido do ensino-aprendizagem do aluno e da escola. Não se compara com um professor formado naquela área, naquela disciplina, com certeza que vai contribuir muito melhor do que um professor que está em desarticulação". [...] de certa forma, o aluno pode ficar prejudicado no sentido que eu tenho as minhas limitações. E se fosse um professor da área, ele poderia desenvolver muito melhor do que eu.

A categoria 02 refere-se à Flexibilidade dos professores, abordando a necessidade de assumirem disciplinas fora de sua área de formação. Isso ocorre devido à redução da carga horária de determinados componentes curriculares ou às demandas específicas da escola. No Ceará, a matriz curricular da 1ª série do Ensino Médio em Tempo Integral estabelece a estrutura da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos. A FGB pode ter até 24 horas-aula, enquanto os Itinerários Formativos são compostos por 21 horas-aula. Essa distribuição permite que cada escola organize as disciplinas conforme suas necessidades, porém, nem sempre essa organização considera a formação específica dos docentes. Como resultado, professores acabam ministrando disciplinas eletivas sem o domínio ou a habilidade necessária para o ensino adequado.

Neste caso, trazemos o depoimento do professor 6 que menciona a necessidade de lecionar disciplinas como Química e Física, mesmo sendo formado em Biologia, o que evidencia uma situação de adaptação forçada e que impacta diretamente na qualidade do ensino, pois o professor não tendo a profundidade de conhecimento necessário para lecionar determinada disciplina acaba tornando o ensino pouco atrativo.

> Professor 6: [...] Por exemplo, atualmente nós estamos com uma trilha chamada de Ciências da Natureza para o ENEM. Onde o professor titular da disciplina, ele tem que dar aula de todas as áreas da Ciências da Natureza Então se o professor tem uma expertise em Biologia, ele consegue dar uma boa aula de Biologia. Mas quando ele pega Química e Física, ele já vai ter uma dificuldade. Então o aluno acaba sendo prejudicado pelo fato de você pegar um professor de uma área diferente e colocar pra trabalhar. Então eu posso falar por mim no caso da Física. Física é uma disciplina que eu não tenho um bom domínio.

Para Gatti (2010) a formação fragmentada e a falta de preparo específico no conteúdo a ser lecionado resultam em lacunas no ensino e na insegurança dos docentes, comprometendo tanto o processo de aprendizagem dos alunos quanto o bem-estar dos professores.

A autora ressalta a importância de uma formação específica e continuada para que o

docente possa lecionar com competência e segurança, salientando que uma formação fragmentada ou inadequada para as exigências reais de sala de aula pode prejudicar tanto o desenvolvimento dos alunos quanto a saúde mental dos educadores.

A categoria 03 destaca os impactos na experiência profissional, no que se refere a experiência trazida de outras escolas, que acaba por influenciar sua prática atual, além da familiaridade e a identificação do professor com outra disciplina, tendo em vista que esta pertence a sua área de formação e não corresponde à sua graduação.

Nessa perspectiva, reportamos para o que diz os professores de acordo a categoria 03:

> Professor 2 [...] Então, no meu caso, é em relação à minha experiência que eu já tive na outra escola, que eu dava aula de Biologia e Química, e essas disciplinas eu só pego com os alunos específicos dos terceiros anos. Então, primeiro e segundo, tem um professor de Biologia e tem um professor de Química. Então, dos terceiros anos é porque a gente trabalha mais a questão das avaliações externas, no caso, o ENEM.

> Professor 3: [...] Eu vi que eu podia dar o meu melhor na questão da desarticulação na Química com os meninos. Eu me encontrei melhor em sala de aula com Química. Preparando atividades diferentes. E vi que consegui transmitir o conhecimento mais da Química do que da Biologia.

Destacamos nessa categoria que a formação inicial muitas vezes não é suficiente para abarcar todas as demandas que surgem na prática educativa. Para Gatti (2010) a formação continuada é indispensável para que o professor possa enfrentar as múltiplas demandas que surgem na prática educativa, muitas vezes diferente daquelas para as quais foi preparado inicialmente.

A experiência adquirida em diferentes contextos, incluindo a atuação em disciplinas correlatas dentro da mesma área do conhecimento, como Biologia, Física e Química, pode contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica. No entanto, para que essa experiência seja efetiva, é fundamental que os docentes recebam suporte adequado e participem de formação continuada, especialmente quando lecionam disciplinas fora de sua formação inicial. Esse suporte deve ser proporcionado pelos sistemas municipais e estaduais de ensino, em colaboração com Instituições de Ensino Superior (IES), visando à oferta de formação continuada em serviço.

Nessa mesma questão Nóvoa (1992) argumenta que a identidade profissional do professor se constrói com base na experiência e na reflexão contínua sobre a prática em contextos diversos. A possibilidade de ensinar disciplinas correlatas pode ser positiva se alinhada à capacidade do professor de se identificar com o conteúdo e sentir-se seguro para ensinar.

O autor ainda alerta para o risco de comprometer a qualidade da educação quando essa

adaptação é forçada ou realizada sem o suporte institucional adequado, neste caso, o professor pode se sentir desvalorizado e despreparado para atuar com disciplinas para as quais não teve formação. Sendo importante destacar que a formação continuada e o suporte institucional são essenciais para que os professores enfrentem com sucesso as exigências de lecionar em disciplinas afins que exigem habilidades e conhecimentos específicos.

A categoria 04 traz a perspectiva da adaptação e aperfeiçoamento profissional, aqui o docente busca melhorar o ensino, estudando mais sobre a disciplina que não corresponde à sua especialidade, além disso, ele passa a utilizar-se de metodologias ativas, como jogos e mídias para facilitar o ensino da disciplina que está em desarticulação com sua formação inicial. Vejamos os relatos dos participantes da pesquisa que trazem essa categoria:

> Professor 5 [...] Por exemplo, eu sei que tenho que ir atrás de muitas coisas, alguns experimentos, algum conteúdo que eu não vi na graduação, porque a gente vê na Biologia alguns conteúdos de Química. Eu tenho que ir atrás. Só que quem é da graduação mesmo, ele já vê na formação, essas coisas que eu preciso ir atrás.
>
> Professor 3 [...] Eu me encontrei melhor em sala de aula com Química. Preparando atividades diferentes. E eu vi que eu consegui transmitir o conhecimento mais da Química do que da Biologia.
>
> Professor 4: [...] Eu consegui transmitir o conhecimento mais da Química do que da Biologia. Eu estudei mais, busquei mais. Porque a Química é mais chata, né? Assim, ela é mais difícil para os meninos. E tem cálculo, tem muita coisa que dificulta a aprendizagem. Então, eu busquei, assim, novas maneiras, né? De passar esse conteúdo com jogos, usando as mídias.

Pode-se inferir através dos relatos os desafios e oportunidades que surgem no contexto da formação docente contínua e da adaptação a conteúdos fora da sua formação inicial. A construção da profissionalidade do professor é facilitada pela implementação de métodos novos, as chamadas "metodologias ativas[16]", interativas, como o uso de jogos e mídias que ajudam a aprimorar o aprendizado dos alunos e reforçam a necessidade da formação continuada dos professores. Para d'Ávila *et al* (2018) o ensino através das metodologias ativas, reflete a questão de que a docência tradicional não consegue dar conta de promover as relações de um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Tardif (2013, p. 36) em suas análises pontua o seguinte: "O saber do professor é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

[16] São metodologias nas quais o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo. O professor e o livro didático não são mais os meios exclusivos do saber em sala de aula (Lovato, *et al*,2018, p.157).

Nessa perspectiva podemos perceber que o conhecimento profissional docente é construído de forma contínua e situa-se em práticas específicas, que muitas vezes são moldadas por experiências vividas nos diferentes contextos escolares.

A categoria 05 refere-se a lotação e carga horária do professor, observa-se a partir das entrevistas que a necessidade de completar a carga horária em outros componentes curriculares é uma prática comum nas escolas pesquisadas, pois somente assim os professores terão condições de permanecer na mesma unidade de ensino sem que seja necessário buscar lotação em outras escolas.

> Professor 2 [...] Ele pegou, me lotou em Biologia e Química justamente devido à baixa quantidade de aulas que tem na área de Biologia. O que, devido a essas mudanças aí com essas eletivas, diminuiu a carga horária das disciplinas. [...]Porque se não fosse, eu ia ter que ter mais de uma escola para preencher a minha carga horária.

> Professor 4[...] O problema do novo Ensino Médio foi isso, foi trazer uma carga para o professor de disciplinas que não fazem parte de sua formação inicial. Para cultura digital que é uma disciplina que consta na parte diversificada do currículo do novo ensino médio, é entregue um material para o primeiro bimestre do ano. Material estruturado. Mas o restante, somos nós que estamos fazendo no decorrer do ano. São duas aulas semanais dessa disciplina e apenas uma de física, no primeiro ano é só uma aula semanal.

Esses relatos destacam como a lotação e a carga horária impactam diretamente a experiência e a prática pedagógica dos professores, criando um cenário de adaptação forçada, que pode influenciar tanto a qualidade do ensino quanto a saúde mental dos docentes.

Para Perrenoud (2013) o professor é obrigado a ter uma carga horária que lhe permita dar conta de suas responsabilidades, mas, ao mesmo tempo, essa carga horária é muitas vezes distribuída de maneira que ele precise lecionar componentes curriculares para os quais não teve formação específica.

Nesse sentido, o autor destaca que a carga horária e a lotação dos professores são fatores que podem impactar a prática pedagógica e a qualidade do ensino. Essa categoria evidencia a complexidade da situação em que muitos docentes se encontram quando passam a lecionar disciplinas distintas da sua formação inicial, o que pode acabar prejudicando a eficácia do ensino.

5.2 **Desafios contemporâneos na prática docente: sobrecarga, saúde mental e adaptação profissional.**

A segunda pergunta respondida pelos (as) entrevistados (as) foi a seguinte: Ao ministrar disciplinas fora da sua formação inicial, o professor poderá sofrer adoecimentos

mentais, físicos e emocionais? Por quê?

Para analisar o conteúdo seguimos a mesma lógica a fim de definir quais as categorias que emergem a partir das respostas dadas pelos docentes participantes da pesquisa.

Quadro 5 – Codificação: percepção dos docentes entrevistados sobre a desarticulação entre a formação e atuação na saúde física e mental

Participantes	**Unidades de Registro**
Professor 1	[...] Infelizmente, eu não posso responder pela minha classe, porque cada um é cada um e cada um sabe das suas necessidades, sabe do que sente, sabe o que passa. Mas fala-se muito em saúde mental e adoecimento mental relacionado ao processo, os processos dos professores dentro de sala de aula. Isso é como um todo, independente de área, de disciplina.
Professor 2	"Porque a minha experiência, a maior parte da minha vida profissional foi no ensino superior. Quando eu cheguei no ensino médio, foi uma realidade totalmente diferente. Eu me senti bastante sobrecarregado e eu também estava com o meu doutorado em andamento. E isso fez com que eu me afastasse para conseguir me tratar mentalmente, porque essa sobrecarga estava interferindo na minha saúde mental".
Professor 3	"Traz, traz. Porque são disciplinas que não vêm com conteúdos já formados. Então, assim, a gente tem que buscar. Tem que buscar preparar a aula, tem que buscar conhecer esse conteúdo. Não tem o material estruturado. Você tem que buscar, e isso acaba que... Estressando, de fato, né? Sim. O professor. Muitos professores readaptados. Eu acho que... é isso também para a questão da... A doença é bastante, porque tem hora que há uma sobrecarga. Só Jesus. Uma sobrecarga grande".
Professor 4	"Com certeza. Entendeu? Então, com certeza ia trazer preocupação demais, né? Ia trazer uma carga horária fora da escola para estudar, fora do planejamento, porque não ia dar tempo. Ia trazer um desespero intelectual para uma pessoa dessas, porque, se você estuda uma coisa que você não tem noção, você começa a se achar burro, entre aspas, né? Você começa a ter um desespero. Então, a chance de ter uma licença, de ter uma estafa ... A ter muita dificuldade, né? Inclusive, para transmitir para o aluno, às vezes o aluno tem uma dúvida, e o professor não consegue responder, causando uma angústia danada".
Professor 5	"Sim, com certeza. Sobrecarga. Sobrecarga, porque eu, pelo menos, eu tento ser uma pessoa muito responsável. E aí, a responsabilidade pesa na hora que você sabe que assumiu outra disciplina. Eu preciso dar conta daquilo que eu me propus a fazer".
Professor 6	Sim, pode provocar principalmente uma estafa, porque das duas uma, ou o professor não vai ligar e vai fazer um trabalho meia boca, ou ele vai procurar fazer um bom trabalho. E para ele fazer um bom trabalho, ele tem que estudar. E para ele estudar, ele tem que despender de tempo. E, por exemplo, numa realidade nossa de trabalhar quarenta horas, embora não sejam quarenta horas dentro da sala de aula, a gente cumpre o horário por completo na escola, se torna quase que inviável.
Professor 7	"Tem hora que assim, você está muito cansado. Porque é uma adversidade muito grande. E é uma... como é que eu posso dizer assim? É uma rotina puxada".

Professor 8	“Sim. Acredito que sim. Até porque isso causa uma certa... Querendo ou não, um aumento do meu trabalho. Principalmente de planejamento, né? Como é uma área adversa a minha, então eu tenho que ter um tempo a mais de planejamento, de pensar sobre aquela área ou sobre aquela aula que eu não teria se fosse na minha área de formação”.
Professor 9	“O que mais me deixa triste na questão emocional, que eu tive que fazer terapia, faço terapia até hoje, é com o desinteresse do aluno. E a cada dia, a cada ano, a cada turma nova que a gente vai chegando para dar aula, naquela empolgação, no primeiro dia de aula, quer passar aquela alegria, aquela interação com o aluno, eles chegam retraídos, sem querer conversa, sem querer interagir com o outro, com o professor, e cada vez mais disperso”.
Professor 10	“Vai, porque assim, se ele não dominar o conteúdo da maneira correta, é mais ou menos o seguinte, se a turma, mesmo que ela seja uma turma trabalhosa, a gente costuma falar nesse sentido, se ele domina bem o conteúdo, ele consegue lidar com a turma, mesmo assim. E, quando ele não domina, o prejuízo é grande e aí ele fica, é como se tivesse um animal acuado, estou falando com a linguagem de “sitiano”, mas é mais ou menos essa, ele fica como se tivesse acuado, sem ter saída”. [...] E, se o aluno for trabalhoso, aí percebe, e aí a coisa pode ir para um caminho mais desgastante para o professor. Aí começa o processo de ansiedade.
Professor 11	“Traz porque, assim, muitas vezes, eu não diria tanto em relação ao conteúdo. Eu falo mais em relação à expectativa. Você se prepara para dar uma aula, entendeu? E quando você chega em sala de aula, você vê um aluno, assim, meio parado, né? E você pega uma sala com 35 alunos. E, na verdade, quando você consegue trabalhar, você trabalha com 7 alunos”.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Com base no quadro 5, estabelecemos as categorias que emergiram com base nas falas dos docentes participantes da pesquisa. Elas revelam temas complexos relacionados ao ambiente de ensino e ao impacto das condições de trabalho na saúde e eficácia dos professores. Vejamos:

Quadro 6 - Categorias identificadas (a inadequação da formação e os impactos na saúde física e mental dos docentes)

01	Sobrecarga de trabalho
02	Saúde mental do professor
03	Alocação fora da área de formação
04	Falta de material estruturado
05	Desinteresse dos alunos
06	Ausência de apoio psicológico

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No quadro 6, identificamos as categorias que relacionam a inadequação docente e seus impactos na saúde física e mental dos professores. A categoria 01 evidencia que a sobrecarga de trabalho, aparece com frequência nos relatos dos docentes entrevistados e se refere ao aumento da carga de trabalho ao ministrar disciplinas fora da sua formação inicial, o que exige mais tempo e esforço para o planejamento e preparo das aulas.

Através dessa categoria é possível perceber que os professores sentem-se sobrecarregados quando são alocados para ensinar disciplinas com as quais não têm formação. Observa-se no quadro 5 que os professores 2, 3, 4, 5, 6 e 9 mencionam situações de estresse, burnout, alguns com acompanhamento psicológico em decorrência de situações que permeiam o ambiente escolar.

Para Perrenoud (2000a) ensinar exige mobilizar recursos cognitivos, afetivos, culturais e, acima de tudo, energia, muito mais do que pode parecer à primeira vista. O peso das responsabilidades e das expectativas dos outros pode desencorajar e até causar sofrimento. Ou seja, o trabalho docente requer múltiplas habilidades, enfrenta exigências significativas, gera sobrecarga e enfrenta pressões internas e externas, que podem levar ao desgaste e ao sofrimento dos profissionais.

Nessa perspectiva, Gatti (2009) aborda que a formação insuficiente e as condições precárias de trabalho refletem diretamente na saúde dos docentes, que, frequentemente, enfrentam uma sobrecarga de atividades e responsabilidades que não corresponde com suas condições de formação e com o suporte oferecido pelas instituições de ensino.

Para a autora, a falta de formação específica e a sobrecarga de trabalho afeta a saúde mental e física dos professores, repercutindo na prática pedagógica e na qualidade do ensino.

No mesmo sentido, Saviani (2009) argumenta que a precarização do trabalho docente, a ausência de suporte pedagógico e a falta de formação específica para enfrentar os desafios de sala de aula podem causar adoecimentos, desgastes e à desmotivação dos professores.

Fazendo-se necessária compreender a ideia da formação específica no contexto de práticas interdisciplinares e transdisciplinares. Embora uma formação aprofundada em uma área de conhecimento seja indispensável, ela não deve ser vista como um entrave ao diálogo com outras disciplinas. Ao contrário, uma formação sólida é o que permite ao professor estabelecer conexões significativas e produtivas entre diferentes áreas, contribuindo para uma prática pedagógica mais integradora e contextualizada.

Essa articulação entre as áreas exige que aspectos conceituais e teóricos sejam trabalhados de forma consistente durante a formação inicial e continuada dos professores. Afinal, para que a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade sejam efetivas, é necessário

que os professores possuam domínio de suas áreas específicas, bem como habilidades para dialogar com outras áreas, desenvolvendo práticas educativas inovadoras e relevantes para os alunos.

Desse modo, a formação específica e interdisciplinar não são excludentes, mas complementares. O desafio reside na construção de currículos de formação docente que valorizem tanto o aprofundamento teórico quanto a capacidade de dialogar com a complexidade do conhecimento contemporâneo, respondendo às demandas de uma educação cada vez mais integrada e significativa.

A categoria 02 aborda sobre a saúde mental do professor. Através dos relatos podemos identificar que:

> Professor 02: [...] E isso fez com que eu me afastasse para conseguir me tratar mentalmente, porque essa sobrecarga estava interferindo na minha saúde mental.
>
> Professor 09: O que mais me deixa triste na questão emocional, que eu tive que fazer terapia, faço terapia até hoje, é com o desinteresse do aluno.

Ambos os professores destacam que fazem terapia, ou seja, estão doentes, pois consideram que o exercício da função docente detém muitas exigências, mudanças constantes, desmotivação dos alunos, atividades diversas, pressões que tem provocado adoecimentos físicos e mentais principalmente quando são lotados em disciplinas que não correspondem à sua formação.

Tardif (2013) destaca que a profissão docente exige um preparo constante e multifacetado, o que pode gerar sobrecarga e estresse nos professores. Ele argumenta que o trabalho docente não se limita à transmissão de conhecimento em sala de aula, mas inclui atividades como o planejamento de aulas, avaliação de estudantes, atualização constante e, muitas vezes, o exercício de funções para as quais os professores não foram especificamente preparados. Essas múltiplas exigências, somadas às condições de trabalho muitas vezes inadequadas, podem afetar a saúde mental e o bem-estar dos professores, levando ao esgotamento e à diminuição da qualidade do ensino.

Para Libâneo (2013) a sobrecarga e a falta de suporte institucional no trabalho docente podem impactar significativamente a saúde mental dos professores. Ele enfatiza que além das demandas pedagógicas, os professores enfrentam a responsabilidade de atender a questões sociais e emocionais dos alunos, o que sobrecarrega suas funções e provoca desgaste emocional nos professores, comprometendo seu desempenho e bem estar repercutindo na qualidade do ensino oferecido.

A categoria 03 evidencia a alocação do docente fora da área de formação – essa

categoria está bem presente nas falas dos professores entrevistados, trata-se do objeto de nossa pesquisa. Os professores ratificam que:

> Professor 5 [...] eu tento ser uma pessoa muito responsável. E aí, a responsabilidade pesa na hora que você sabe que assumiu outra disciplina. Eu preciso dar conta daquilo que eu me propus a fazer".

> Professor 8 [...] Querendo ou não, traz um aumento do meu trabalho. Principalmente de planejamento, né? Como é uma área adversa a minha, então eu tenho que ter um tempo a mais de planejamento, de pensar sobre aquela área ou sobre aquela aula que eu não teria se fosse na minha área de formação".

De acordo com os relatos os professores, eles acabam assumindo disciplinas que não correspondem à sua formação, seja para compor a carga horária e assim permanecer na mesma unidade de ensino, seja para atender as necessidades da própria escola, essa demanda causa preocupação, pois terão que dispor de um tempo adicional para dedicar-se ao planejamento dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, esses fatores muitas vezes acaba afetando sua saúde mental e gera uma sobrecarga de trabalho.

Para Nóvoa (1992) a construção da profissionalidade docente é um processo contínuo, no qual o professor desenvolve suas competências ao longo da carreira, especialmente em resposta aos desafios específicos da prática educativa e dos contextos variados de ensino.

O autor ainda aponta que, quando professores são alocados para ministrarem disciplinas fora de sua formação, pode comprometer o desenvolvimento de uma prática segura e efetiva, pois exige do professor uma adaptação intensiva e contínua para aprender conteúdos nos quais não teve formação aprofundada. Isso prejudica a construção da sua identidade profissional e pode levar a uma sensação de desmotivação em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido contribuindo para o estresse e o adoecimento do docente.

Para Perrenoud (2000a, p.15) "ensinar não é apenas um ato técnico, mas envolve o professor em um trabalho constante de análise, de reflexão e de desenvolvimento profissional ao longo do tempo". Para Zabalza (2004, p. 190) "o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação". Assim, é possível compreender que os processos que levam a aprendizagem dos estudantes fazem parte de uma infinidade de saberes que os professores precisam ter para o exercício da docência.

Assim é possível compreender claramente que a formação contínua e a identidade do profissional docente são importantes dentro do cotidiano escolar considerando as demandas inerentes a sua função, ao seu crescimento profissional e a adaptação aos desafios oriundos da profissão.

A categoria 04 aborda sobre a falta de material estruturado para ministrar as aulas das disciplinas distintas de sua formação. Para os professores que são formados em Biologia e

ministram aulas de “Cultura digital” eles argumentam que:

> Professor 3: são disciplinas que não vêm com conteúdos já formados. Então, assim, a gente tem que buscar. Tem que buscar preparar a aula, tem que buscar conhecer esse conteúdo. Não tem o material estruturado, não.
>
> Professor 4: [...] Como, por exemplo, teve uma disciplina que literalmente era programação, então, para ter uma ideia, essa disciplina, essa eletiva de programação ia para um outro professor. Ele, pronto, ficou desesperado. Ele ficou desesperado porque ele não sabia programar. Eu ainda sei programar, entendeu? Aí eu fiz essa troca com ele.

De acordo com os depoimentos acima, o novo ensino médio trouxe na parte diversificada do currículo, os itinerários formativos, dentre os quais estão a Cultura Digital. Essa disciplina consta de 2h/a semanais, enquanto que Física, Biologia e Química, por exemplo, tem apenas 1h/a semanal. Os professores argumentam que a carga horária das disciplinas da base comum foi reduzida e é insuficiente para que sejam abordados os conteúdos, que para preencherem sua lotação e permanecerem na mesma escola acabam assumindo disciplinas que não fazem parte de sua formação. Que essas disciplinas muitas vezes não tem um material estruturado e o professor precisa elaborar seu plano de aula contemplando conhecimentos que eles mesmos não têm e não passaram por nenhuma formação para adquiri-los.

Nesse sentido Gatti (2009) destaca a importância da formação específica para um ensino eficaz, afirmando que a falta de formação apropriada prejudica tanto o processo de aprendizagem como o bem-estar dos professores. Ressalta que, sem formação, o professor enfrenta dificuldades para planejar e ministrar aulas de forma confiante e segura, o que pode contribuir para o adoecimento mental e emocional.

Tardif (2013) destaca que o conhecimento docente não se limita ao conteúdo, mas inclui uma formação pedagógica que ajuda o professor a adaptar o conhecimento para o ensino. Lecionar disciplinas fora da formação inicial, sem material estruturado e com pouca ou nenhuma formação continuada, afeta a prática pedagógica e a motivação, o que pode levar ao desgaste físico e mental do professor.

Esses teóricos concordam que a falta de formação específica e a sobrecarga de responsabilidades pedagógicas sem suporte institucional adequado representam um risco tanto para a qualidade da educação quanto para a saúde mental dos professores. Além disso, apontam que uma carga horária insuficiente para disciplinas fundamentais, combinada com a adição de disciplinas eletivas sem estrutura de apoio, amplifica os desafios que os professores enfrentam em sala de aula.

A categoria 05 que surgiu na fala dos entrevistados foi o “Desinteresse dos alunos”, os

relatos foram os seguintes:

> Professor 9: [...] Hoje, de 40 alunos, 5 querem. O resto é todo mundo com celular ou dormindo. Você chega em uma aula dessa, como eu cheguei agora, se você passar um documentário para você debater esse documentário depois, está todo mundo dormindo. Então, você não tem, você perde, você não sabe quais são as estratégias que você usa dentro de uma sala de aula, mas hoje em dia.
>
> Professor 11: [...] Você se prepara para dar uma aula, entendeu? E quando você chega em sala de aula, você vê um aluno, assim, meio parado, né? E você pega uma sala com 35 alunos. E, na verdade, quando você consegue trabalhar, você trabalha com 07 alunos. [...]Eu acho que falta perspectiva dos alunos.

Esses depoimentos refletem questões amplamente discutidas por teóricos da educação, sobre o desinteresse e a falta de engajamento dos alunos e se colocam como desafios para os professores. Esse cenário envolve não somente as atitudes dos alunos, mas também questões estruturais e contextuais do ensino.

Perrenoud (2000b) observa que, quando os alunos não demonstram interesse, o professor enfrenta dificuldades em implementar estratégias pedagógicas que sejam eficazes, o que pode levar a um sentimento de impotência. Perrenoud também sugere que a falta de envolvimento dos alunos pode ser resultado de currículos que não dialogam com as realidades dos estudantes, destacando a necessidade de práticas que se conectem com o cotidiano e as perspectivas dos jovens.

Saviani (2008) argumenta que a educação deve oferecer um sentido claro para os alunos, proporcionando-lhes uma compreensão do valor da escola e do conhecimento para a vida social e pessoal. A ausência de perspectiva, mencionada nos depoimentos dos professores 9 e 11, pode estar relacionada a um currículo que muitas vezes não atende às expectativas ou necessidades dos estudantes, o que enfraquece o vínculo com o conteúdo ensinado. Saviani defende que a educação precisa se tornar significativa e relevante, envolvendo os alunos de maneira mais profunda e crítica.

As falas dos professores indicam desinteresse e até apatia em sala de aula, o que gera frustração e desmotivação para quem planeja e organiza as aulas. Segundo Saviani (2008), a escola moderna deve atuar como espaço de construção do conhecimento e da cidadania, mas, quando o aluno não se envolve, esse objetivo não é alcançado, levando à perda de qualidade no processo educacional.

Essa falta de envolvimento dos estudantes também prejudica a saúde mental dos professores, que se esforçam para buscar novas estratégias de ensino, frequentemente em disciplinas fora de sua formação inicial, o que aumenta o sentimento de impotência, sobrecarga e frustração.

Outra categoria presente nos depoimentos dos professores entrevistados corresponde a

“Ausência de apoio psicológico”. Os professores relatam sobrecarga emocional ao lidar com a falta de interesse dos alunos, a pressão para lidar com conteúdos para os quais não foram habilitados, e a necessidade constante de buscar estratégias pedagógicas para despertar o interesse das turmas. Esse contexto gera uma pressão mental e emocional considerável, muitas vezes sem qualquer suporte institucional ou psicológico, observe os relatos:

> Professor 2: [...] Quando eu cheguei no ensino médio, foi uma realidade totalmente diferente. Eu me senti bastante sobrecarregado e eu também estava com o meu doutorado em andamento.[...] Então, eu tive uma licença de quatro meses para me restabelecer e retornar.[...] Não é à toa que eu tive que mudar de escola, porque isso me afetou, de certa forma. Então, eu não me sentia um bom profissional onde eu estava. Agora, sim, eu me sinto melhor e eu consigo.
>
> Professor 4: [...] a quantidade de professores que foram para ambientes para se readaptar é enorme. Isso é uma realidade em todo canto, né? São muitos professores que estão em ambientes com readaptação. Por causa de questões psicológicas.

De acordo com Tardif (2013), o trabalho docente vai além da transmissão de conhecimento e envolve uma carga emocional significativa, pois o professor interage intensamente com os alunos, o que demanda grande capacidade de resiliência emocional. Saviani (2008) também destaca que a falta de suporte pode contribuir para o desgaste da profissão e para o afastamento dos docentes, eles podem desistir de sua formação. A ausência de apoio psicológico torna-se ainda mais prejudicial quando se considera o impacto das condições adversas enfrentadas pelos professores no dia a dia, o que pode levá-los a quadros de esgotamento ou *burnout.*

A sobrecarga relatada pelos profissionais sugere que o ambiente escolar, em muitos casos, carece de condições adequadas para lidar com a saúde mental e o bem-estar dos docentes. Ao se deparar com a mudança no nível de ensino ou novas exigências curriculares, como no caso do professor que passou do ensino superior para o ensino médio, o choque de realidade e a adaptação às novas demandas evidenciam um sistema que não fornece suporte suficiente para esses profissionais.

O depoimento do segundo professor aponta para a readaptação de função como se fosse uma saída para aliviar o sofrimento psicológico, mas revela também uma medida paliativa que não resolve as causas do problema. A necessidade de afastamento, o esgotamento e a insatisfação com a própria prática profissional indicam um ciclo de desgaste emocional e físico que compromete a qualidade do ensino afetando diretamente a auto percepção dos professores sobre sua eficácia e valor profissional.

Para mitigar essas questões seria necessário que as escolas pudessem garantir apoio psicológico aos professores, a distribuição da carga horária/disciplinas dos professores

compatível com sua formação inicial, garantindo assim sua permanência na carreira e a possibilidade de continuar em formação.

5.3 **Desafios na implantação das escolas de tempo integral: percepções e experiências dos professores**

Para ampliação do escopo da nossa pesquisa perguntamos aos docentes "Quais as principais dificuldades enfrentadas por você durante o processo de implantação das EEMTIs?".

Seguindo o que está posto neste estudo, através da análise de conteúdo (AC) de Bardin (2020) procedemos com a separação de todas as respostas dadas pelos professores por meio do *corpus* analisado (as entrevistas). Procedemos com a análise temática que segundo a autora "consiste em descobrir "os núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (Bardin, 2020, p.131).

Quadro 7 – Codificação - Opinião dos professores sobre a implantação do ensino em tempo integral

Participantes	**Unidades de Registro**
Professor 1	Nessa data, no ano de 2017, eu estava em escolas regulares. Como o processo de integralização foi gradativo ano após ano, eu não fiz parte desse modelo de estruturação do ensino em tempo integral. [...]Na verdade, eu percebo que a EEMTI veio para agregar e para somar. Porque se a gente levar em consideração as escolas que são regulares, por exemplo, que os meninos poderiam estar no contraturno na escola desenvolvendo outras atividades, infelizmente, eles não estão. Na escola de tempo integral, os meninos têm as aulas da base curricular, têm os itinerários formativos e têm outras disciplinas que eles podem estar agregando durante o período todinho aqui na escola[...]
Professor 2	Então, ela ainda está em fase de implantação... Eu não senti tanta dificuldade em termos, assim, de... Eu consigo me adaptar muito bem e eu gosto de desafios. Eu vejo a questão, assim, da diferença é a filosofia que é exercida em uma escola profissional que é diferente de uma em EEMTI. [...] A profissional está muito mais consolidada. Então, eu ainda estou vivenciando isso e eu sempre faço essas comparações o que é positivo e o que deixa a desejar de uma escola profissional para uma EEMTI. Essa escola já tinha essa condição de funcionar em tempo integral, não é? Porque é a escola mais moderna, mais nova. Ela tem dois anos de existência e já foi projetada justamente para receber o tempo integral.
Professor 3	[...] a escola fica num bairro muito carente. E, assim, eu não vi a implantação em tempo integral como uma boa escolha, não. Para o bairro e para os meninos. A gente perdeu muitos alunos por conta disso, por conta da escola ter se tornado integral. Porque, como é um bairro carente, os meninos precisam, desde muito cedo, começar a trabalhar para ajudar os pais. [...] Eles precisam ficar em casa com os demais pequenos para os pais

	poderem trabalhar. Então, assim, eles passam o dia na escola. Foi um fator que contribuiu muito para a nossa perda de alunos. A gente perdeu muito. A escola tinha mais de mil alunos. E hoje a gente tem, acho que se a gente tiver, menos de 500. E, assim, hoje em dia mesmo a procura de saírem para as escolas regulares é muito grande[...].
Professor 4	Assim, como a carga horária das disciplinas passa a diminuir, principalmente matemática, que é a base da Física, por exemplo, então a dificuldade foi maior. Porque os alunos já vêm com dificuldade do ensino fundamental. Aí chega ao ensino médio e tem uma carga horária ainda menor. Enquanto que algumas eletivas favorecem também isso, mas também outras eletivas que não têm nada a ver com a área. Que é chamado de currículo diversificado, né? Só que eu acho que diversificou demais. Para que o aluno pudesse ter acesso a todo o conteúdo.
Professor 5	Eu percebo a diferença nítida de como funciona o tempo integral para regular, por conta que, na integral, o aluno tem muito tempo, e o aluno tem uma mente muito imediatista. O aluno quer tudo curto, tudo pouco. Um dia dá o quê? Nove horas. E dá para ver muita coisa. Eu acho que o ensino é mais focado quando ele é regular, uma coisa mais concentrada. Eu já atuei em 2020 na regular, e tem menos tempo. A escola regular, eu acho que tem uma eficiência melhor em relação a isso. Em questão da carga horária também. Em algumas disciplinas, com o ensino médio e tempo integral, ele acabou reduzindo. Reduziu a base comum e estendeu para as eletivas. Eu percebo muito disso. Eu acho que o ensino integral tem uma proposta muito boa, mas eu acho que precisa ter muito ajuste para poder chegar no ideal ainda.
Professor 6	Sim. Algumas disciplinas, no caso da nossa área de ciências da natureza, foram prejudicadas por uma redução na carga horária. Porque na minha visão, a partir do momento que você oferece um ensino integral ao aluno, você teria a condição de oferecer uma carga horária maior para ele na área básica. Mas não, se oferece uma carga horária muito grande na área diversificada está ferindo a área básica, que é a formação básica do aluno. Então, eu tenho apenas uma aula de química, por exemplo. Mesmo sendo uma turma integral, a minha carga horária foi reduzida de duas, que já era muito pouco, para uma. É por isso mesmo que teve que pegar outros componentes curriculares. [...] Há um prejuízo enorme porque já era complicado a gente conseguir trabalhar o currículo com duas aulas semanais com uma aula é quase que impossível. Aí você seleciona os conteúdos que, digamos assim, mais importantes. Mesmo selecionando os conteúdos mais importantes, particularmente falando, a gente não trabalha de uma maneira ideal, porque eu não tenho tempo de revisar, não tenho tempo de resolver problemas, aprofundar com os alunos
Professor 7	E assim, no início é um pouco diferente do que você dava em ensino regular. Porque você dá a sua aula de biologia, ou dá a sua aula de química, acabou-se. Mas aqui não. Como tem as eletivas, você tem que se programar de forma diferente. Embora as eletivas tenham o programa direitinho, você segue à risca e às vezes coincide com assuntos que você dava na biologia. Então, tem o material estruturado. Eu sigo o material. Tem professores que não. Eles recebem o programa só e preferem utilizar outras formas.
Professor 8	Como nós temos um currículo mais amplo, vamos dizer assim, que leva em consideração outros pontos e não só as áreas... As disciplinas em si, né?

	Então, biologia, química, física e etc. Eu acho que tem sim uma mudança do perfil necessário para poder suprir essa necessidade no integral. [...]Houve redução da carga horária com o novo ensino médio, a carga horária de biologia foi reduzida principalmente no primeiro ano. Então, nós tínhamos duas aulas e passamos a ter uma aula com o novo ensino médio.
Professor 9	A adaptação dos alunos foi muito difícil. Muito difícil mesmo. Muitos deles desistiram. A gente tinha, no tempo regular, a gente tinha mais de mil alunos aqui. Agora em tempo integral a gente não tem 300. Eles passam o dia todo. Aí muitos não querem porque precisam trabalhar. Esse ano a gente perdeu bastante alunos porque precisam trabalhar. Mesmo com o pé-de-meia, eles dizem. Não, professora, o pé-de-meia[17], tudo bem. Mas o pé-de-meia é 200 reais, eu vou sustentar a minha família com 200 reais. Então eles têm que trabalhar para ganhar um salário e ajudar em casa.
Professor 10	No caso da escola que eu dou aula, quando foi implantado foi de uma vez. O adolescente estava e de repente se viu na situação de tempo integral. E isso refletia na chegada de ambulância para atender alunos. Uma semana sim, uma semana não. Sempre tinha problema de aluno desmaiando, coisa desse tipo. A fase adaptativa. A fase adaptativa é muito, muito, muito complicada. Eu ainda tenho meus receios em relação a tempo integral. Isso é em todas as escolas. Eu acho que deve ter e em algumas também não deve acontecer. Porque aí você limita o aluno a só aquilo e não é legal. Para o pai é uma maravilha. Tem alunos que se adaptam de boa. Mas o pai está ali. Eu tenho um filho que passa o dia ali. Cuidado, tem alimentação. Então está totalmente seguro. E eu vou ter esse gasto a menos. Só que para o adolescente nem todo mundo se adapta àquilo ali. O ambiente, por mais que a gente veja o Ceará, é praticamente um exemplo do país. Mas tem algumas ressalvas que a gente sabe.
Professor 11	É muito tempo dentro da sala de aula. Entendeu? Então, fica cansativo para eles. Muitas vezes, você não consegue repassar o conteúdo porque eles estão muito cansados. O horário da manhã é o melhor horário, né? Já o horário da tarde, você vê que eles não conseguem... Parar. É, assim... Assim, apego ao conteúdo. Eu acho que o tempo integral é diferente da escola profissionalizante, né? Eu acho que também a perspectiva vai terminar. Vai sair com o quê? Muitas vezes, eles entram no tempo integral com aquela expectativa de uma profissão, né? Vão sair aptos a trabalhar em quê? A gente sabe que não é. Na escola, o tempo integral não é assim.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A partir das respostas dos professores, sintetizadas no quadro 7, foi possível identificar diversas categorias e subcategorias que refletem os desafios, percepções e implicações da implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs). Essas categorias foram organizadas a partir do quadro que se segue:

[17] O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no ensino médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino. Seu objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de promover a inclusão educacional e estimular a mobilidade social.

Quadro 8 - Categorias e subcategorias: Desafios e percepções dos professores entrevistados sobre a implantação das EEMTIs

Categoria	Subcategoria
1. Adaptação ao modelo de ensino em Tempo Integral	Adaptação dos professores ao novo formato.
	Adaptação dos alunos e impacto em sua rotina.
	Dificuldades específicas durante a transição de escolas regulares para o modelo integral.
2. Impactos no currículo e na carga horária	Redução da carga horária de disciplinas da base comum (Matemática, Física, Química, Biologia).
	Inserção de disciplinas diversificadas (eletivas) e suas implicações no aprendizado.
	Desafios para alinhar o currículo diversificado com os objetivos acadêmicos e profissionais.
3. Efeitos sobre os alunos	Evasão escolar devido a dificuldades econômicas (necessidade de trabalhar).
	Cansaço e desgaste físico e mental devido à jornada prolongada.
	Comparação com outros modelos (escolas regulares e profissionalizantes).
4. Infraestrutura e recursos disponíveis	Limitações no material didático e recursos pedagógicos.
	Diferenças estruturais entre escolas planejadas para tempo integral e aquelas adaptadas.
5.Comparação entre modelos educacionais	Diferenças percebidas entre escolas de tempo integral e profissionalizantes.
	Contraste entre eficiência e objetivos das escolas regulares e das EEMTIs.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No que se refere a categoria 1, quadro 8, sobre a adaptação ao modelo de ensino em Tempo Integral abrange a transição de professores e alunos para o novo formato de ensino, exigindo mudanças pedagógicas, organizacionais e culturais.

Vejamos os relatos abaixo:

> Professor 9: A adaptação dos alunos. Mais do que a nossa. Embora a gente tenha que... Teve que modificar a nossa carga horária, conhecer novas disciplinas, né? Mas a adaptação dos alunos foi muito difícil. Muito difícil mesmo. Muitos deles desistiram.
>
> Professor 10: No caso da escola que eu dou aula, quando foi implantado foi de uma vez. O adolescente estava e de repente se viu na situação de tempo integral. E isso refletia na chegada de ambulância para atender alunos. Uma semana sim, uma semana não. Sempre tinha problema de aluno desmaiando, coisa desse tipo. A fase adaptativa.

Nessa perspectiva, Libâneo (2013b, p. 51) traz o seguinte: "o professor precisa desenvolver a capacidade de reorganizar suas práticas pedagógicas em função das demandas do contexto escolar, adaptando-se a novas condições sem perder de vista os objetivos fundamentais da educação". A análise de Libâneo destaca a centralidade da formação docente e da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas no enfrentamento das dificuldades da

profissão. No contexto das EEMTIs, isso evidencia que a falta de tempo do professor e a sobrecarga curricular dificultam a implementação de uma prática reflexiva e coerente com as necessidades dos alunos.

Para Arroyo (2013, p. 67) "os professores são convocados a reinventar suas práticas diante das novas demandas educacionais, mas frequentemente isso ocorre sem que lhes sejam oferecidas as condições materiais e formativas necessárias, o que pode levar a um processo de desgaste e desvalorização profissional". Essa citação enfatiza os desafios e tensões que os professores enfrentam ao adaptar-se a mudanças, como a implantação de novos modelos de ensino, no caso a escola de tempo integral. Arroyo defende uma educação que dialogue com a diversidade de experiências e saberes dos alunos. Assim sendo, as EEMTIs, enfrentam resistência à adaptação de alunos e professores, revelando a fragilidade de um modelo que não é suficientemente sensível às realidades locais e culturais.

Ambos os autores criticam a desarticulação entre as condições reais do trabalho docente e a organização curricular das escolas. Enquanto Libâneo (2013b) enfatiza a formação docente e a organização pedagógica como pilares fundamentais para superar desafios, Arroyo (2013) destaca a necessidade de respeitar a singularidade dos estudantes e suas realidades. Essas perspectivas complementares reforçam a ideia de que o sucesso das EEMTIs exige ajustes não apenas estruturais, mas também conceituais, voltados para uma educação mais humana, inclusiva e coerente com os contextos locais.

A categoria 2 aborda sobre os impactos no currículo e na carga horária. Libâneo (2018) ressalta que a organização curricular deve atender às necessidades formativas dos alunos, oferecendo uma base sólida. A reorganização curricular das EEMTIs, que reduz a carga horária das disciplinas da base comum e amplia o currículo diversificado com os chamados itinerários formativos, pode comprometer o equilíbrio entre o aprofundamento do conteúdo e a formação integral. Isso é especialmente relevante quando professores relatam dificuldades em atender às expectativas acadêmicas devido a redução da carga horária das disciplinas obrigatórias e o aumento da carga horária das disciplinas eletivas. Observe os depoimentos:

> Professor 4: Assim, como a carga horária das disciplinas passa a diminuir, principalmente matemática, que é a base da Física, por exemplo, então a dificuldade foi maior. Porque os alunos já vêm com dificuldade do ensino fundamental. Aí chega ao ensino médio e tem uma carga horária ainda menor.

> Professor 6: [...] Há um prejuízo enorme porque já era complicado a gente conseguir trabalhar o currículo com duas aulas semanais, com uma aula é quase que impossível. Aí você seleciona os conteúdos que, digamos assim, mais importantes. Mesmo selecionando os conteúdos mais importantes,

> particularmente falando, a gente não trabalha de uma maneira ideal, porque eu não tenho tempo de revisar, não tenho tempo de resolver problemas, aprofundar com os alunos.

As falas dos docentes entrevistados retratam preocupação com a articulação entre currículo, formação docente e as demandas dos alunos. Refletem os desafios encontrados nas escolas integrais como a redução da carga horária para disciplinas fundamentais, como nos componentes de Ciências da Natureza e Matemática, essa redução compromete o desenvolvimento dos conteúdos e pode dificultar a construção de aprendizagens significativas, alinhadas às competências exigidas para o futuro acadêmico e profissional dos estudantes, conforme preconiza a BNCC.

Para Arroyo (2013) a flexibilidade versus padronização curricular sugere que um currículo significativo deve ser flexível e atento às diversidades. No entanto, o modelo das EEMTIs, ao seguir padrões impostos de organização curricular, pode dificultar uma abordagem mais personalizada e sensível às diferentes realidades.

Enquanto Libâneo enfatiza a necessidade de planejamento e equilíbrio entre componentes curriculares, Arroyo chama atenção para a inclusão e o respeito às especificidades dos alunos. No caso das EEMTIs, a reorganização curricular apresenta potencial para enriquecer o aprendizado, mas, conforme relatado pelos professores, também traz desafios que podem limitar o acesso a uma formação integral, crítica e inclusiva.

A categoria 3 versa sobre o perfil e a adaptação dos alunos no contexto das EEMTIs. Para Gatti (2009) às dificuldades dos alunos em se adaptarem ao sistema escolar de tempo integral podem ser agravadas por questões socioeconômicas, como a necessidade de trabalhar e ajudar no sustento familiar, o que pode ser observado nas respostas dos professores sobre a desistência dos alunos devido à carga horária diária extensa. Esse impacto é particularmente significativo em áreas mais vulneráveis, onde as famílias enfrentam condições econômicas difíceis.

Observe para o que diz os relatos dos professores sobre essa categoria:

> Professor 3: [...] sofremos bastante com a questão da ausência, de faltas, justamente por conta disso. Porque eles precisam trabalhar, né, para ajudar os pais. Eles precisam ficar em casa com os demais pequenos para os pais poderem trabalhar. Então, assim, eles passam o dia na escola. Foi um fator que contribuiu muito para a nossa perda de alunos.

> Professor 9: [...] Eles passam o dia todo na escola. Aí muitos não querem porque precisam trabalhar. Esse ano a gente perdeu bastante alunos porque precisam trabalhar. Mesmo com o pé-de-meia, eles dizem. Não, professora, o pé-de-meia, tudo bem. Mas o pé-de-meia é 200 reais, eu vou sustentar a minha família com 200 reais. Então eles têm que trabalhar para ganhar um salário. Para ajudar em casa.

Vygotsky (1984) destaca a importância do ambiente escolar e do envolvimento do aluno em sua própria aprendizagem. No contexto das EEMTIs, o desafio é manter os alunos motivados e atentos ao longo de uma jornada escolar prolongada. A escola precisa criar condições para que o aluno se sinta parte do processo e motivado para permanecer no espaço educacional, especialmente quando ele precisa adaptar sua vida social e familiar.

Nesse sentido, de acordo com os autores e com base no depoimento dos professores percebe-se que as dificuldades econômicas e sociais podem impactar sua adaptação ao tempo integral, como dificuldade de conciliar estudo e trabalho, o que pode resultar no abandono escolar. Outro ponto observado é que a transição para o tempo integral é difícil para muitos estudantes que precisam organizar suas rotinas e se adaptar às novas demandas pedagógicas.

A elevação da carga horária nas EEMTIs, de 5h/a para 9h/a no diurno, pode ser um obstáculo ao aprendizado eficaz, especialmente para alunos que já enfrentam dificuldades econômicas e sociais fora da escola. Por isso a necessidade de um currículo adaptado, flexível e ajustado às necessidades reais dos alunos para que o modelo de tempo integral seja efetivo e não sobrecarregue ainda mais os estudantes.

A categoria 4 aborda sobre a infraestrutura e disponibilidade dos recursos, a infraestrutura escolar é um fator importante para a efetividade do ensino, especialmente em escolas de tempo integral, que demandam um maior uso dos espaços e recursos para atender às diversas necessidades pedagógicas. A falta de infraestrutura adequada pode comprometer a qualidade do ensino, dificultando a realização de atividades práticas, a utilização de tecnologias educacionais e a organização de espaços colaborativos. Além disso, os recursos humanos, como a qualificação dos professores, também são um componente essencial dessa categoria, visto que professores bem preparados, que têm acesso a materiais e formação contínua, são fundamentais para a implementação de uma proposta pedagógica bem sucedida.

No que se refere aos espaços físicos e aos equipamentos às escolas de tempo integral exigem ambientes adequados para diferentes atividades, a falta desses espaços como laboratórios de ciências, de informática, quadras esportivas e áreas de lazer comprometem a implantação do currículo de maneira efetiva. Da mesma forma, a falta de recursos tecnológicos, pois o uso das tecnologias na educação pode ser um grande aliado para diversificar os métodos de ensino, fazendo-se necessário investimentos para aquisição de computadores, projetores e internet.

Para Morán (2015) o uso das tecnologias traz hoje a integração de espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontece numa interligação simbiótica, permanente, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Nesse contexto, a sala de aula

é um espaço estendido que se mescla e hibridiza constantemente.

Destacamos para as percepções dos professores em relação a esta categoria:

> Professor 2: [...] Essa escola já tinha essa condição de funcionar em tempo integral, não é? Porque é a escola mais moderna, mais nova. Ela tem dois anos de existência e já foi projetada justamente para receber o tempo integral.
>
> Professor 7: Então, tem o material estruturado. Eu sigo o material. Tem professores que não. Eles recebem o programa só e preferem utilizar outras formas. Eu gosto de usar. Tanto que vêm os livros, para cá eu utilizo muito, como eu complemento. Eu acho que, digamos, o livro não comporta duas aulas. Então, eu vejo que aquele assunto do livro é tão resumido, aí eu acrescento, faço um slide sobre o assunto e complemento com o livro, fazendo as atividades dos livros que a gente recebe na escola.
>
> Professor 11:[...] Então, eles passam muito tempo dentro da escola. A gente tem essas ressalvas, mas você não tem muito material para trabalhar. É uma coisa muito diferenciada para ver se chama mais atenção deles. Muitas vezes, é sala de aula. Então, eu acho muito difícil dividir isso. É muito tempo dentro da sala de aula. Entendeu? Então, fica cansativo para eles.

Os professores relatam situações importantes e complementares dentro das EEMTIs, eles evidenciam que há restrições em relação ao uso do material didático, alguns professores utilizam, outros não. O professor 11 relata que sem a utilização de outros espaços, sem dispor de materiais diversificados, com formação inadequada, na maioria das vezes os alunos permanecem na própria sala de aula, que essa rotina contribui para o cansaço e a desmotivação dos mesmos.

Para Arroyo (2013) às reformas educacionais buscam melhorar a qualidade do ensino, mas muitas vezes não levam em conta as condições básicas de infraestrutura das escolas. Segundo o autor, investir na rede física das escolas deve ser uma prioridade, visto que a falta de condições adequadas de ensino pode anular qualquer esforço pedagógico, especialmente em contextos de tempo integral, onde as demandas são ainda maiores.

Perrenoud (2000a) e Gatti (2009) também discutem que a falta de infraestrutura e recursos adequados pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Para Gatti, a qualidade da educação está intimamente ligada à qualidade da infraestrutura escolar, uma vez que ela impacta diretamente no planejamento pedagógico e na execução das atividades de ensino. Sem os recursos necessários, é impossível atender de maneira efetiva às necessidades dos alunos e cumprir com os objetivos curriculares.

Essa categoria destaca a importância de um ambiente escolar adequado para que o ensino de qualidade aconteça. Isso inclui tanto a infraestrutura física (espaços adequados, equipamentos e tecnologia) quanto os recursos humanos (professores bem formados e preparados para lidar com as demandas de uma educação integral). A adequação desses

fatores pode ser um diferencial significativo para o sucesso de políticas educacionais que busquem proporcionar uma educação mais equitativa e eficiente.

A categoria 5 trata sobre a "Comparação entre Modelos Educacionais", os modelos citados pelos professores nas suas entrevistas correspondem a Escola Regular, a Escola de Tempo Integral e a Escola Profissionalizante.

> Professor 2: Eu vejo a questão, assim, a diferença é a filosofia que é exercida em uma escola profissional que é diferente de uma EEMTI. Eu falo no sentido de você se preocupar mais com as avaliações externas, com o bom desempenho dos alunos na profissional, o que eu não vejo tanto na EEMTI. Eu acho que a EEMTI tem muito mais desafios do que a profissional.
>
> Professor 5: [...] Eu percebo uma diferença nítida de como funciona o tempo integral para a escola regular, por conta que, na integral, o aluno tem muito tempo, e o aluno tem uma mente muito imediatista. O aluno quer tudo curto, tudo pouco. Um dia dá o quê? Nove horas. E dá para ver muita coisa. Eu acho que o ensino é mais focado quando é regular, uma coisa mais concentrada.
>
> Professor 11: Eu acho que o tempo integral é diferente da escola profissionalizante. Ao final do ensino médio vão sair com o quê? Muitas vezes, eles entram no tempo integral com aquela expectativa de uma profissão, né? Vão sair aptos a trabalhar em quê? A gente sabe que não tem. Na escola, o tempo integral não é assim.

Nesse sentido, a escola regular corresponde ao modelo tradicional, geralmente focado na transmissão de conhecimentos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades cognitivas por meio de métodos expositivos e avaliativos. Os horários são reduzidos (4 a 5h/a diárias), com ênfase nas disciplinas curriculares obrigatórias, as avaliações são geralmente baseadas em provas e trabalhos. No modelo de ensino apresentado a escola oferece uma infraestrutura mais voltada para salas de aula e laboratórios de ciências (quando tem).

Para Morán (2015) a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora a sociedade do conhecimento que é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais. O autor argumenta que essas competências não são adquiridas da forma convencional, através do ensino tradicional, elas exigem proatividade, colaboração, esforço, personalização e visão empreendedora.

No que se refere a EEMTI, modelo de escola já amplamente comentado nesta pesquisa, que tem como premissa o desenvolvimento das competências acadêmicas, sociais e culturais, oferecendo aos jovens uma formação integral que vai além dos conteúdos curriculares. A jornada é ampliada (de 7h/a ou 9h/a diárias), com disciplinas que vão além do currículo tradicional, com desenvolvimento de projetos interdisciplinares, oficinas culturais e práticas esportivas. Para Gatti *et al* (2009) nesse modelo de escola os estudantes deveriam ter um apoio integral dos profissionais, especialmente em regiões mais vulneráveis.

Nessa modalidade de escola, o investimento *per capita* por aluno é maior, havendo necessidade de formação continuada para os professores a fim de que os mesmos assumam novos papéis pedagógicos. Esse modelo de tempo integral pode contribuir para a redução de desigualdades educacionais, mas sua eficácia depende de políticas públicas que assegurem a melhoria da infraestrutura e o aporte adequado de recursos financeiros para manutenção e aquisição de merenda escolar.

A Escola Profissionalizante, tem como principal objetivo preparar o aluno para o mercado de trabalho, integrando conhecimentos teóricos e práticos que favorecem o desenvolvimento de competências específicas para diferentes áreas profissionais. Esse modelo desempenha um papel crucial na formação de mão de obra qualificada e na promoção do desenvolvimento econômico e social.

A Escola Profissionalizante também funciona em tempo integral e tem características próprias com integração de atividades práticas aos conteúdos teóricos com ênfase nas habilidades técnicas e profissionais. Os currículos são alinhados às demandas de setores produtivos com parcerias entre empresas para estágios e experiências práticas. Nessa modalidade de ensino os alunos formados geralmente apresentam maior taxa de empregabilidade em comparação aos que seguem no ensino regular.

Para Freire (1996) a formação educacional, incluindo a profissionalizante, deve ir além da mera capacitação técnica. Ele argumenta que é essencial formar indivíduos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de transformar sua realidade. Gatti (2009) defende que o ensino profissionalizante precisa ser pensado como uma parte integrada do sistema educacional, promovendo tanto o aprendizado técnico quanto o desenvolvimento humano, especialmente para jovens em contextos de vulnerabilidade social.

Diante das análises realizadas, percebe-se que a implementação de modelos educacionais, como o ensino em tempo integral e o ensino profissionalizante, exige uma articulação cuidadosa entre as demandas curriculares, as condições socioeconômicas dos alunos e os recursos disponíveis nas escolas. A partir das vozes dos professores, ficou evidente que houve avanços significativos, como a ampliação de oportunidades de aprendizagem e formação integral, mas também persistem desafios relacionados à carga horária, infraestrutura e adaptações pedagógicas. Percebe-se também a urgência em políticas de formação continuada de professores e principalmente dos gestores na perspectiva destes compreenderem com mais aprofundamentos teóricos e práticos a complexidade de colocar em prática um projeto pedagógico de escola em tempo integral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se compreender os desafios vivenciados pelos docentes que atuam em desarticulação com sua formação inicial nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) de Juazeiro do Norte – CE.

A pesquisa revelou que, em todas as escolas investigadas, há uma significativa desarticulação entre a formação inicial dos professores e as disciplinas que eles lecionam, especialmente na área de Ciências da Natureza, foco desta investigação. Essa desarticulação também é expressiva em componentes curriculares da base comum, como Artes, Sociologia, Língua Estrangeira, Filosofia, Física e Química. Tal cenário prejudica o desempenho profissional dos docentes, a formação continuada, visto que eles atuam com disciplinas para as quais não foram habilitados, gerando desmotivação e estresse, impactando negativamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A presente pesquisa aponta ainda que nove dos professores entrevistados são temporários, com isso as escolas estão permanentemente mudando seu quadro de professores, que o vínculo temporário provoca uma situação de instabilidade do docente em relação à própria carreira e a continuidade do seu trabalho. Essas condições podem impactar negativamente a motivação e o envolvimento nas atividades pedagógicas, dificultando o estabelecimento de relações consistentes com os alunos e comprometendo o acompanhamento pedagógico a longo prazo.

Constatou-se também que a desarticulação entre a formação inicial e a atuação docente prejudica a integração dos conteúdos e a abordagem mais aprofundada dos conceitos que o professor precisa dominar para explicar com segurança aos alunos e os mesmos compreenderem através de exemplos práticos. Que sem a formação específica, os professores não têm a profundidade de conhecimento necessária para proporcionar o mesmo nível de aprendizado que um especialista, e não conseguem estabelecer conexões para o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, prejudicando a continuidade dos estudos a partir da sua formação, comprometendo o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Verificou-se ainda que a necessidade de completar a carga horária em outros componentes curriculares é uma prática comum nas escolas, visto que a implantação da EEMTI provocou a redução da carga horária nas disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) fazendo com que os professores fossem alocados com Itinerários Formativos como, por exemplo, Cultura Digital e Eletivas. Os professores argumentam que essas disciplinas muitas vezes não dispõem de material estruturado e eles precisam elaborar um plano de aula que

contemple conhecimentos que eles mesmos não têm e não passaram por formação para adquiri-los.

Sobre o desafio de assumir disciplinas que não correspondem à sua formação inicial verificou-se que essa demanda acaba afetando a saúde mental dos docentes e gera uma sobrecarga de trabalho, pois eles terão que dispor de um tempo adicional para estudo, planejamento dos conteúdos e elaboração de atividades com quais não tem o domínio e não tiveram formação aprofundada. Para Libâneo (2013a) e Tardif (2013) a profissão docente exige preparo constante, multifacetado, que as múltiplas exigências, somadas às condições de trabalho, podem afetar a saúde mental e o bem-estar dos professores, levando ao esgotamento e à diminuição da qualidade do ensino.

Nas entrevistas ainda foi identificado como desafio que se coloca aos professores é o desinteresse e desmotivação dos alunos, essa problemática também está presente nos estudos desenvolvidos por Perrenoud (2000b), Saviani (2008), eles apontam que a escola moderna deve atuar como espaço de construção do conhecimento e da cidadania, mas quando o interesse dos alunos é baixo acaba prejudicando a qualidade do processo educacional.

Outro desafio suscitado pelos professores é a ausência de apoio psicológico e as frequentes readaptações de função que expõem a falta de políticas efetivas em saúde mental nas instituições escolares, mostrando uma necessidade urgente de práticas que incluam o apoio psicológico como parte da infraestrutura educacional, tanto para evitar afastamentos quanto para valorizar e reter o profissional na unidade escolar.

Ademais os docentes entrevistados indicaram outros pontos que permeiam e dificultam o processo de implantação das EEMTIs, tais como: a adaptação ao modelo de ensino em tempo integral, as mudanças no currículo, à distribuição das disciplinas por professor sem levar em conta sua formação, inserção de componentes curriculares (eletivas) que não estão alinhadas ao contexto social dos estudantes, a precariedade na infraestrutura das escolas e a insuficiência de recursos. Além disso, o efeito da carga horária sobre os alunos e a permanente comparação entre os diferentes modelos educacionais.

Os desafios mencionados pelos professores no processo de implantação das EEMTIs refletem a complexidade de transitar da escola regular para um modelo educacional em tempo integral. A adaptação a esse novo formato demanda dos docentes não apenas reorganização pedagógica, mas também maior esforço para atender às exigências do currículo ampliado, que reduziu a carga horária de disciplinas referentes à Formação Geral Básica (FGB), como as da área de Ciências da Natureza, elevando a carga horária dos itinerários formativos, enchendo o currículo de aulas eletivas que na maioria das vezes não atende de forma eficaz às

expectativas dos estudantes e de suas famílias.

A questão da infraestrutura das escolas e dos recursos disponíveis é um ponto crítico e muito presente nas falas dos docentes entrevistados, já que, sem condições adequadas, com carência de espaços diversos como quadras esportivas, laboratórios, o impacto do ensino integral sobre os alunos pode ser prejudicado, dificultando o aproveitamento nas atividades propostas. Além disso, a adaptação ao novo modelo de escola é ainda mais desafiador em contextos onde existe escassez de materiais e equipamentos tecnológicos como computadores, acesso a internet para a prática de um ensino que combine atividades, desafios e informação contextualizada.

O efeito sobre os alunos, apontado pelos professores, também merece atenção. A carga horária extensa e a exigência de permanecer na escola durante todo o dia gera cansaço, desmotivação e até evasão escolar, especialmente em comunidades mais carentes onde fatores socioeconômicos limitam a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

A comparação entre os modelos educacionais, como o ensino regular e o profissionalizante, evidencia a necessidade de ajustes no modelo de ensino integral. Enquanto o ensino profissionalizante oferece uma visão mais clara sobre a formação para o mundo do trabalho, o ensino integral ainda busca equilibrar as demandas acadêmicas e a formação integral do aluno, sem perder de vista os desafios específicos de cada realidade escolar.

Nesse sentido, a pesquisa indica que a valorização do professor, tanto no aspecto formativo quanto nas condições de trabalho, é fundamental para enfrentar esses desafios. Uma abordagem que promova formação inicial e continuada de qualidade, suporte pedagógico, materiais estruturados e respeito à área de formação do docente são imprescindíveis para a melhoria da qualidade da educação. Somente assim, será possível construir uma escola que realmente atenda às demandas do século XXI, respeitando as condições humanas e profissionais dos professores.

Considerando que a desarticulação entre a formação inicial e a atuação docente constitui uma problemática histórica no Brasil, refletindo desafios estruturais na educação básica. Embora tenham sido implementadas políticas voltadas para a qualificação dos professores, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), lançado em 2009, ainda há lacunas significativas nesse processo.

Dessa forma, torna-se imprescindível que os sistemas de ensino, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES**)**, promovam ações contínuas de formação, seja através de cursos de graduação ou de pós-graduação (especialização) que ofereça uma carga horária significativa, garantindo que os docentes tenham a formação acadêmica necessária para

desenvolver sua prática pedagógica de maneira mais qualificada e alinhada às exigências curriculares.

Para aprofundamento da temática discutida neste estudo, sugerimos que futuras pesquisas explorem a formação continuada dos professores que atuam fora da sua área de formação nas EEMTIs. Além disso, é fundamental investigar como acontece a interdisciplinaridade quando o professor não tem conhecimento aprofundado da disciplina que leciona. O desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, bem como do protagonismo estudantil, são aspectos que têm sido destacados com a implementação do novo ensino médio e a implantação das escolas de tempo integral.

7 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) se constitui como uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a conclusão de Mestrados e Doutorados Profissionais. No caso do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), a apresentação do PE é uma etapa que vai consolidar o retorno da pesquisa para a Instituição participante, sendo pré-requisito para finalização do curso.

Desse modo um PE consiste em:

> Um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019, p. 15).

É importante considerar que os produtos educacionais são elaborados e disponibilizados nos sites dos programas ou em repositórios para que essas experiências possam ser desenvolvidas, aplicadas e replicadas por professores da Educação Básica e do ensino superior, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, para o desenvolvimento deste PE destacamos para o que diz a portaria nº 1316/2023 publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará em 22 de dezembro de 2023 que estabelece as normas para a lotação de professores na rede pública estadual de ensino no que concerne aos critérios gerais da lotação que dizem o seguinte:

> 3.3 A lotação de professora/or efetiva/o com habilitação específica se dará, observando-se o preenchimento dos componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) e da Base Nacional Comum; e, nas unidades curriculares dos Itinerários Formativos (IF) e da Parte Diversificada do Currículo.
> 3.4 A lotação de professora/or nos componentes curriculares da FGB para as turmas de 1ª e 2ª séries do turno diurno e 1ª série do turno noturno; ou Base Nacional Comum, para as 3ª séries do turno diurno e 2ª e 3ª séries do turno noturno, será feita considerando sua habilitação específica ou, ainda, a área do conhecimento a que se vincula sua habilitação.
> 3.4.1 No caso de Unidades Curriculares Obrigatórias e de Trilha de Aprofundamento, a lotação de professora/or será feita, considerando sua habilitação específica ou, ainda, a área do conhecimento a que se vincula sua habilitação.
> 3.4.2 No caso das unidades curriculares voltadas para o desenvolvimento do Projeto de Vida das/os estudantes, Eletivas dos IF para as turmas com implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e componentes curriculares da Parte Diversificada do Currículo a lotação de professora/or poderá ser feita, considerando a identificação da/o docente com a atividade, independentemente de sua habilitação.

O produto educacional intitulado "**Formação e atuação docente: Oficinas para reflexão e prática nas EEMTIs**", considera os critérios acima expostos, para auxiliar os

professores na reflexão sobre sua carga horária em relação à sua formação inicial. Além disso, busca fomentar questionamentos acerca do item 3.4.2, que prevê a possibilidade de lotação do docente com base em sua identificação com a atividade, independentemente de sua habilitação. Esse critério contribui para a desarticulação entre a formação do professor e sua área de atuação, que constitui o eixo central da presente pesquisa.

Este produto educacional é fruto da dissertação do Mestrado intitulada **Ser docente na escola de ensino médio integral no Ceará: em questão a desarticulação entre a formação inicial e atuação profissional**, apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU da Universidade Regional do Cariri – URCA consiste na realização de três oficinas direcionadas aos professores e gestores das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) de Juazeiro do Norte – CE, que representam o público-alvo da nossa pesquisa.

As temáticas abordadas nas oficinas foram são as seguintes: 1. A formação do/a docente e seu campo de atuação na escola: reflexões necessárias na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral; 2. Entre a Formação e a Prática: estratégias para vencer os desafios da Escola de Tempo Integral; 3. Entre a Teoria e a Prática: construindo caminhos para uma atuação mais coerente.

Objetivo Geral

Promover uma reflexão crítica sobre a relação entre a formação docente e as disciplinas ministradas, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica e para a melhoria dos indicadores educacionais.

Objetivos específicos

- Refletir sobre a relação entre a formação inicial dos professores e sua atuação profissional.
- Analisar os desafios enfrentados pelos docentes que lecionam fora de sua área de formação.
- Compartilhar estratégias que possibilitem uma melhor adaptação às demandas da escola de tempo integral.
- Construir coletivamente propostas que contribuam para a valorização do trabalho docente e para a melhoria da qualidade do ensino

As oficinas seguem uma abordagem dialógica e participativa, baseada em metodologias ativas, com momentos de reflexão, discussão em grupo e atividades práticas. Cada encontro é estruturado para estimular a troca de experiências e a construção de soluções aplicáveis à realidade das EEMTIs.

O Produto Educacional (PE) desenvolvido busca auxiliar a escola na busca por

alternativas que possibilitem uma distribuição mais adequada das disciplinas entre os professores, respeitando sua formação inicial, sem, contudo, contrariar as diretrizes estabelecidas na portaria de lotação. Além disso, este PE promove uma reflexão crítica sobre a relação entre formação inicial e atuação docente, incentivando a construção de estratégias coletivas para reduzir os impactos da desarticulação entre formação e prática. Dessa forma, contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, oferecendo condições contínuas de qualificação e aprimoramento, com reflexos positivos na melhoria dos indicadores educacionais.

8 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: Psicologia da Educação: Revista do programa de estudos pós-graduados, São Paulo, 2002.

ARAUJO, E.M.P.; STENTZLER, M.M. Da Educação Integral proposta por Anísio Teixeira à Educação em Tempo Integral do Brasil: Percurso Sócio Histórico. **Revista Educação UNG-ser**, ISSN 1980-6469, v.17, n.2, p.51-66, 2022.

ARROYO, M. G**. Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 224 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis A.Reto & Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa, Portugal: : Edições 70, 2020.281 p.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 02, p. 157- 168, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v34n02/v34n02a02.pdf.Acesso. Acesso em: 12 jun. 2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. São Paulo, Bertrand do Brasil, 1989. 159 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm em 21 mai. 2023.

BRASIL, **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=As%20empr%C3%AAsas%20comerciais%2C%20industriais%20e,Art.Acesso em: 11 jul.2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 24 mai.2023.

BRASIL**, Lei n.13.478, de 30 de agosto de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13478.htm#art2. Acesso em 11 jul.2023.

BRASIL, **Lei n.12.796 de 04 de abril de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art. Acesso em 11 jul. 2023.

BRASIL, **Lei n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 24 fev.2024.

BRASIL, **Lei n.8.405 de 09 de abril de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.405%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%201992.&text=Autoriza%20o%20Poder%20Executivo%20a,Capes)%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.Acesso em 18 fev.2024.

BRASIL. **Relatório de Gestão/DEB2015**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/ download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**, Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação a incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impressao.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL**, Decreto nº12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil – Mais Professores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-

2026/2025/decreto/D12358.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2012.358%2C%20DE%2014,para%20o%20Brasil%20%E2%80%93%20Mais%20Professores.Acesso em 17 mar.2025.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2095%2C%20DE,do%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 8-12. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Relatório de Gestão/DEB2015**.Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/ download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL, **Lei Nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/educacao-basica/lei-no-14-640-de-31-de-julho-de-2023-eti.pdf/view. Acesso em: 10 fev.2025.

CAMPANHA. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **10 anos do Plano Nacional de Educaçã**o: análise final da execução das metas da Lei 13.005/2014. São Paulo: Campanha, 2024. Disponível em https://campanha.org.br/especiais/balanco-dopne-2024/. Acesso em 09 fev. 2025.

CAPES**, Portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-038-2018-02-28.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

CEARÁ. **Portaria nº Nº1316/2023, de 22 de dezembro de 2023**, estabelece as normas para a

lotação de professoras/es nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano letivo de 2024 e dá outras providências. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/12/Portaria-Lotacao-34-41.pdf Acesso em: 18 fev. 2024.

CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de Ensino do Ceará. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5883-lei-n-16-287-de-20-07-17-d-o-21-07-17. Acesso em: 01 out. 2023.

CEARÁ. Lei nª **14.273 de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/340-lei-n-14-273-de-19-12-08-d-o-23-12-08. Acesso em: 01 out. 2023.

CAVALIERE, A.M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jun. 2023.

COSTA, G. L.M.; OLIVEIRA, D.A. O trabalho docente no Ensino Médio no Brasil: sujeitos e condições singulares. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO
José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto (Orgs.) **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação**. Brasília: IPEA, 2011.

COSTA, R.; BRITTO, A.; WALTENBERG, F. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estudos Econômicos,** São Paulo, v. 50, n. 3, p. 369–409, jul. 2020.

d'Ávila, C., Madeira, A. V., & Guerra, D. (2018). Ateliê Didático: diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 61-83, 2018..

DO CARMO, E.F *et al*. A ampliação do indicador de formação docente na melhoria do desempenho escolar. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, v. 1, n. 1, p. 11-32, 2015.

DUARTE, M. R. Memórias e vivências formativas das educadoras do Parfor. In: RODRIGUES, B. et al. (org.). **Memórias e vivências docentes: histórias e práticas de alunos(as) do Parfor**. Belém: Paka-Tatu, 2019. p. 11-21.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25–42, mai. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim**, **tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d´Água, 1997.

GATTI, B.A.; Barreto, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt . Acesso em 11 de jul.2023

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista internacional de formação de professores**, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A *et al*. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. 351 p. ISBN 978-85-7652-239-3.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991

_____ . **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

INGERSOLL, R. M. The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. **Educational Researcher**, v. 28, n. 2, p. 26-37, 1999.

JOHNSON, S.M.; BERG, J. H.; DONALDSON, M. **Quem permanece no ensino e por quê? Uma revisão da literatura sobre retenção de professores**. Cambridge, MA: Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education, 2005.

KONZEN, A. S.M. *et al*. A educação em tempo integral no contexto das políticas públicas do estado do Ceará. **VII CONEDU** - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80769>. Acesso em: 11 de jun.2023.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática, 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013a.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

LOPES, T.M.R. **Uma história de instituições escolares e formação de professoras no Cariri (1923 a 1960)**: o Colégio Santa Teresa de Jesus e a escola normal rural de Juazeiro do Norte em Perspectiva histórico-comparada. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14360. Acesso em 01 out. 2023.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, E. L. S. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, p. 157-171, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 5 ed., 312p. 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, RJ, 1994.

MIRANDA, L.H.M de. **A constituição identitária docente do professor de educação básica e a educação inclusiva**. São Paulo: 2015

MORMITO, D.F.S. **As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral do município de Curitiba (1988-2017).** 2018.181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1201/2/AS%20PR%c3%81TICAS%20PEDAG%c3%93GICAS%20NAS%20ESCOLAS%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20DO%20MUNIC%c3%8dPIO%20DE%20CURITIBA%20%281988-2017%29.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

MORÁN, J**.** Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33, Disponível em http://hdl.handle.net/10451/4758, acesso em: 26 mai. 2023.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

OCDE. **Education at a Glance 2022: OECD Indicators**. Paris: OCDE Publishing, 2022. Disponível em: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/. Acesso em: 22 set. 2024.

OLIVEIRA, R. L. S de. **A educação pelas antenas da TV**: a narrativa histórica da implantação do telensino no Ceará (1973-1979). 2014.

OLIVEIRA, R. P. DE .; ARAUJO, G. C. DE . Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5–23, jan. 2005.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PERRENOUD, P. *et al*. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007

PERRENOUD, P. **Construir competências:** O que significa ensinar? Porto Alegre: Artmed, 2013.

PRADO JR., C. **Evolução política do Brasil.** Editora Brasiliense, 1ª reimpressão, São Paulo-SP. 1999.

RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. **Tecnologia educacional**, v.

20, n. 101, p. 12-19, 1991.

ROMANELLI, O.O. **História Da Educação No Brasil (1930-1973)**. 7ª. Ed. Vozes: Petrópolis, 1985.

ROTHER, E.T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v.20, n. 2, 2007.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq. Projeto, n. 20, p. 21-27, 2005

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667. Acesso em: 16 mar. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.Disponível em https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012. Acesso em 30 mai.2023.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, M.G.L.P. **A Escola Normal do Ceará:** luzes e modernidade contra o atraso na terra da seca (1884-1922). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SOUZA, J.F.; BOSCO, C.S.; OLIVEIRA, D.A. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O PIBID E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. **Formação em Movimento** v.2, i.1, n.3. p.126-145,jan./jun.2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959

VIDAL, E. L.; VIEIRA, S. L. **Políticas de Ensino Médio no Ceará: escola, juventude e território.** 1. ed. Fortaleza, CE: Cenpec, 2016.

VILLELA, H.O.S**. A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DO BRASIL - concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX** In: ARAUJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil**: do império à república. 2. ed. Campinas, SP. Alínea, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Lya Luft. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção:** reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P,; VILELA, R. A. T. (Orgs.). 145 Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. p. 287-309. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

A - PERFIL DO ENTREVISTADO

1 Cargo:

( ) Professor efetivo ( ) Professor temporário

Unidade em que trabalha:_____

2 Faixa Etária:

( ) 20 – 24 anos ( ) 25 – 29 anos ( ) 30 – 34 anos ( ) 35 – 39 anos

( ) 40 – 44 anos ( ) 45 – 49 anos

( ) Acima de 50 anos

3 Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino ( ) outros

4 Há quanto tempo trabalha na instituição?

( ) Há menos de 1 ano ( ) Entre 5 e 9 anos ( ) Entre 15 e 19 anos

( ) Entre 1 e 4 anos ( ) Entre 10 e 14 anos ( ) Há mais de 20 anos

5 Nível de escolaridade:

( ) Graduação ( ) Graduação em andamento Curso: _____

( ) Especialização ( ) Especialização em andamento Curso: _____

( ) Mestrado ( ) Mestrado em andamento Área: _____

( ) Doutorado ( ) Doutorado em andamento Área: _____

6 Em qual instituição você fez a sua graduação?

_____

_____

_____

7 Você é formado em qual curso? _____

8 A disciplina que você atua é a mesma da sua formação inicial?

( )sim ( ) não

Se NÃO apresente os motivos de não ser professor na mesma disciplina de sua graduação/licenciatura.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9 Em sua opinião a desarticulação entre a formação inicial e a atuação profissional prejudica ou favorece o seu desempenho enquanto professor? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10 Em sua opinião a desarticulação entre a formação e a atuação prejudica ou favorece o processo de ensino e aprendizagem? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

11 Quantas vezes você já colocou licença para tratamento de saúde?

( ) uma vez ( ) três vezes

( ) duas vezes ( ) Nunca colocou

12 O motivo da licença tem a ver com o exercício da sua função na escola?

( ) Sim

( ) Não

Se sua resposta for SIM, relate sobre esses motivos:

_____

_____

_____

_____

13 Quanto ao formato de escola em tempo integral (EEMTI), foi uma escolha sua atuar nas disciplinas as quais você atua?

( ) Sim

( ) Não

14 Quais as disciplinas que você passou a atuar após a mudança de escola regular para EEMTI?

_____

_____

_____

_____

_____

15 Quais as principais dificuldades enfrentadas por você durante esse processo de implantação das EEMTIs?

_____

_____

_____

_____

_____

16 Ao ministrar disciplinas fora da sua graduação/formação inicial, o professor poderá sofrer adoecimentos mentais, físicos ou emocionais? Por quê?

_____

_____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Rosa Maria Machado Beserra RG: 2737511-93, mestranda da Universidade Regional do Cariri, estou realizando uma pesquisa intitulada: OS DESAFIOS DOS DOCENTES DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: REFLEXÕES NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA. Que tem como objetivo geral: identificar os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nas escolas de Ensino Médio de Tempo Integral cuja formação inicial está desarticulada da sua área de atuação. E como objetivos específicos: identificar em quais componentes curriculares ocorre essa desarticulação entre a formação e a atuação docente; compreender se a desarticulação entre a formação inicial e o campo de atuação docente repercute no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; analisar se a dissociabilidade entre a formação e a prática profissional prejudica a saúde física e mental do professor em que medida; refletir sobre os critérios que orientam o processo de lotação dos professores nas escolas de abrangência da nossa pesquisa.

Para isso, estou desenvolvendo uma entrevista semi estruturada voltada apenas para os docentes que estão atuando em desarticulação com a sua formação (graduação). Ao final da pesquisa será desenvolvido um ciclo formativo de 4 (quatro) oficinas de 4 h/a cada uma, sobre as seguintes temáticas: 01) A questão pedagógica e a qualidade do ensino; 02) O que diz a legislação sobre a formação de professores; 03) Depoimentos dos professores envolvidos na pesquisa; 04) Diagnosticando o problema abordando os desafios encontrados pelos/as docentes ao ministrarem disciplinas que não estão alinhadas com a sua formação inicial na graduação. As oficinas serão realizadas numa perspectiva inclusiva com a presença de um(a) intérprete de libras. As oficinas integrarão o produto educacional, elas serão planejadas considerando a quantidade de escolas pesquisadas e terá como público participante, os gestores, professores e representantes da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 19ª).

Por essa razão, o(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa. Sua participação consistirá em responder a uma entrevista semiestruturada e participar das oficinas pedagógicas, relatando suas experiências formativas e profissionais de acordo com os instrumentais trazidos pelo pesquisador.

Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de proporcionar reflexão crítica sobre a formação e o campo de atuação docente, contribuindo com o trabalho da escola, buscando alternativas para um melhor compartilhamento das disciplinas e seus componentes curriculares por professor, considerando sua formação inicial diante de um processo que lhe

ofereça condições permanentes de qualificação da sua formação e da melhoria dos indicadores educacionais.

Todas as informações que o(a) Sr(a) fornecer para a pesquisa serão utilizadas somente para este trabalho. As suas respostas, os dados pessoais, serão confidenciais e seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como áudios, gravações ou filmagem, entrevistas, fotos, avaliações e etc ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Sendo assim, respaldado nas disposições da Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que estabelece normas e diretrizes regulamentando pesquisas envolvendo seres humanos. O inciso II.22 da referida Resolução, estabelece os possíveis riscos envolvidos na realização da pesquisa, nesse caso os riscos são mínimos e correspondem a possibilidade de constrangimento do tipo recordações de momentos da sua trajetória profissional, saudosismo de colegas professores, cansaço ou aborrecimento durante a realização da entrevista, ou de alguma das oficinas; desconforto; medo; vergonha; estresse; quebra de sigilo; cansaço ao responder às perguntas e quebra de anonimato.

Para diminuir os riscos acima citados garantimos de acordo com o inciso III. 2.i da resolução Nº 466/2012, assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e da voz, tendo em vista que a entrevista será gravada, a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades; Garantia do acesso aos resultados individuais e coletivos; Minimização dos desconfortos, garantindo local reservado e liberdade ao participante para não responder questões que não se sinta confortável para respondê-las. A sua participação na pesquisa é voluntária.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado o(a)(s) a entrevista ou a participação nas oficinas.

Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode procurar Rosa Maria Machado Beserra e demais pesquisadores contato: (88 99927-1041), e-mail: rosa.beserra@urca.br em horário comercial. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP com Seres Humanos, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1068, Campus Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1291, Crato CE.

Se estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)_____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Juazeiro do Norte- CE, _____de _____de 2024.

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Marfra Rejane Martins Pierre, CPF 854.086.623-49, Coordenadora responsável pela Coordenadoria do Desenvolvimento Regional da Educação (19ª CREDE), situada à Rua Rui Barbosa S/N, Bairro Santa Tereza, Juazeiro do Norte - CE, declaro, para os devidos fins, ter ciência dos objetivos e metodologia da pesquisa intitulada: "OS DESAFIOS DOS DOCENTES DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ: REFLEXÕES NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA", que será desenvolvida por Rosa Maria Machado Beserra.

Na condição de instituição coparticipante desse projeto, autorizo a realização da coleta de dados nas Escolas de tempo Integral (EEMTIs) pertencentes a esta Coordenadoria a partir da aplicação de uma entrevista semi estruturada voltada para os docentes que estão atuando em desarticulação com a sua formação inicial (graduação). Ao final da pesquisa será feito um ciclo formativo de 4 (quatro) oficinas de 4 h/a cada uma, sobre as seguintes temáticas: 01) A questão pedagógica e a qualidade do ensino; 02) O que diz a legislação sobre a formação de professores; 03) Depoimentos dos professores envolvidos na pesquisa; 04) Diagnóstico do problema "Quais os desafios encontrados a partir da desarticulação entre a formação e o campo de atuação na profissionalidade de docentes do ensino médio das escolas públicas?" As oficinas serão realizadas numa perspectiva inclusiva com a presença de um(a) intérprete de libras.

As oficinas integram o produto educacional, elas serão planejadas considerando a quantidade de escolas pesquisadas e terá como público participante, os gestores, professores e representantes da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (19ª CREDE). As entrevistas serão feitas presencialmente em horários a serem definidos com os professores participantes durante os planejamentos ou de acordo com a disponibilidade dos mesmos. As oficinas com a participação dos gestores, professores e representantes da CREDE ocorrerão nas jornadas pedagógicas ou nos planejamentos promovidos pelas escolas no decorrer das atividades letivas ou mediante acordo prévio entre o pesquisador e a Instituição participante quanto à escolha dos dias e horários adequados para realização da coleta dos dados.

Esta autorização está condicionada à aprovação da referida pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa antes do início da coleta de dados. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Juazeiro do Norte – CE, 12 de abril de 2024.

_____

Assinatura legível do responsável pela Instituição e carimbo

APÊNDICE D – ORÇAMENTO

Fonte: Financiamento próprio

Itens	**Unid**	**Descrição do produto**	**Quantidade**	**Valor R$**
01	cx	Giz de cera	06	30,00
02	conjunto	Canetinhas	06	50,00
03	unid	Papel duplex	30	60,00
04	resma	Papel ofício	02	50,00
05	unid	Cola branca	06	24,00
06	unid	Fita durex	01	8,00
07	unid	Tesoura escolar	12	36,00
08	unid	Fita gomada	03	21,00
TOTAL				R$ 279,00

APÊNDICE E – CRONOGRAMA DE PESQUISA

ATIVIDADES	MESES/2024										MESES/2025		
	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR
Qualificação	X												
Revisão com sugestões da banca	X	X	X	X	X	X	X						
Apresentação ao comitê		X											
Seleção dos colaboradores			X										
Coleta de dados				X		X							
Redação do trabalho							X	X	X	X			
Revisão e redação do trabalho									X	X	X	X	
Apresentação do trabalho													X