



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Francisco Alisson de Sousa Martins

**A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E
PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**

TERESINA-PI

2025

Francisco Alisson de Sousa Martins

**A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E
PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 01: Formação de professores e práticas da docência.

Orientador (a): Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho

TERESINA-PI

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Divisão de Representação da Informação

M386p Martins, Francisco Alisson de Sousa.

A prática educativa no itinerário de formação técnica e profissional da rede estadual de Teresina - Piauí / Francisco Alisson de Sousa Martins. – 2025.

147 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026.

“Orientador (a): Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho”.

1. Educação. 2. Prática educativa. 3. Ensino médio. I. Carvalho, Antonia Dalva França. II. Título.

CDD 370

FRANCISCO ALISSON DE SOUSA MARTINS

**A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E
PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 01: Formação de professores e práticas da docência.

Orientador (a): Profa. Dra. Antonia Dalva-França Carvalho

Teresina (PI), 08 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho
Universidade Federal do Piauí / Orientadora/ Presidente da banca



Profa. Dra. Raimunda Alves Melo
Universidade Federal do Piauí (UFPI)/ Interno



Profa. Dra. Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)/
Externo ao programa

TERESINA-PI

2025

A todos que correm atrás e pagam o preço por seus sonhos, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser fonte de amor, força e sabedoria e por me manter de pé em todos os dias de minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Antonia Dalva França Carvalho, por todos os direcionamentos e exemplo de que nossa força vai além do que vemos ou sentimos, ela ultrapassa barreiras físicas e humanas.

Agradeço a Universidade Federal do Piauí por todos os ensinamentos adquiridos nesta instituição, pois não foram somente conhecimentos científicos, como, também, de vida.

Agradeço a toda minha família, em especial, a minha mãe, Maria do Socorro e ao meu irmão, Alex Martins, por terem estado comigo todos esses anos e nunca soltarem minhas mãos. Além de João do Rêgo Neto, pela força e norte na vida.

Aos meus avós paternos, Maria de Jesus (*in memoriam*) e Carlos Martins Bezerra (*in memoriam*), por me ensinarem que o sol nunca foi um empecilho para trabalhar e que nunca devemos parar de sonhar e lutar por aquilo que almejamos.

Aos meus professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, Dra. Escolástica Santos, Dra. Luiza Xavier, Dra. Amparo Borges Ferro, Dr. Ednardo Monti, Dra. Rosana Evangelista, Dr. Elmo Lima e Dr. Antônio de Pádua pelo despertar para o entendimento do que é educação e do quanto o conhecimento pode ser libertador e transformador na vida humana.

Ao Projeto Educativo “Mãos Dadas”, instituição que estive como aluno durante os anos de 2002 a 2009 e que retornei em 2019, como professor, e assim sigo. Essa escola, foi onde passei grande parte dos meus trinta anos de idade e sempre levarei boas lembranças. Além disso, agradeço aos meus companheiros de trabalho Pe. Diniz, Ligia Nayra, Francisco Veloso, Eliane Ribeiro e Isabel Cristina pela compreensão nas ausências e pelos momentos de alegria e boas memórias.

A todos os participantes da pesquisa, os quais fazem parte do CEEP Monsenhor José Luiz Barbosa Cortez – PREMEN SUL, pela paciência e respeito com o estudo que estava sendo desenvolvido.

Agradeço, também, aos amigos de turma, Larissa Dourado, Ana Vitória, Raul Mendes, Paloma Vanessa, Núbia Ferreira, Fátima Almeida, Juliana Ferreira e Marcos Firmino, por tornarem a caminhada mais leve e carregada de boas memórias.

E por fim, agradeço a todos os membros do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEP) da UFPI, por todos os

conhecimentos compartilhados, os sorrisos sinceros e a renovação de esperanças, por dias melhores, em cada um dos encontros até então. Carrego-os comigo com respeito e admiração.

SALMO 23

¹ O SENHOR é o meu pastor, nada me faltará.

² Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me mansamente a águas tranquilas.

³ Refrigera a minha alma; guia-me pelas veredas da justiça, por amor do seu nome.

⁴ Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum, porque tu estás comigo; a tua vara e o teu cajado me consolam.

⁵ Preparas uma mesa perante mim na presença dos meus inimigos, unges a minha cabeça com óleo, o meu cálice transborda.

⁶ Certamente, que a bondade e a misericórdia me seguirão todos os dias da minha vida; e habitarei na casa do Senhor por longos dias.

(Bíblia, Salmo 23, 1- 6)

MARTINS, Francisco Alisson de Sousa. **A prática educativa no Itinerário de Formação Técnica e Profissional da rede estadual de Teresina - Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2025. 147f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2025.

RESUMO

Entender o processo educativo, bem como sua prática, torna-se uma alternativa para exemplificar soluções às demandas emergentes no campo da educação, sobretudo no Ensino Médio, etapa da Educação Básica, que passa por reorganizações, constantemente, mas não se consolida em sua totalidade por questões estruturais e de ordem social. Nesse viés, a presente pesquisa parte da compreensão da prática educativa dos itinerários formativos do Ensino Médio na educação profissional de nível técnica, a partir da reforma instituída pela Lei nº 13.415/17, que propõe a formação geral básica e os itinerários formativos como parte da carga horária total do currículo. O estudo tem como objetivo geral compreender a prática educativa desenvolvida em âmbito do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) da rede estadual de Teresina-PI e, especificamente, caracterizar a prática educativa dos professores que atuam no itinerário de FTP; identificar o perfil formativo e profissional dos professores do Ensino Médio que atuam no itinerário de FTP; descrever limites e possibilidades da prática educativa desenvolvida no itinerário de FTP. Metodologicamente, a pesquisa é caracterizada como qualitativa, com viés etnometodológico do tipo descritiva. Como instrumentos de produção dos dados, têm-se a observação participante, questionário, entrevista, diário de campo e análise documental. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino técnico-profissionalizante, localizada no município de Teresina-PI, tendo como participantes, professores que ministram os itinerários formativos e alunos dos diferentes cursos técnicos ofertados na instituição. Para organizar, interpretar e compreender os dados da investigação, foram utilizadas ideias referentes tanto da análise de conteúdo por meio de categorias explicitadas por Bardin (2016) e da Hermenêutica-Dialética discutida e Minayo (1998). Os resultados discorrem acerca dos elementos que constituem a prática educativa dos itinerários formativos e, mediante a análise das respostas dos professores, encontrou-se elementos como a formação continuada, estrutura física, diálogos e trocas, currículo, bases teóricas, gestão da aprendizagem, formas de avaliar, compreensão social, materiais didáticos e a cultura escolar. Por conseguinte, mostram que a configuração do Ensino Médio integrado ainda necessita de adequações, visto a realidade brasileira e as pesquisas recentes, as quais reafirmam tal proposição. Além disso, evidenciam uma necessidade de os professores e estudantes compreenderem o que são os itinerários formativos, sua relevância para a preparação para o mercado de trabalho, a capacitação dos professores e da comunidade escolar em geral sobre eles, formação adequada para ministrá-los e estruturação das escolas para receber esses percursos formativos. E, por fim, constata-se que muitos alunos passam por problemas socioemocionais e encontram-se indecisos sobre quais são seus projetos de vida. Nesse sentido, ao analisar todas essas categorias o estudo contribui, diretamente, para refletir sobre o Ensino Médio e a necessidade de que seja justo, realístico e contemplativo para cumprir seu papel de etapa da educação que representa o desenvolvimento integral, formação para o exercício da cidadania e preparação para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: prática educativa; ensino médio; itinerários formativos.

MARTINS, Francisco Alisson de Sousa. **Educational practice in the Technical and Professional Training Itinerary of the state network of Teresina - Piauí**. Dissertation (Master's in Education). 2025. 147p. Postgraduate Program in Education, Center for Educational Sciences Professor Mariano da Silva Neto, Federal University of Piauí, Teresina/PI, 2025.

ABSTRACT

Understanding the educational process, as well as its practice, becomes an alternative to exemplify solutions to emerging demands in the field of education, especially in high school, a stage of basic education that undergoes constant reorganization, but is not fully consolidated due to structural and social issues. In this context, this research starts from the understanding of the educational practice of high school training itineraries in technical-level professional education, based on the reform instituted by Law No. 13,415/17, which proposes basic general education and training itineraries as part of the total workload of the curriculum. The study has as its general objective to understand the educational practice developed within the scope of the technical and professional training itinerary (FTP) of the state network of Teresina-PI and, specifically, to characterize the educational practice of teachers who work in the FTP itinerary; to identify the educational and professional profile of high school teachers who work in the FTP itinerary; to describe the limits and possibilities of the educational practice developed in the FTP itinerary. Methodologically, the research is characterized as qualitative, with an ethnomethodological bias of the descriptive type. The instruments for producing data are participant observation, questionnaire, interview, field diary and documentary analysis. The research was developed in a public school of the state network of technical-vocational education, located in the city of Teresina-PI, with the participants being teachers who teach the training itineraries and students of the different technical courses offered at the institution. To organize, interpret and understand the research data, ideas referring to both content analysis through categories explained by Bardin (2016) and Hermeneutics-Dialectics discussed by Minayo (1998) were used. The results discuss the elements that constitute the educational practice of the training itineraries and, through the analysis of the teachers' responses, elements such as continuing education, physical structure, dialogues and exchanges, curriculum, theoretical bases, learning management, forms of assessment, social understanding, teaching materials and school culture were found. Therefore, they show that the configuration of integrated high school education still needs adjustments, given the Brazilian reality and recent research, which reaffirms this proposition. In addition, they highlight the need for teachers and students to understand what training itineraries are, their relevance to preparing for the job market, the training of teachers and the school community in general on them, adequate training to teach them and the structuring of schools to receive these training paths. And, finally, it is found that many students experience socio-emotional problems and are undecided about what their life projects are. In this sense, by analyzing all these categories, the study directly contributes to reflecting on Secondary Education and the need for it to be fair, realistic and contemplative in order to fulfill its role as a stage of education that represents integral development, training for the exercise of citizenship and preparation for the world of work.

Keywords: educational practice; high school; training itineraries.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instrumentos de coleta de dados.....	36
Figura 2 – Planta baixa da instituição.....	38
Figura 3 – Sala de aula com os elementos básicos	39
Figura 4 – Naturalidade.....	42
Figura 5 – Idade	43
Figura 6 – Gênero	44
Figura 7 – Vínculo profissional	44
Figura 8 – Estruturação do Projeto de aprendizagem interdisciplinar.....	46
Figura 9 – Participação nas formações promovidas pela SEDUC-PI.....	48
Figura 10 – Idade dos alunos participantes do estudo	50
Figura 11 – Gênero dos alunos	51
Figura 12 – Matrículas de EPT por dependência administrativa 2002-2020.....	74
Figura 13 – Número de matrículas na EPT, segundo a dependência administrativa e localização da escola no Brasil.....	75
Figura 14- Elementos essenciais da prática educativa segundo Carvalho e Moura (2022)	82
Figura 15 – Carga horária total do EM conforme a Lei nº 13.415/2017.....	87
Figura 16 – Carga horária total do EM conforme a Lei nº 14.945/2024.....	87
Figura 17 – Currículo do PI – Caderno 01 e 02	89
Figura 18 – Categorias de análise do estudo	93
Figura 19 – Elementos da prática educativa.....	99
Figura 20 – Elemento importantes para a aprendizagem no olhar dos alunos.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Documentos analisados.....	30
Quadro 02 – Horários de funcionamento da escola.....	37
Quadro 03 – Estrutura física da escola	37
Quadro 04 – Cursos, modalidades, INEP e horário de funcionamento.....	41
Quadro 05- Turmas que ministra aula	45
Quadro 06- Itinerários formativos que leciona	45
Quadro 07- Cursos de aperfeiçoamento de práticas no Ensino Médio	47
Quadro 08- Especialização (es) - <i>Latu sensu</i> / <i>Stricto sensu</i>	48
Quadro 09- Formação Inicial, vínculo empregatício e componentes que ministram.....	49
Quadro 10- Curso e ano que está fazendo em 2024.....	52
Quadro 11- Componentes curriculares que está cursando em 2024.....	52
Quadro 12 – Etapas da Análise de Conteúdo.....	54
Quadro 13 – Principais mudanças do Ensino Médio entre 1890 e 2017.....	65
Quadro 14 – Aspectos gerais do Ensino Médio e educação profissional ao longo da história....	72
Quadro 15 - Matriz curricular do Ensino Médio parcial diurno 2024.....	76
Quadro 16- Horário do Ensino Médio tempo parcial diurno.....	77
Quadro 17 – Contribuição dos Itinerários formativos na aprendizagem.....	85
Quadro 18- Itinerários formativos do Ensino Médio Piauiense.....	91
Quadro 19 – Subcategorias de análise.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos Integrada aos Cursos Técnicos
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
IFs	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NIPEEPP	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional
PAI	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Prática Educativa
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PV	Projeto de Vida
SEDUC – PI	Secretaria de Estado da Educação do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: ENFOQUE METODOLÓGICO	25
2.1 Inferências acerca da pesquisa qualitativa	26
2.2 A etnometodologia e o percurso para compreensão do objeto	27
2.3 A análise de documentos na perspectiva das leis e normativas acerca do Ensino Médio	28
2.4 Instrumentos de produção de dados	32
2.4.1 Observação participante	32
2.4.2 Diário de campo – Protocolo de observação.....	34
2.4.3 Questionário	34
2.4.4 Entrevista	35
2.5 O <i>lócus</i> do estudo	36
2.6 O currículo e dados oficiais.....	39
2.7 Participantes da pesquisa	42
2.7.1 Professores	42
2.7.2 Alunos	50
2.8 Metodologia da Análise de dados.....	53
3 O ENSINO MÉDIO	57
3.1 Histórico do Ensino Médio no Brasil	58
3.2 Reformas e alterações legislativas	61
3.3 Modalidades	66
3.4 Ganhos e entraves	68
3.5 O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional	69
3.6 O <i>lócus</i> da pesquisa e a integração entre o Ensino Médio e educação profissional.....	73
3.7 Proposta curricular do Piauí em 2024	75
3.8 O desafio de integralizar o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante	79
4 A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	81
4.1 Prática educativa	82
4.2 Itinerários formativos	84
4.3 Caracterização dos itinerários formativos no Ensino Médio piauiense	91
4.4 Compressão da prática educativa.....	95
4.4.1 Elementos da prática educativa que contribuem para a aprendizagem	98
4.4.2 A configuração do Ensino Médio integrado na voz dos docentes.....	100
4.4.3 O entendimento dos docentes acerca dos itinerários formativos.....	102
4.4.4 A formação dos docentes que ministram os itinerários formativos.....	105
4.5 A análise dos dados sob a ótica dos alunos	107
4.5.1 Elementos importantes para a aprendizagem e que integram a prática educativa do Ensino Médio.....	107
4.5.2 A visão acerca do Ensino Médio Integrado.....	109
4.5.3 A organização do Ensino Médio Integrado.....	110

4.5.4 Entendimento dos itinerários formativos e a importância para a vida	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	133

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida (John Dewey).

A educação como prática humana e social consiste na inteireza do viver, sendo condição para percepção do ser e estar no mundo e por isso mesmo é permanente e dinâmica. Isso quer dizer que a necessidade de o homem compreender sua realidade lhe é inerente, seja através da simples contemplação assistemática, seja através de estudos profundos de natureza qualitativa ou quantitativa, como por exemplo, entender o próprio processo educativo, bem como sua prática, como alternativa para compreender sua essência e exemplificar soluções às demandas emergentes no campo da educação e suas implicações para a sociedade.

E foi no cenário da educação que nossa formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, desenvolvida entre os anos de 2013 e 2018, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), confirmou os caminhos que trilharíamos: ser professor. Foi essa vivência que permitiu analisar parâmetros educativos de forma mais profunda e densa nos movendo para compreender o processo e a prática, bem como alinhar proatividade, inovação e engajamento científico, marcando a escolha do objeto de estudo desta investigação.

Ainda na graduação, percebemos que a aprendizagem é resultado de diversos fatores que direta e ou indiretamente contribuem para o delineamento da prática educativa. Assim sendo, o currículo, a formação docente, a estrutura física e social, o material de apoio, as práticas docentes e pedagógica, a avaliação, o planejamento, a intervenção, as tendências e suas concepções de ensino e aprendizagem, as diretrizes e os contextos são elementos norteadores da prática educativa escolar.

Partindo desses pressupostos, ao iniciarmos o curso de Mestrado em Educação, no ano de 2023, oportunidade esta que passamos a analisar, com mais criticidade a Educação Básica, sobretudo, os processos formativos desenvolvidos no âmbito do Ensino Médio, lócus de nossa atuação, e suas diversas facetas, que percebemos a necessidade de descrever, solucionar e levar adiante os estudos sobre as reformas do Ensino Médio, sobretudo as últimas, tendo como ponto divisor de águas a do ano de 2017, a qual promoveu a institucionalização dos itinerários formativos, proporcionando mudanças para essa etapa da Educação Básica e que reverberam na atualidade.

Segundo a LDB, o Ensino Médio é a parte final da Educação Básica, definindo-se como a conclusão de uma etapa escolar de caráter geral. A lei define que essa etapa da escolarização tem por finalidade maior o desenvolvimento do aluno, garantindo a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22).

Em conformidade com a lei, o Art. 26, da LDB, aponta que o Ensino Médio deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

É fato que, pelo tempo de sua implementação, bem como pelas sucessivas alterações na Lei nº 13.415/17, ainda não há consolidação de práticas. É válido destacar que uma das principais dificuldades é a instituição de normativas que não são garantidas pelas secretarias estaduais e federais de educação do Brasil, posto que as evidências são visualizadas a todo instante em inúmeras discussões sobre a temática.

No desenvolvimento das disciplinas da pós-graduação *Stricto sensu*, bem como nos eventos de educação entre 2023 e 2024, enquanto participante, e nas comunicações orais apresentadas em eventos científicos, passamos a compreender que a prática educativa, especificamente a do Ensino Médio, necessita de pesquisas resolutivas, exploratórias e de caráter interventivo, mesmo a realidade pondo à prova de que, muitas das decisões, estejam sendo tomadas por aqueles que não entendem sobre o assunto.

Consequentemente, versa-se acerca da questão do Ensino Médio no Brasil e suas reformas um caráter desproporcional o que se tem produzido, ou seja, as pesquisas têm mostrado os caminhos a serem trilhados. Contudo, na prática, o viés político ainda é um dos principais empecilhos para o avanço das políticas de consolidação do Ensino Médio no país.

Outra questão levantada, no decorrer do estudo, é uma visão crítica acerca do delineamento da compreensão da prática educativa dos itinerários formativos, ou seja, diante dos resultados encontrados na pesquisa, tais como a necessidade de adequação de carga horária dos componentes curriculares, a escolha do itinerário formativo de acordo com a realidade da escola e dentro de suas condições, a formação docente devida para ministrar o itinerário e os materiais e métodos necessários para este, indica-se que as experiências do autor do estudo vão ao encontro das reais necessidades dos professores e alunos. Com isso, essa criticidade será mais bem esclarecida no capítulo sobre a análise dos dados encontrados.

Dentro das modalidades de ensino instituídas no Brasil, têm-se a Educação Básica, a qual apresenta-se como uma etapa que está alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/1996 (LDB), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao Plano nacional de educação (PNE), às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e à recente normativa instituída pelo Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse viés, o enfoque deste estudo vincula-se à compreensão da prática educativa no Ensino Médio, etapa da Educação Básica e suas alterações. Inicialmente, mediante o Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do Ensino Médio no país, a chegada da Lei 13.415/2015, a qual versa sobre modificações estruturais e funcionais, dando uma nova perspectiva a esta fase, a Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Por fim, em fevereiro de 2017, a consolidação da Lei 13.415, quando o Congresso Nacional realizou uma reforma no Ensino Médio brasileiro.

Diante desse cenário, o Ensino Médio passa a apresentar-se como “Novo Ensino Médio”, trazendo como mudanças a carga horária de 800 horas anuais para 1.000 horas, em um tempo de transição de cinco anos, contados a partir de março de 2017, com o objetivo de, progressivamente, alcançar 1.400 horas anuais de carga horária, tornando-se escolas de tempo integral. Modifica-se, também, parte do currículo que deve ser destinado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente, 2.400 horas para o ensino de português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). Institui-se ainda os Itinerários Formativos – conjunto de unidades curriculares (situações e atividades educativas) – que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. A carga horária mínima dos itinerários de 600 horas, com exceção da formação técnica e profissional, podendo chegar a 1.200 horas.

Nesse aspecto, fica entendido que o Ensino Médio compreende a uma etapa da educação, que segundo a LDB, possui três anos de duração e vai dos 15 aos 17 anos de idade do indivíduo. Assim, a partir do período citado, evidencia-se uma carga horária para formação geral básica no total de 2400 horas, divididas por componentes curriculares, além de horas extras para aprofundamentos, por meio de itinerários formativos e as contidas na BNCC, a qual, também traz informações acerca do currículo e normativas para o Ensino Médio.

No entanto, o movimento de implementação desta regulamentação é percebido pela literatura (Camargo, 2024; Santos e Paraíso, 1996; Silva et al, 2023, dentre outros) com desconfiança, uma vez que o Ensino Médio brasileiro possui algumas características historicamente situadas, dentre elas a de ser pouco inclusivo e passar por uma expansão tardia concentrada na última década do século XX e anos iniciais do século XXI e a de ter se tornado palco de disputas no que se refere à definição de suas finalidades, bases curriculares, tempos e espaços formativos (Silva *et al*, 2023).

Nos estudos Camargo (2024), por exemplo, foi evidenciado que, no decorrer da implantação da Lei de 2017, seus idealizadores ignoraram os posicionamentos da comunidade educacional, estando apenas em paridade com os interesses mercantis, o que levou ao esvaziamento de conteúdos no Ensino Médio e à descaracterização de suas funções formativas mais amplas. Com a consolidação da lei em 2017, foi necessário a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, o que ocorreu no seguinte ano, em 2018.

No que diz respeito ao currículo do Ensino Médio, é importante analisar, brevemente algumas proposições e alicerçá-las com a realidade. Para tanto, conceitualmente, Santos e Paraíso (1996, p.82-84), afirmam que desde a sua inserção no campo pedagógico, o termo currículo ganhou várias definições. Com isso, inicialmente, o currículo significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e conteúdo. Posteriormente, o currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Além disso, continuam os autores, o currículo também já foi definido como conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação.

Nos estudos de Silva (2023), afirma-se que a experiência com a implementação do Novo Ensino Médio, ainda em sua fase inicial, mas carregada de aspectos problemáticos, explica a mobilização estudantil, com apoio de sindicatos docentes e entidades científicas, em maio de 2023 e que conduziu o Ministério da Educação (MEC) à realização de uma consulta pública. Compuseram essa consulta questionários on-line, webinários organizados pelo MEC e seminários regionais promovidos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) conjuntamente com o MEC, dados esses, expostos no Relatório da supracitada Associação.

No âmbito do texto de Silva *et al.* (2023), evidencia-se a análise dos documentos produzidos pelas redes estaduais do ensino, no qual é discutido uma profusão de nomenclaturas, sobretudo na parte destinada aos itinerários formativos (rotas, trilhas), divididos em itinerários de aprofundamento ou itinerários de formação técnica e profissional. A diversidade de formulações está presente, também, na proposição de “disciplinas eletivas” que variam significativamente em número e temática entre as redes, muitas delas relacionadas à ideia de empreendedorismo e com conteúdo sem base científica.

Tratando-se de finalidades específicas do Ensino Médio “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, segundo Santos e Pontes (2023) estas estão no currículo escolar que faz destaque a educação tecnológica básica, compreendendo as ciências e

contribuindo para a vida real no processo histórico de transformação da sociedade e da cultura pelo acesso ao conhecimento.

A pesquisa foi construída a partir do Ensino Médio Integrado, posto que o estudo ocorreu em uma escola estadual de educação profissional. Assim sendo, Franco (1999) acentua que, embora se propague a importância da educação para o desenvolvimento da empregabilidade e do empreendedorismo jovem, a geração de postos de trabalho depende, fundamentalmente, de políticas públicas de emprego, renda e desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a qualificação profissional atua como um elemento de suporte ao trabalhador, mas não é o fator determinante para o sucesso dos jovens no mercado de trabalho.

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pode ocorrer de duas formas: articulada, nas modalidades integrada, concomitante, e subsequente, para aqueles que já obtiveram certificado de Ensino Médio. A alteração é dada pela Lei nº 13.415/17, que incorpora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como um dos itinerários formativos possíveis de serem ofertados, sugerindo uma predominância da oferta desse itinerário na modalidade concomitante. Esse aspecto também é reforçado na resolução do Conselho Nacional de Educação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica. (Resolução CNE/CP nº 01/2021). Ao permitir que o itinerário seja composto pelo somatório de vários cursos de curta duração, indicando maior fragmentação no percurso formativo inclusive através de certificação intermediária (Silva *et al.*, 2023).

Outro ponto importante a ser citado é o conceito de Itinerário Formativo tal como a Resolução nº 3/2018. Ela aponta que itinerário formativo é cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino, com o objetivo precípua de oportunizar aos estudantes o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos; a preparação para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho; a construção de soluções de problemas específicos da sociedade, considerando as demandas do mundo atual e o contexto local, em alinhamento com o seu projeto de vida.

É importante enfatizar que o Ministério da Educação (MEC), através da portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021, propôs a criação do Programa Itinerários Formativos com a finalidade de coordenar a implementação do Novo Ensino Médio, por meio de apoio técnico e financeiro às redes para implantação dos itinerários formativos, para contribuir com o desenvolvimento do projeto de vida do jovem, a sua formação integral e a inserção no mundo do trabalho. Na prática, os itinerários formativos foram orientados através de documentos curriculares, por cada rede estadual de ensino. Contudo, em nossas realidades, observa-se que

ao chegar nas escolas, os alunos estão sendo orientados a cursarem componentes limitados e, na maioria dos casos, com professores sem a formação devida para tal instrução.

No processo de desenvolvimento da prática em sala de aula, o professor alia-se aos saberes construídos ao longo da formação, enquanto estudante e, em grande maioria, reproduz práticas que são identitárias e que estão em conformidade com a instrução a qual recebeu em sua formação inicial. E como a prática é passível de modificações, ela cede o ritmo vivenciado pelo docente mediante a aprendizagem dos alunos.

Diante das informações descritas, é fulcral correlacionar tais pontos com a prática educativa. É em Libâneo (2009) que apoiamos nossa definição de prática educativa, entendida como educações que ocorrem em diferentes instâncias, como: escolar, familiar, religiosa; além do mais, pode ocorrer de diversas formas: formal/não formal, escolar/extraescolar, pública/privada. Cada prática dessas corresponde a uma pedagogia diferente, podendo ser: familiar, profissional, religiosa, dentre outras.

Nessa concepção, Freire (1996) colabora lembrando que, para ensinar, exige-se uma compilação de muitos aspectos: rigorosidade, uma metódica pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação. Exige ainda, continua o autor, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, da consciência do inacabamento, do respeito à autonomia, bom senso, humildade, tolerância, alegria, esperança, e convicção de que a mudança é possível.

Na visão de Sacristán (1999), o significado de prática educativa mais comumente utilizado pelos que fazem a educação institucionalizada traz referência à prática didática que envolve estudantes, professores, currículo e os meios para que seu desenvolvimento no âmbito de organização escolar seja definido.

Nesse contexto, Cerqueira *et al.* (2021) afirmam que a prática educativa da escola precisa promover um ensino preocupado com o seu caráter significativo e não com ênfase nas definições absolutas de conceitos, memorização, avaliações classificatórias, falta de relação com o conhecimento prévio do educando. Essas ações promovem um ensino mecânico, na qual não favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo, ausente de aprendizagem com significados.

Dito isso, problema a ser discutido, por meio desta pesquisa, encontra-se na compressão da prática educativa evidenciada no Ensino Médio, ou seja, a forma como os itinerários formativos são assimilados pelos professores e como este processo garante informações precisas aos educandos, visto que, em grande maioria, a formação inicial dos profissionais está

distante do componente curricular que é proposto pela instituição. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu em uma instituição que oferece o referido nível de ensino, articulado à educação profissional, em tempo parcial, na Rede Estadual de Educação de Teresina-PI.

Essas reflexões acerca da prática educativa no Ensino Médio, sobretudo dos itinerários formativos, são decorrentes das intensas discussões acerca das reformas do Ensino Médio e da reforma em curso, a qual foi aprovada em 2025. Nessa ótica, quando estudante de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Piauí, na experiência de 18 meses como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPI) e, desde julho/2020, na efetiva participação NIPEEPP-UFPI, liderado pela Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho, despertou-se o interesse em desenvolver estudos associados às demandas emergentes acerca do Ensino Médio, com foco na prática educativa.

Em tela, o estudo apresenta-se como uma contribuição para escritos relacionados ao Ensino Médio, tendo em vista a dinamicidade observada, nos últimos anos, e os limites e possibilidades encontrados dentro da Educação Básica, sobretudo nessa etapa. Com isso, a pesquisa em questão, ampara as discussões, junto às demais em curso, quanto às reformas no Ensino do Médio, bem como insere o Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI – PPGED/UFPI, em um dos celeiros que discute e traça reflexões e melhorias para a temática. Da mesma forma, os resultados podem ser utilizados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI) para reformulação de políticas públicas na educação, no que tange a este nível de ensino.

Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo geral compreender a prática educativa desenvolvida em âmbito do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) da Rede Estadual de Educação de Teresina-PI. Outrossim, especificamente, pretendemos caracterizar a prática educativa dos professores que atuam no itinerário de FTP; identificar o perfil formativo e profissional dos professores do Ensino Médio que atuam no itinerário de FTP; descrever limites e possibilidades da prática educativa desenvolvida no itinerário de FTP.

Como questionamentos secundários, apresentou-se as seguintes perguntas: qual o entendimento dos professores acerca da prática educativa diante das alterações evidenciadas no Ensino Médio no itinerário de FTP? Que relação existe entre a formação inicial de professores e o itinerário de FTP, diante de práticas que se aliam à realidade escolar? Quais os limites e possibilidades na prática educativa do itinerário de FTP? Nesse sentido, tais questionamentos foram base para a descrição evidenciada no estudo e mecanismos de entendimento do enfoque da etnometodologia.

Em vista disso, ao longo do estudo, apresentam-se conteúdo da literatura, informações autorais e a busca pela compreensão, não só do objeto e suas variáveis, mas a consolidação de um Ensino Médio satisfatório, sobretudo na escola pública. Desse modo, realizamos consultas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o mapeamento de artigos na base de dados Periódicos da Capes, além do *Google Acadêmico* e *Scielo*. Ainda assim, é preciso lembrar que esse levantamento iniciou ainda no ano de 2023, após a definição do objeto de estudo e reorganização do projeto de pesquisa.

A pesquisa preenche uma lacuna de conhecimento no campo da educação, sobretudo em questões relacionadas ao Ensino Médio e o delineamento de sua prática educativa. O estudo abre espaços para o desenvolvimento e aprimoramento dos itinerários formativos, a compreensão destes e a reorganização, juntos às políticas educacionais de como melhorá-los.

O estudo é de natureza qualitativa, segundo Minayo (2001) e outros, com proposições da pesquisa do tipo descritiva conforme Triviños (1987), além de técnicas de coletas de dados, tais como a observação participante segundo Gil (2008), a entrevistas semiestruturadas e com o roteiro norteador mediante Boni e Quaresma (2005) e um questionário para conhecer o perfil dos professores e alunos participantes por meio do *Google forms*. Por fim, foi necessário compreender as normativas e documentos que regulamentam o EM onde utilizou-se dos pressupostos teóricos de Ludke e André (1986). Nesse sentido, a pesquisa ter por base a etnometodologia e ampara-se em Garfinkel (1996); (1967) e Coulon (1995a; 1995b), pois buscou compreender a prática de contextos e conhecimentos formalmente e informalmente construídos ao logo da coleta de dados.

O local da investigação é uma escola pública: o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde (CEEP) Monsenhor José Luís Barbosa Cortez, a qual faz parte da SEDUC (PI), onde encontramos os participantes da pesquisa, ou seja, 10 professores e 10 alunos. Ademais, os instrumentos de produção de dados utilizados foram tanto o diário de campo, observação participante, questionário e entrevista. A análise dos dados, ampara-se na análise de conteúdo descrita por Bardin (2016), além da compreensão por meio da Hermenêutica-Dialética de Minayo (1998).

O escrito foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFPI, passando por todas as etapas de análises e exigências de adequação, por meio do parecer 7.078.809 de 16 de setembro de 2024 e aprovado, tendo seguido todas as recomendações deste comitê no desenvolvimento da pesquisa.

A partir do exposto, apresentamos a estrutura do estudo, o qual seguirá o seguinte encadeamento:

No Capítulo 2 – Procedimentos metodológicos de pesquisa: enfoque metodológico, expõe-se a base teórica do estudo, os instrumentos de coleta e análise de dados e finalizando com a análise e compreensão.

No Capítulo 3 – O Ensino Médio: O Ensino Médio através do conceito, histórico, modalidades, alterações legislativas, ganhos e entraves como forma de situar o objeto na temporalidade e diante do problema de pesquisa. Ainda assim, apresentamos o Ensino Médio Integrado à educação profissional, o *locus* da pesquisa e a integração entre o Ensino Médio e educação profissional com as propostas curriculares e o desafio de integralizar tais vertentes nas instituições escolares brasileiras.

No Capítulo 4 – A prática educativa dos itinerários formativos, a partir dos conceitos da ação de educar, ou seja, desde a formação do profissional e seus elementos à prática educativa e seus elementos constituintes que envolvem toda a comunidade escolar. Assim, caracterizamos a prática educativa no Itinerário de Formação Técnica e Profissional, tendo como base os dados da literatura e os resultados da pesquisa. Nesse diálogo, apresenta-se o processo organizacional, as bases da prática educativa e caracterização dos itinerários formativos do Ensino Médio piauiense.

Nas considerações finais, apresenta-se a resposta ao problema da pesquisa, elencando pontos que caracterizam os objetivos específicos descritos e finalizando com posicionamentos acerca do Ensino Médio e contribuindo para os estudos da temática em questão.

Para a orientação do estudo, listam-se as referências, além dos instrumentos de produção de dados nos Apêndices.

CAPÍTULO 2

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: ENFOQUE METODOLÓGICO



CAPÍTULO 2

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: ENFOQUE METODOLÓGICO

A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados (Bruyne, 1991 p. 29).

Neste capítulo, evidenciamos o delineamento da metodologia abordada durante o estudo trazendo Bruyne, (1991, p.29) para ratificar a perspectiva de explicar e organizar cada componente que se faz importante para expor todo o processo investigativo, os achados e o relato do trabalho, sendo observados os devidos cuidados com o embasamento teórico que melhor se adequasse a proposta, ou seja, ao objeto de estudo.

Aponta-se que esse estudo é de natureza qualitativa e embasa-se em Minayo (2001) e outros. Em seguida, desvela-se as proposições da pesquisa do tipo descritiva conforme Triviños (1987). Ainda assim, utilizou-se de técnicas de coletas de dados, tais como a observação participante segundo Gil (2008), a entrevista semiestruturada e com o roteiro norteador mediante Boni e Quaresma (2005) traçou-se um questionário para conhecer o perfil dos professores e alunos participantes da pesquisa por meio do *Google forms*. Foi necessário compreender as normativas e documentos que regulamentam o EM. Dessa forma, utilizou-se dos pressupostos teóricos de Ludke e André (1986) a fim de inferir acerca da descrição no estudo. Assim sendo, assinala-se que a pesquisa ter por base a etnometodologia e ampara-se em Garfinkel (1996) e (1967) e Coulon (1995a; 1995b).

Conclui-se, analisando os dados coletados, com os elementos da análise de conteúdo descrita por Bardin (1977), (2016) e compreendendo os resultados por meio da Hermenêutica-Dialética de Minayo (1998).

2.1 Inferências acerca da pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001).

Na visão de Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes especificidades: o pesquisador vai ao encontro do espaço a ser investigado em busca dos fatos

e para ter uma relevante compreensão; é descritível, onde os achados têm o formato de vocábulos ou ilustrações, com notoriedade de um conjunto de detalhes para demonstrar a exposição do que foi encontrado; existe uma maior dedicação pelo desenvolvimento/meio em relação aos simples efeitos; os pesquisadores que utilizam dessa investigação avaliam as informações pela indução; e a significação é considerada essencial até mesmo para conhecer como os participantes explicam/analisa tais significados.

Para Ludke e André (2015), os dados coletados em uma pesquisa com abordagem qualitativa são, em sua maioria, descritivos, o que exige do pesquisador sensibilidade e argúcia para extrair da realidade estudada os aspectos essenciais para a compreensão do problema em estudo. Uma pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987). Triviños (1987, p. 112), também, reitera que os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). E esta é uma das razões pela qual a pesquisa qualitativa foi adotada, nesse estudo, pois a base de critérios que regem sua finalidade se adequa à proposta da investigação, onde se dispõe a compreender a prática educativa dos itinerários formativos no Ensino Médio de nível técnico- profissionalizante.

Para nortear o estudo em questão, tivemos como questionamento central, a compressão da prática educativa evidenciada no Ensino Médio, ou seja, a forma como a prática educativa, nos itinerários de FTP, é assimilada pelos professores e como a formação deste garante informações precisas aos educandos. Para apreendê-la utilizamos a mediação da etnometodologia.

2.2 A etnometodologia e o percurso para compreensão do objeto

Na visão de Garfinkel (1996), o termo etnometodologia refere-se à investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana. Assim, a fim de analisar a prática educativa do Ensino Médio, sobretudo do itinerário de FTP, esta metodologia de pesquisa contribui para o alcance dos objetivos do estudo em questão.

Nesse sentido, Coulon (1995b, p. 15), apresenta que ela se trata da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais.

Através desse contexto, a etnometodologia propõe também a ajudar conhecer o desenvolvimento diário da instituição escolar, as ações que acontecem no interior dela advindas de cada grupo da comunidade escolar, ou até mesmo entender/reconhecer a manutenção de ideias de determinado grupo social em prol de seus interesses (Pádua, 2017).

Nessa ótica, Coulon (1995) aponta os seguintes princípios apresentados com base em Garfinkel:

- Prática, realização: busca conhecer as ações práticas do dia a dia, observando os costume e procedimento social. Nesse aspecto, o pesquisador necessita ficar bem próximo do que está sendo investigado, diferente de outros;
- Indicialidade: está relacionada a língua/vocabulário das ações diárias, em que cada vocábulo tem um sentido diferente de acordo com a circunstância utilizada. Para a palavra ser entendida, é necessário conhecer com relevância a comunicação, sendo que os termos de uma mensagem apresentam significado quando desenvolvida no âmbito de sua criação. Valorizam-se a atenção sobre os movimentos, mímicas, semblantes e outras simbologias;
- Reflexividade: diferente de reflexão. O ser humano utiliza o exercício reflexivo, ao refletir a respeito de suas atitudes;
- *Accountability*: entende-se que as ações da sociedade estão acessíveis, podendo ser descritas, compreendidas, passíveis de relato e bem como pensada;
- Noção de membro: o investigador deve conhecer a comunicação/código habitual, constituir uma relação com a equipe, não configurando-se como um desconhecido;

Com o intuito de otimizar a compressão acerca da prática educativa no Ensino Médio, sobretudo nos itinerários formativos, as aspirações da etnometodologia foram utilizadas de forma clara e objetiva, não adentrando nos mínimos detalhes com o intuito de averiguar, com descrição, todos os aspectos dos resultados encontrados ao longo estudo.

2.3 A análise de documentos na perspectiva das leis e normativas acerca do Ensino Médio

No diz que respeito a análise dos documentos investigados para a compreensão da temática em questão, bem como da linha de aplicação das práticas, no Ensino Médio, foram realizadas análises de documentos e normativas, de domínio público, acerca do objeto em questão.

A análise documental na acepção de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), consiste em um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Para tanto, Junior *et al.* (2021) exprime que a pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, dentre outros.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani, (2009), a riqueza de informações que se pode ser extraído e resgatado dos documentos justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, uma vez que possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Cellard (2008), afirma que o documento escrito institui uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele não pode ser substituído em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, uma vez que não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Ao mesmo tempo, ele continua como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. Para o autor, a análise documental favorece o processo de maturação ou de evolução do grupo a ser estudado.

Neste diálogo Guba e Lincoln (1981) compreendem a análise documental como sendo um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos. Na visão de Ludke e André (1986) trata-se de uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nesse sentido, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) esclarecem que:

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento”: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

De fato, o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer

reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

A escolha dos documentos, conforme as ideias expressas por Kripka, Scheller e Bonotto (2015), consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela decorre dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido.

Junior *et al.* (2021) cita que em uma pesquisa científica que realiza tendo como fonte de dados documentos diversos, três aspectos merecem atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Ao eleger os documentos, o pesquisador deverá se atentar aos processos de codificação e análise dos dados. Para isso, faz-se necessário que ele mantenha o foco sobre um determinado aspecto do estudo realizado e busque entender em profundidade a mensagem que os dados dispostos nos documentos revelam.

Com base no exposto, foram selecionados oito documentos oficiais, os quais são de natureza da união e estaduais.

Quadro 01 – Documentos analisados

DOCUMENTO	CARACTERIZAÇÃO	ORIGEM	ANO
Lei 13.415/2017	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, p.1, 2017).	Ministério da Educação (MEC)	2017
Nota técnica 001/2024/SUPEN/SEDUC-PI	Estabelece orientações para a organização da oferta da Matriz Curricular Básica do Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual para o Ano Letivo de 2024 (Seduc PI, p.1, 2024).	Secretária de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI)	2024
Nota técnica 002/2024/	Estabelece orientações sobre o perfil e a formação acadêmica dos professores de educação financeira,	Secretária de Estado da Educação	

SUPEN/SEDUC-PI	educação do trânsito e inteligência artificial (Seduc PI, p.1, 2024)	do Piauí (SEDUC/PI)	2024
Caderno de orientações – Currículo 01	Estabelece as orientações sobre a Formação Geral Básica (FGB/BNCC), a nível de Piauí (Seduc PI, p.16, 2021).	Secretária de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI)	2021
Caderno de orientações – Currículo 02	Estabelece as orientações sobre a implementação dos itinerários formativos na rede estadual de educação. (SEDUC PI, 2021).	Secretária de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI)	2021
Projeto Político - Pedagógico (PPP) – Monsenhor José Luiz Barbosa Cortez – PREMEN SUL	Proposta pedagógica da instituição contendo toda a organização estrutural, curricular e organizacional.	Centro Estadual de Educação Profissional em saúde “Monsenhor José Luis Barbosa Cortez” / (SEDUC/PI)	2022
Lei 14.945/2024	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.	Ministério da Educação (MEC)	2024
Resolução CNE/CEB Nº 4, de 12 de maio de 2025	Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio.	Ministério da Educação (MEC)	2025

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Entre leis, notas técnicas, cadernos de orientação curricular, projeto político-pedagógico e resolução, exprime-se que todos esses documentos contemplam os anos de 2017 a 2025. Nesse sentido, a compreensão dos documentos apresentados faz-se necessária visto a temática do Ensino Médio ser um parâmetro em curso e que tem passado por mudanças radicais e que tem buscado uma consolidação.

Após a seleção dos documentos, realizamos a análise preliminar, momento em que reunimos os elementos da problemática, e considerando o contexto, os autores, os interesses, a confiabilidade, a natureza do texto, fizemos a interpretação dos dados (Cellard, 2008).

Ao analisar o conteúdo dos documentos, através da definição de temáticas, selecionamos as seguintes categorias: Ensino Médio, itinerário formativo, aula, componente curricular, elementos da prática educativa. Desse modo, a finalidade foi “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” (Bardin, 2011, p. 105).

Dessa forma, ao longo do texto, é possível a discussão das categorias e inferências acerca dos documentos em análise no estudo.

Após conhecermos a metodologia de pesquisa adotada, bem como seus pressupostos, sistematizamos o percurso da pesquisa foi possível visualizar os momentos que a investigação iria vivenciar. Iniciamos o processo pela autorização da pesquisa, através do diretor titular da instituição. Em seguida, procuramos meticulosamente normativas e leis que falam sobre o Ensino Médio, bem como acerca dos itinerários formativos e finalizamos a sistematização da pesquisa com o trabalho de campo desenvolvido na escola, e com a produção dos dados juntos aos alunos e professores participantes do estudo.

A observação participante foi pensada como meio de entender a dinâmica social dos alunos e professores, dentro da escola, além de todos os atores e variáveis que compõem a comunidade escolar, já que o estudo visa compreender a prática educativa e tendo o diário de observação como mecanismo de coleta de dados.

Além disso, dentro da disponibilidade dos profissionais, aplicamos o questionário para alcançar o perfil dos participantes da pesquisa, sobretudo de investigar, previamente, o conhecimento acerca da temática.

Já a entrevista, com base em seis questionamentos foi escolhida com o intuito de investigar tal prática educativa. Com essa apresentação prévia, se faz necessário detalhar cada instrumento de produção de dados.

2.4 Instrumentos de produção de dados

A coleta de dados é a fase do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade (Rudio, 2014). É o momento que o pesquisador vai a campo para empiricamente encontrar/confrontar seu objeto de pesquisa por meio de dados, explicações, referências, que juntará a seus protocolos de estudo no sentido de apreendê-lo. Nesta investigação, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados utilizados

2.4.1 Observação participante

Para Gil (2008), a observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. Sendo assim, a inserção como participante se fez necessário. O autor também, fala acerca da observação participante ou ativa onde cita que consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de

um membro do grupo. Daí, porque pode-se definir observação participante como a técnica pela qual chega-se ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.

Segundo Richardson *et al.* (2012) a observação é o exame minucioso sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes, é a captação precisa do objeto examinado. Nesse sentido, os autores ainda apontam que o observador participante tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante.

Na visão de Minayo *et al.* (2002), trata-se de uma técnica cuja importância está no fato de permitir captar diversas situações ou fenômenos que não são obtidos por meio apenas de perguntas, uma vez que o pesquisador vivencia o dia a dia da cultura estudada.

Considerando a abordagem etnometodológica, utilizamos a observação participante como técnica que viabilizou a compreensão de vários elementos da prática educativa dos itinerários formativos, os quais, em conjunto, formalizam o ambiente escolar.

Nessa perspectiva, utilizamos em sala de aula, o diário de campo, por meio de um roteiro de observação, a **(APÊNDICE A)** através do qual foi possível conhecer e vivenciar a rotina de alunos e professores do Ensino Médio de nível técnico profissionalizante, bem como descrever, com detalhes, a estruturação física do ambiente e as ações desenvolvidas pelos discentes inseridos no processo pedagógico escolar. Ressalte-se que, durante o mês de outubro de 2024, participamos de momentos importantes da rotina da comunidade escolar. Ademais, nas turmas de nutrição, enfermagem, saúde bucal e análises clínica (que compreendem o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), especificamente nas aulas referentes aos itinerários formativos, percebemos que no desenvolvimento de atividades, as ações de alto teor de conteúdos teóricos foram mais frequentes.

Vale ressaltar que a observação foi realizada além da sala de aula, compreendendo a localização da instituição, o entorno da escola, a receptividade, o momento do intervalo dos alunos e a convivência na sala dos professores.

Durante as observações foi utilizado um diário de campo com os seguintes aspectos: identificação, turma, duração da observação, anotações descritivas, anotações reflexivas, questionamentos feitos durante a observação, respostas dadas aos questionamentos e aspectos da rotina dentro e fora da sala de aula, sendo todas detalhadas com o uso do roteiro de observação.

2.4.2 Diário de campo – protocolo de observação

O diário de campo foi utilizado para descrever todas as vivências e experiências dentro da escola pesquisada. A partir dele, as falas, ações, costumes, rotinas e momentos visualizados são passíveis de análises mais profundas para o entendimento de tais processos educativos. Assim, o diário serve como mecanismo de coleta de dados e está associado à observação participante.

O diário de campo é um documento pessoal e consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador (Falkembac, 1987). Campos *et al.* (2021) destacam que o diário de campo pode ser empregado em diferentes tipos de investigações, com diferentes objetivos e formas de registro. Nas ciências humanas, por exemplo, essa ferramenta consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários.

Segundo Triviños (1987), no âmbito das ciências sociais, as anotações realizadas no diário de campo podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo.

Diante das anotações, todo o caminho percorrido dentro e fora da sala de aula era analisado e posto em jogo com anotações descritivas e reflexivas, ou seja, no **APÊNDICE A**, consta tais informações.

2.4.3 Questionário

A fim de conhecer o perfil dos 10 alunos e 10 professores participantes da pesquisa, foram aplicados questionários, via *Google Forms*, para obtenção de informações prévias acerca dos participantes do estudo, como mostra os **APÊNDICES B e D**.

As plataformas digitais oferecem um grande aparato de recursos e ferramentas que podem ser integrados no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Estes recursos representam formas de inovar a metodologia produzindo novas formas de ensinar e aprender, uma vez que a tecnologia possibilita a integração de todos os espaços e tempos (Moran, 2015).

Mota (2019), reitera que o *Google Forms*, que é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha. Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser empregados os formulários já existentes. É um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail.

Com base nos autores, o questionário foi acompanhado de uma guia com informações sobre a pesquisa e dados do pesquisador, a fim de dar celeridade e segurança aos participantes. (APÊNDICES B e D).

Assim, o questionário trouxe questões primordiais como tempo de serviço na educação, vínculo profissional, turmas que ministra aulas, itinerários formativos que leciona, cursos que realizou acerca de aperfeiçoamento de práticas no Ensino Médio, especialização (es) - *Latu sensu/Stricto sensu* e se participa das formações promovidas pela SEDUC/PI, informações essas na prática enquanto docente. Concomitantemente, aplicamos o questionário, junto aos alunos questões como tempo de estudo na escola, itinerários formativos que estuda e se itinerários formativos contribuem para o aperfeiçoamento da aprendizagem.

Compreendendo a rotina da instituição, a aplicação dos questionários, estiveram em consonância com a realidade das condições legais, físicas e éticas da instituição, bem como do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP-UFPI). Logo, passível de adaptações e utilização de plataformas de reunião on-line e aplicativos de conversa para acesso às informações necessárias.

A aplicação foi possível, também, devido ao questionário ter sido organizado de forma objetiva e com poucas questões a serem respondidas, não perdendo sua captação de informações, com alta descrição e de informações relevantes.

2.4.4 Entrevista

No intuito de entender a prática educativa, adotamos a entrevista semiestruturada, segundo como técnica de pesquisa. Boni e Quaresma (2005) lembra que o pesquisador ao selecionar esta técnica, deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Em termos gerais, as entrevistas com professores e alunos, compreenderam as perguntas do roteiro elaborado pelo pesquisador, assim como consta nos **Apêndices C e E**. Outro fator relevante a ser citado é que todos os alunos que responderam ao questionário e à entrevista, presencialmente, sem a necessidade de uso de aplicações de vídeo chamada ou de mensagens

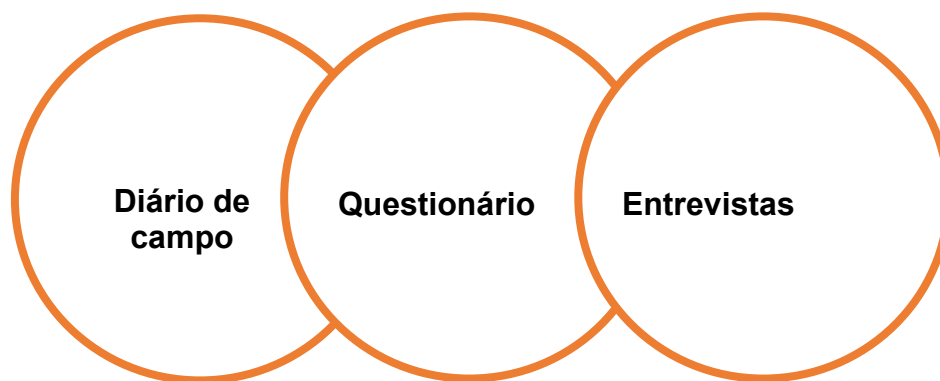
instantâneas, fazendo com que a vivência da observação participante foi efetivada no *locus* da pesquisa.

Em contrapartida, dos dez professores que foram entrevistados, cinco utilizaram aplicativos de mensagens instantâneas para responder ao solicitado. Isso deve-se ao fato de a rotina dos docentes ser bastante exaustiva, além de seus compromissos pessoais. Ainda assim, percebemos em seus relatos, um cansaço e uma desmotivação diante das perguntas feitas, visto que o Ensino Médio, em suas diversas facetas, deixa lacunas e chega a desafiar o processo de formação dos profissionais da educação.

Antes de iniciar as perguntas, eram dadas as instruções em que os entrevistados tinham liberdade para responder, além de esclarecer acerca da gravação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**APÊNCICE F**) e o reforço das informações, fazendo assim, com que o participante se sentisse à vontade e seguro.

Em tela, as entrevistas, viabilizaram o alcance dos objetivos da pesquisa, as quais foram fundamentais no entendimento de tal prática como observamos na figura 1.

Figura 1 – Instrumentos de coleta de dados



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

2.5 O *lôcus* do estudo

A pesquisa foi desenvolvida no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde – Monsenhor José Luís Barbosa Cortez/ Premen Sul, pertencente a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI) e construído em 1981. Esta instituição escolar, está situada na zona urbana da cidade de Teresina e foi escolhida como campo de pesquisa pelo fato de ser uma escola de Ensino Médio de nível técnico profissional, bem como conter, em sua grade

curricular, os itinerários formativos relacionados a esta área. Ainda assim, a instituição tem uma marca consolidada na oferta de cursos técnicos na área da saúde.

A instituição, em 2024, atendeu a 570 alunos no Ensino Médio integrado, no turno manhã – 1º ao 3º ano, 320 alunos no Ensino Médio integrado, no turno tarde com turmas de 1º a 3º ano e 250 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJATEC) com turmas divididas em módulos, duração total de dois anos e meio, sendo um módulo a cada seis meses.

Para o pleno funcionamento da instituição nos três turnos, a escola conta com 01 gestor titular, 96 professores, 3 coordenadores pedagógicos, 8 coordenadores de eixo, sendo esses responsáveis pela base técnica dos cursos integrados ao Ensino Médio e 40 funcionários administrativos divididos entre secretários, agentes de portaria, serviços gerais e bibliotecários e técnicos de laboratórios.

Assim sendo, a escola apresenta uma organização referente a rotina de horários (Quadro 1) e uma estrutura física considerável, assim como é demonstrada no Quadro 2.

Quadro 02 – Horários de funcionamento da escola

TURNO	HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO	
Manhã	7h 10min	7h10min 12h 10min
Tarde	13h 10min	17h 40min
Noite	18h30min	22h 20min

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Quadro 03– Estrutura física da escola

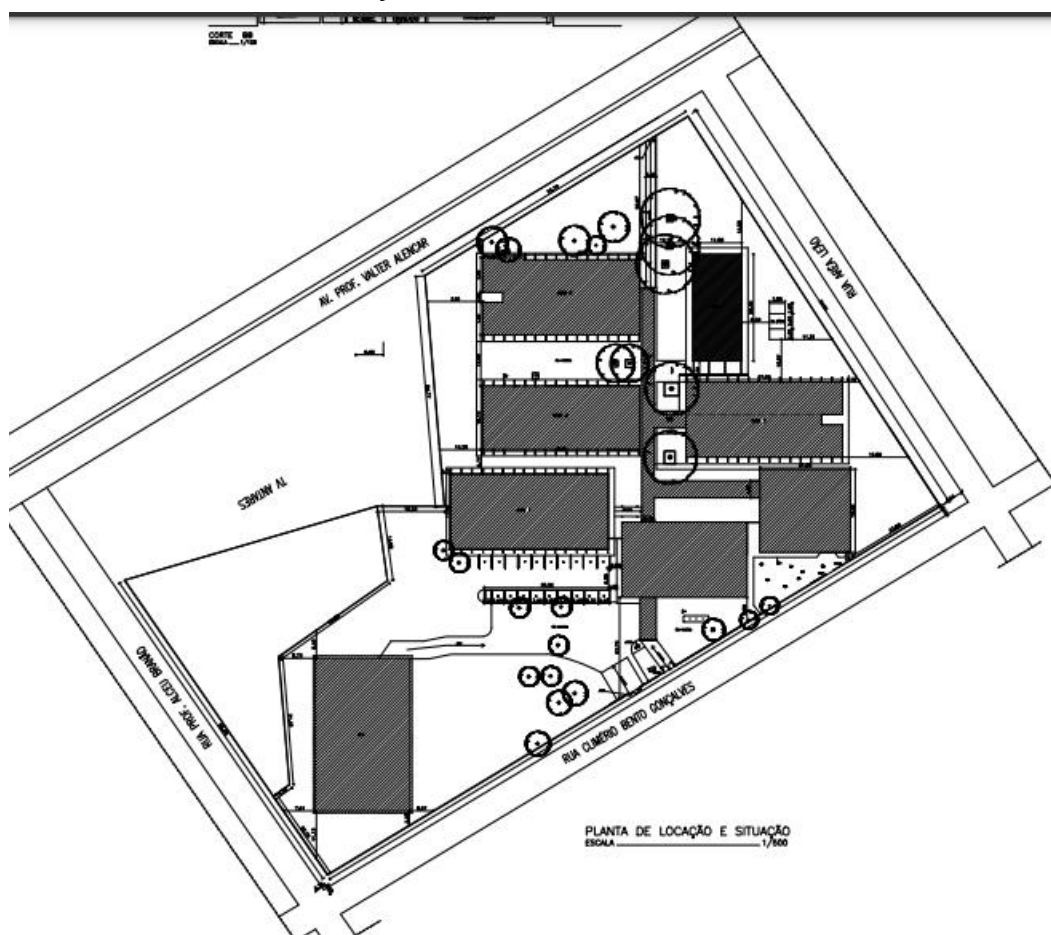
02 entradas, sendo em ruas diferentes
01 pátio coberto
01 pátio descoberto
01 vasta área arborizada
01 estacionamento amplo para professores e alunos
01 secretaria escolar
01 coordenação pedagógica para base comum
01 coordenação pedagógica para base técnica
01 sala de impressões de materiais fotocopiados
01 sala de diretoria com de recepção prévia
04 banheiros para professores, funcionários e administrativos
02 salas de professores
01 laboratório de informática
01 laboratório de enfermagem
01 laboratório de análises clínicas
01 laboratório de farmácia
01 laboratório de saúde bucal
18 salas de aula

01 refeitório com capacidade prévia para 200 pessoas
01 quadra de esportes coberta
04 banheiros com 5 box para alunos
01 ampla cozinha nas dependências do refeitório
01 depósito de arquivo inativo

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A organização física da escola é considerada propícia ao processo de ensino e aprendizagem, podendo ser visualizada através da Figura 2, com um espaço amplo, diverso e subdividido em setores para que todos possam funcionar em favor da comunidade escolar.

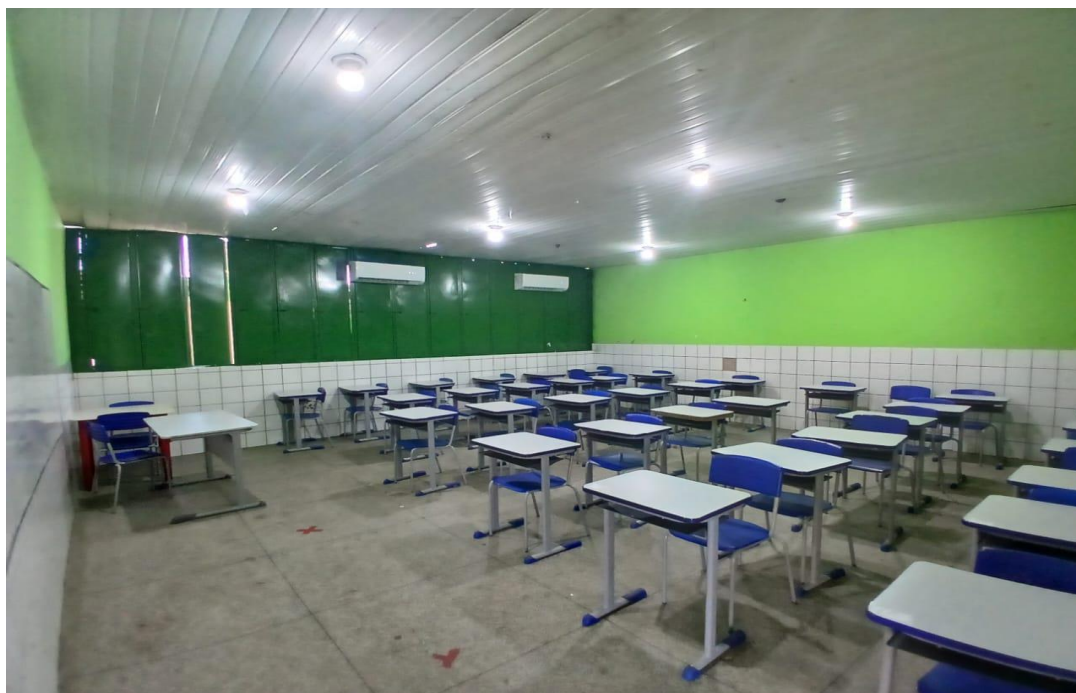
Figura 2 – Planta baixa da instituição



Fonte: Secretaria de Estado da Educação, 2025.

Ainda descrevendo o local de pesquisa, na **Figura 3**, é viável observar os elementos básicos na sala de aula, tais como condicionadores de ar, quadro de acrílico, ambiente iluminado, mesas e cadeiras para os alunos e mesa e cadeira para professores.

Figura 3 – Sala de aula com os elementos básicos



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

2.6 O currículo e dados oficiais

O Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde de Teresina/PI enfocou seu Projeto Político Pedagógico (PPP), também, nos princípios éticos que permeiam a conduta e os direitos do ser humano, a partir de uma metodologia problematizadora, acreditando assim, propiciar uma ação transformadora no seu meio. Assumindo esta metodologia, pretende-se formar cidadãos conforme a orientação da Educação Profissional definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais nº 9.394 e a Resolução nº 04/99 referente aos valores estéticos, políticos e éticos e nos princípios que definem sua identidade e especificidade da Educação Profissional (PPP, 2022).

Fica evidenciado, no PPP, que os professores definem sua metodologia e a organizam de forma sistêmica, definida para cada disciplina. Com este procedimento, eles buscam atividades que se enquadram para o melhor desenvolvimento de seu aluno (aluno). A grande maioria, utiliza recursos tecnológicos disponível na escola, a fim de promover uma maior interação de seus alunos com a sociedade em que está inserida e dentro da disciplina, busca oportunizar uma melhor interação entre prática e a teoria, estimulando a interatividade e a interação entre os alunos, permitindo que a informação seja transmitida com qualidade e ao mesmo tempo, o conhecimento seja adquirido de forma individualizada, muito embora

esbarrem em questões estruturais e formativas que fragilizam o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, no texto, os autores elencam algumas estratégias dos profissionais, tais como aula expositiva, trabalhos em equipes, trabalhos individuais, pesquisas de campo, estudo de caso, projetos de leitura, aulas de laboratórios, seminários, relatórios e feira do conhecimento dentre outras. Com estas estratégias, os autores afirmam que os profissionais desenvolvem a compreensão de mundo e de si mesmos e dos alunos.

Por meio documento da escola, com última versão em 2022 e em processo de atualização, podemos elencar algumas informações importantes para a caracterização do currículo, cursos ofertados em regime integrado com o Ensino Médio e uma sucinta descrição da grade curricular.

Segundo o PPP (2022, p. 6), o objetivo da proposta contido no decorrer do texto é habilitar técnicas de nível médio na área da saúde, iniciando a implantação do novo currículo proposto para o efetivo desempenho das ações pertinentes ao seu perfil profissional com competência técnica e capacidade em transformar a realidade dos serviços de saúde, observando adequadamente o compromisso social e a ética profissional exigida no desempenho de suas funções para o alcance de padrões de qualidade exigida pela população.

Em uma análise mais densa, há um viés crítico-dialético e construtivista na percepção do PPP quanto ao currículo da instituição. É possível perceber no escrito a transitoriedade de algumas normativas e a dependência direta da SEDUC/PI, quanto à elaboração de documentos oficiais, embora saibamos que a escola é vinculada a rede, visto a as notas orientativas em curso e citadas adiante, tais como a Nota Técnica Orientativa nº 001 e 002/SEDUC-PI/2024 e descritas no capítulo 02 onde apresentamos a estrutura e componentes curriculares do Ensino Médio integrado.

É perceptível a não linearidade das propostas curriculares, pelo fato de o PPP ser do ano de 2022 e no ano de 2023, começou-se a discutir novos parâmetros para o Ensino Médio. Além disso, o cenário pandêmico, a dita reforma que trouxe como consequência a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e o aumento, sem norteamientos práticos efetivos, dos itinerários formativos.

Os cursos ofertados, código do INEP e horário de funcionamento, do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde, podem ser visualizados na figura abaixo, conforme quadro contido no PP:

Quadro 04 – Cursos, modalidades, INEP e horário de funcionamento

NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE DE ENSINO
Ensino Médio Integrado	Habilitação em Enfermagem
Ensino Médio Integrado	Habilitação em Nutrição
Ensino Médio Integrado	Habilitação em Técnico em Saúde Bucal
Ensino Médio Integrado	Habilitação em Análises Clínicas
Ensino Médio Integrado	Habilitação em Farmácia
Ensino Médio Integrado – EJA TEC	Habilitação em Enfermagem
Ensino Médio Integrado – EJA TEC	Habilitação em Análises Clínicas
Ensino Médio Integrado – EJA TEC	Habilitação em Farmácia
Ensino Médio Integrado – PRO EJA	Habilitação em Enfermagem
Ensino Médio Integrado – PRO EJA	Habilitação em Análises Clínicas
Ensino Médio Integrado – PRO EJA	Habilitação em Nutrição
Ensino Médio Integrado – PRO EJA	Habilitação em Farmácia
CÓDIGO DO INEP	22025316
HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO	DAS 07:00 AS 22H

Fonte: PPP da instituição, 2022.

Observa-se que a escola disponibiliza uma grade curricular, tempo de estudo e um currículo que contemplan a formação devida. Contudo, fica claro que as adequações, para os próximos anos, precisam ser feitas, visto a nova carga horária de disciplinas, a implementação do tempo integral, em 2025, com as turmas de 1º ano, e as perspectivas de formação e capacitação dos professores que ministram aulas na instituição.

Tratando-se de dados oficiais de rendimento, segundo o QEduc, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da instituição é 4,0. A partir disso, Cunha e Guimarães (2025) citam que os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o Ensino Médio no Nordeste revelam uma tendência progressiva ao longo dos anos, apesar dos desafios persistentes enfrentados pela região. Estados como Alagoas, Bahia e Ceará apresentaram crescimento contínuo, passando, respectivamente, de 2,4; 2,6 e 3,1 em 2007 para 3,7; 3,8 e 4,7 em 2023. Adicionalmente, estados como Pernambuco, Piauí e Sergipe tiveram um aumento na nota em 1,0 ponto, enquanto Maranhão, Paraíba e Rio Grande do Norte exibem crescimento, ainda que com resultados mais modestos. Assim sendo, diante das análises do INEP (2023), esses números indicam um avanço, embora ainda haja margem para melhorias, especialmente em comparação com as metas nacionais estabelecidas.

2.7 Participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo foram os professores e alunos da escola. O acesso aos entrevistados foi possibilitado mediante apresentação do projeto de pesquisa ao diretor da instituição, apontando todas os benefícios e riscos contidos no projeto, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFPI. Logo após, tivemos acesso à coordenação do centro, onde foi repassado toda a rotina dos estudantes e professores, bem como os horários propícios à coleta de dados e observação participante.

Logo após as orientações da coordenação e repasse de contatos dos docentes mais viáveis a participação do estudo, marcamos um momento prévio onde apresentamos a proposta e desenvolvimento das ações.

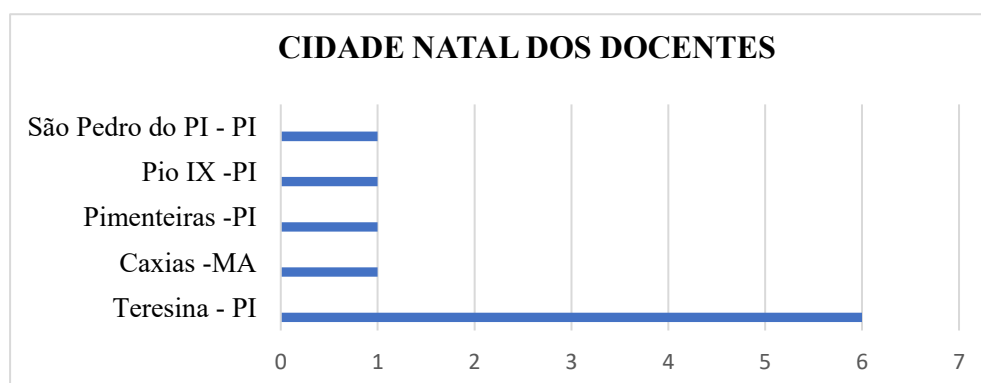
2.7.1 Professores

Adotamos como critérios de escolha dos docentes envolvidos na pesquisa os seguintes pré-requisitos:

- O tempo de exercício profissional no Ensino Médio;
- Estar em efetivo exercício a pelo menos cinco anos;
- Atuar, com pelo menos um, componente curricular do itinerário de FTP;
- Ter participação considerável nas atividades da instituição;
- Possuir carga horária de 20 ou 40 horas semanais;

Com base no questionário aplicado, apresenta-se o perfil dos docentes a seguir:

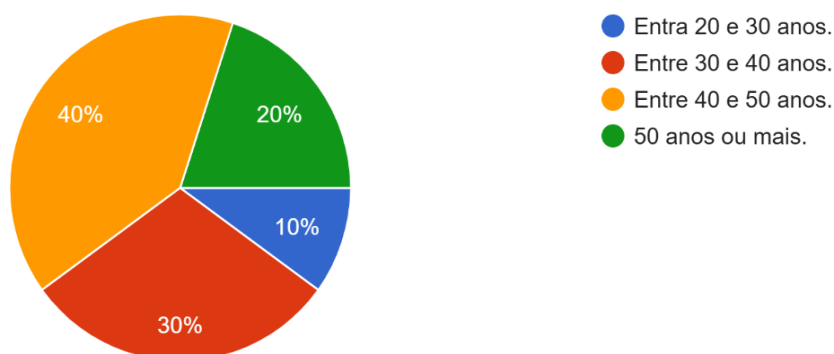
Figura 4 – Naturalidade



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Fica claro, na figura 4, que seis, dos dez participantes, são da cidade de Teresina-PI e os demais de cidades do Piauí. Assim sendo, Teresina uma grande quantidade das escolas estaduais e, sobretudo, a sede administrativa da Secretaria de Estado da Educação, no Centro Administrativo do estado, o qual concentra a base administrativa do Piauí.

Figura 5 – Idade



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

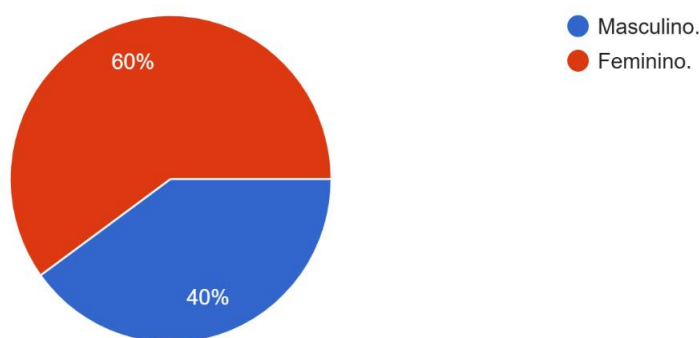
Por meio disso, é possível perceber, diante dos partícipes, que a idade é uma medida de tempo e experiências, mas que cada um dos entrevistados carrega em si sua formação, suas crenças, identidade e o fazer pedagógico adquirido ao longo da vida. Com isso, é possível fazer uma interlocução com a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, a qual compreende que as interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade (Habermas, 1989, p. 79). Para além do proposto por Habermas, fazemos um paralelo com os estudos de Sikes (1985), o qual faz projeções e inferências acerca do trabalho docente, apontando os estágios na profissão, bem como os momentos em que o docente se sente professor, a sua percepção social e seu comportamento biológico, diante da função que desempenha. Com isso, identificamos que a maioria dos docentes tem 40 anos ou mais e Sikes aponta que os professores se adaptam ao estágio maduro da vida, adotando novos papéis na escola e no sistema educativo.

Segundo Vizeu (2005), a proposta de Habermas (1989) refere-se à reconstrução da ação num processo de compartilhamento de informações sem ocultações estratégicas, onde a troca de significados deve ocorrer de forma plena, independente das posições que os participantes ocupem e do conhecimento formal adquirido.

Nesse sentido, a faixa etária dos professores é algo importante e necessário a ser discutido, pois todos possuem suas identidades e significações, sobretudo a construção de sua

prática por meio de suas experiências que se conectam ou destoam dos demais docentes. Assim, Tenório (1990) afirma que numa relação coletiva que se pretenda participativa, os conhecimentos devem ser convergentes, deve haver integração de saberes e o poder deve ser diluído entre os participantes.

Figura 6 – Gênero

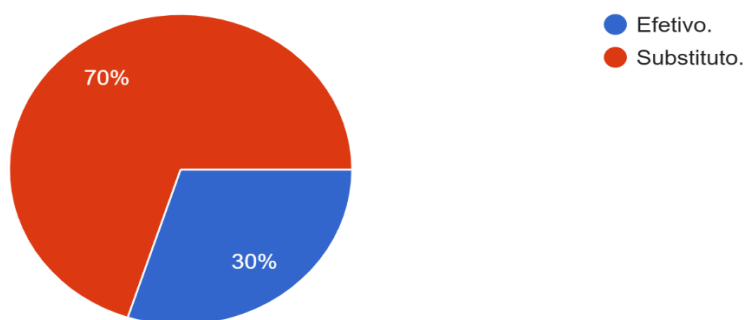


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

É fulcral explicitar que a prevalência de mulheres na docência ainda é uma realidade. Historicamente, o ato de ensino, ainda em tempos remotos era destinado às mulheres. Contudo, o avanço o pensamento humano, a paridade de gênero e a necessidade formativa de professores das mais diversas áreas, fez com que a realidade do professorado fosse ocupado, também, por homens.

Embora estejamos em fases de diferentes da história, para Carvalho (1998, p. 5) predomina uma função maternal e feminina na docência no curso primário colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.

Figura 7 – Vínculo profissional



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A realidade da classe professoral do estado do Piauí não é diferente de boa parte do Brasil. Há um desafio enorme na permanência dos profissionais nas instituições, a necessidade de salários atrativos, o plano de carreira, o piso nacional, as condições de trabalho dentro e fora da escola, além da crescente tendência de apenas contratações por tempo determinado. De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (BRASIL, 2024), no Piauí 47,3% dos professores são estáveis/efetivos, deixando mais da metade dos docentes em contratos temporários.

A partir do gráfico e diante das vozes dos partícipes, podemos perceber a necessidade de mudanças emergentes e as constantes discussões sobre a temática. Por meio disso, o na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2024, tem-se as discussões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio de metas a serem alcançadas. Contudo, o tópico 949, do documento resultante do CONAE 2024 aponta a seguinte proposição:

Não há valorização dos(as) profissionais, quando estes(as) são contratados(as) de maneira precária, estão excluídos(as) das políticas, têm seus direitos suprimidos, salários menores e jornada de trabalho superior. Esse tipo de vínculo trabalhista transitório gera rotatividade entre os(as) trabalhadores(as), fragmenta o trabalho pedagógico, impede o trabalho coletivo. Além de comprometer a construção de vínculos entre a comunidade educacional, dificultando a implementação de políticas públicas educacionais e o processo de ensino-aprendizagem, como também a construção de vínculos com os movimentos de lutas dos(das) trabalhadores(as)/ profissionais da educação em suas reivindicações, e de contribuir para o abandono da carreira dos(as) profissionais da educação. Por essas razões, a contratação de trabalhadores(as)/profissionais da educação deve ocorrer respeitando-se os planos de educação (federal, estaduais, distrital e municipais), exigindo, em consequência disso, a realização de concurso público como regra de ingresso na carreira (CONAE, 2024, p. 162).

Quadro 05- Turmas que ministra aula

DOCENTE 01	Técnico em Saúde bucal – 1º e 2º ano do EM
DOCENTE 02	Técnico em Saúde bucal, Farmácia e Análises clínicas – 3º ano do EM
DOCENTE 03	Técnico em Enfermagem e Análises clínicas – 2º e 3º do EM
DOCENTE 04	Técnico em Farmácia e Enfermagem – 1º, 2 e 3º anos do EM
DOCENTE 05	Técnico em Farmácia, Enfermagem e Saúde Bucal - 3º ano do EM
DOCENTE 06	Técnico em Farmácia - 3º ano do EM
DOCENTE 07	Técnico em Enfermagem - 1º e 2º ano do EM
DOCENTE 08	Técnico em Saúde bucal e Análises clínicas – 1º, 2 e 3º anos do EM
DOCENTE 09	Técnico em Enfermagem e Análises clínicas - 1º e 2º ano do EM
DOCENTE 10	Técnico em Farmácia e Análises clínicas

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Quadro 06- Itinerários formativos que leciona

DOCENTE 01	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI)
DOCENTE 02	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI)
DOCENTE 03	Empreendedorismo e Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI)
DOCENTE 04	Projeto de vida, Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI), Saúde Coletiva e Farmácia Hospitalar
DOCENTE 05	Fisiologia Humana
DOCENTE 06	Psicologia e Ética e Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI)
DOCENTE 07	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI) e Eletiva Orientada – Saúde e Bem Estar
DOCENTE 08	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI) e Educação Midiática
DOCENTE 09	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI)
DOCENTE 10	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI)

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Entre os componentes mais destacados no quadro acima, temos o Projeto de Vida e o Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar. Nesse sentido, o primeiro, segundo o Caderno de Orientações nº 2, p.18, é um componente curricular bastante oportuno para essa orientação, permitindo aos estudantes refletirem e tomarem decisões mais balizadas em relação às suas escolhas na trajetória escolar. Também é importante envolver as famílias dos estudantes neste processo, assegurando que conheçam e compreendam a proposta dos Itinerários Formativos e possam apoiá-los nas escolhas.

Já o Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar, segundo Caderno de Orientações nº 2, p.398, tem como objetivo possibilitar o conhecimento de estratégias para o desenvolvimento das habilidades inerentes aos eixos estruturantes conforme a figura 8 a seguir:

Figura 8 – Estruturação do Projeto de aprendizagem interdisciplinar



Fonte: Equipe PROBNCC-PI, 2020.

A questão em torno dos dois componentes, é a não consolidação deles, diante dos relatos dos alunos. Ficou claro que boa parte dos alunos não compreende a essência dos componentes

e que há uma falta de linearidade dos conteúdos abordados e as atividades realizadas, embora todas elas foquem no mundo e preparação para o trabalho.

Por meio das informações já apresentadas, é possível citar os cursos de aperfeiçoamento dos docentes e de formação continuada, alguns deles, são citados abaixo no quadro 07.

Quadro 07- Cursos de aperfeiçoamento de práticas no Ensino Médio

DOCENTE 01	Mídias na educação
DOCENTE 02	Práticas de ensino e didática
DOCENTE 03	Extensão universitária em Laboratório de Produção textual: Habilidades para ingressar na docência/ Moodle para professores e tutores
DOCENTE 04	Especialização em educação no Ensino Médio e superior
DOCENTE 05	Aprendizagem por <i>Steam</i> no Ensino Médio* ¹
DOCENTE 06	Ensino Híbrido, Primeiros Socorros na escola, Projetos pedagógicos e BNCC
DOCENTE 07	Novas metodologias de ensino
DOCENTE 08	Educação para o mundo do trabalho e Mídias na educação
DOCENTE 09	Mídias na educação
DOCENTE 10	Educação para o mundo do trabalho

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Observa-se que os docentes possuem cursos voltados para as atualizações do mundo da educação, os quais fomentam a base tecnológica da formação docente, onde a necessidade de entendimento e compreensão de temáticas atuais, sobre o processo de ensino e aprendizagem são necessárias constantemente, além do fato de lecionarem em cursos de formação de base técnica. Nessa perspectiva, o quadro 8 aponta as especializações dos professores da entrevistados na pesquisa.

Quadro 08- Especialização (es) - *Latu sensu* / *Stricto sensu*

DOCENTE 01	Especialização em Saúde Pública, Saúde Coletiva e Ciências Forenses
DOCENTE 02	Especialização em Ensino de geografia
DOCENTE 03	Especialização em Administração Pública
DOCENTE 04	Especialista em Farmacologia, em Auditoria, em Oncologia, em Docência do ensino Superior, em Perícia criminal. Mestre em Farmacologia e Doutorando em Farmacologia

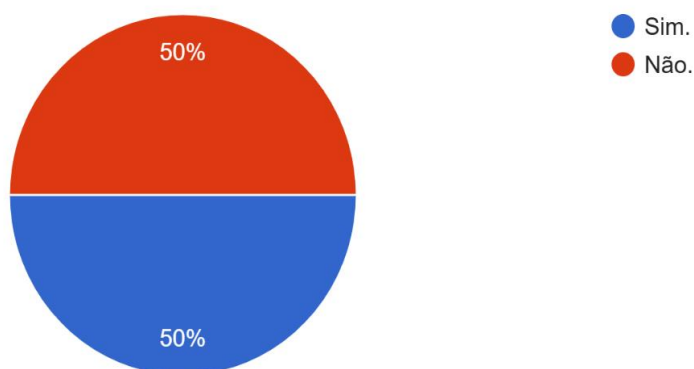
¹ Aprendizagem por *Steam* no Ensino Médio – Para Carvalho *et. al*, (p.4, 2023) a ideia por trás da Educação STEAM é romper barreiras entre disciplinas, promovendo uma formação interdisciplinar. Teoricamente, como propagado pela literatura internacional pertinente, a Educação STEAM, permite ao estudante a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de forma integrada. Ênfase é dada ao trabalho em conjunto, onde cada estudante, desempenha suas funções e desenvolve suas habilidades e competências.

DOCENTE 05	Mestrado Profissionalizante em Ensino de Biologia e Especialização em Educação
DOCENTE 06	Especialização em Docência em Ensino de Saúde
DOCENTE 07	Especialização em Citologia Clínica
DOCENTE 08	Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Especialização em Análises Clínicas
DOCENTE 09	Residência Multiprofissional e Mestrado em Ciências Farmacêuticas
DOCENTE 10	Especialização em Saúde pública, Saúde coletiva e Ciências Forenses

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Ficou claro que a instituição é voltada para formação em saúde. Assim, a base dos docentes é pautada em especializações, mestrado e doutora nessa área. Contudo, os percursos formativos, ao chegarem na sala de aula, são barrados pelo encaixe entre a formação geral básica e técnica e, em linhas gerais, pela adequação dos docentes ao que estão ministrando.

Figura 9 – Participação nas formações promovidas pela SEDUC-PI



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Analisando o gráfico acima e a vivência no campo de pesquisa, percebemos que os professores não se sentem atraídos pelo processo de formação continuada ou não são convocados para esses momentos.

Para Gatti (2010, p. 4) o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Em síntese, podemos afirmar que os professores possuem um perfil básico para estarem ministrando os itinerários que lecionam, detém uma base tecnológica do ensino, isso como referência a formação indicada no perfil formativo, a maioria são professores substitutos e, metade deles, não participa das formações promovidas pela SEDUC-PI. Com isso, o quadro 09 evidencia características gerais dos docentes.

QUADRO 09 – Formação inicial, vínculo empregatício e componentes que ministram

DOCENTE	FORMAÇÃO INICIAL	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	COMPONENTES QUE LECIONAM
Professor 01	Bacharelado em Odontologia	Contrato	Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI)
Professor 02	Licenciatura em Geografia	Efetivo	Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI) e Empreendedorismo
Professor 03	Licenciatura em Filosofia	Efetivo	Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI)
Professor 04	Bacharelado em Farmácia	Contrato	Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI), Eletiva – Saúde coletiva e Farmácia hospitalar
Professor 05	Licenciatura em Biologia	Contrato	Fisiologia humana
Professor 06	Bacharelado em Farmácia	Contrato	Psicologia e ética e Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI)
Professor 07	Licenciatura em Biologia	Contrato	Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI), Eletiva – Saúde e bem estar
Professor 08	Licenciatura em Biologia	Efetivo	Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI)
Professor 09	Bacharelado em Farmácia	Contrato	Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI)
Professor 10	Licenciatura em Biologia	Contrato	Projeto de aprendizagem interdisciplinar (PAI)

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

2.7.2 Alunos

A conquista dos estudantes, na participação da pesquisa, foi desenvolvida por uma conversa prévia e indicação de possíveis alunos, por parte da coordenação. No entanto, alguns dos indicados não aceitaram participar, assim, fomos atrás de outros. Nesse sentido, a coordenação mediu toda a conversa entre o pesquisador e os alunos, visto que a maioria são

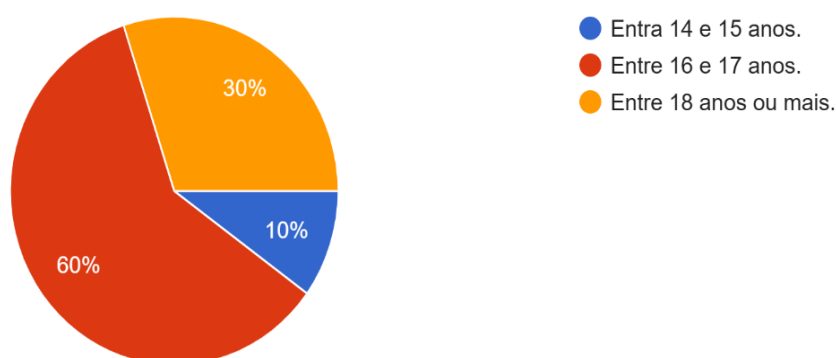
menores de 18 anos, e o entendimento do estudo, por meio da apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (**APÊNDICE G**).

Como critérios de escolha dos alunos envolvidos na pesquisa seguiu-se os seguintes pré-requisitos:

- Participação nas aulas e atividades extracurriculares da escola;
- Frequência nas aulas;
- Compreensão dos componentes curriculares e itinerários formativos;
- Adesão à pesquisa;

Com base no questionário aplicado, apresenta-se o perfil dos alunos a seguir:

Figura 10 – Idade dos alunos participantes do estudo



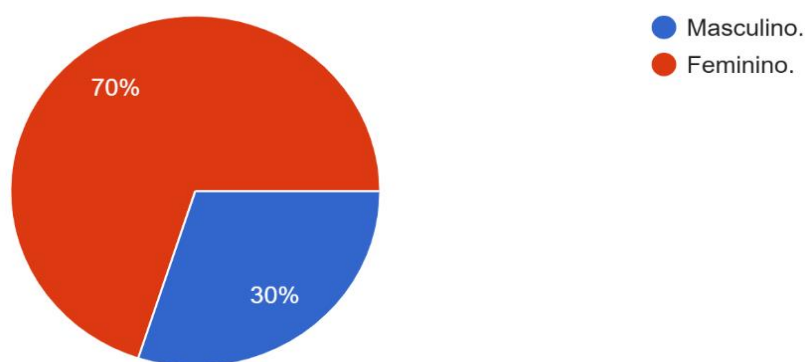
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Durante a juventude ocorrem mudanças nos campos biológicos, físicos, sociais e relacionais, os quais são vividos de forma intensa. Esse processo recebe influências do contexto social no qual o sujeito está inserido. Assim, o contexto social está intimamente relacionado ao pleno desenvolvimento, ou não, dos potenciais dos jovens (Dayhell, 2003).

Nessa ótica, Sousa; Pochmann e Bonone (2021, p.6) concluem que a busca do trabalhador atomizado, empreendedor e autossuficiente constrói artificialmente a relação ideal que economistas neoclássicos vislumbravam para o mercado de trabalho, com vendedores de mão de obra recebendo salários idênticos a sua produtividade marginal e o capital sendo remunerado também no exato valor que agregou à produção de riqueza. Assim, faz-se um paralelo com os jovens que estão saindo do Ensino Médio, sobretudo no cenário das reformas recentes e nos pós pandemia da Covid-19. Ou seja, a busca pela inserção no mercado de trabalho é dinamizada

pela demanda de profissionalização ainda no Ensino Médio integrado, mas que não garante esta inserção, mas a formação para tal, mesmo que esta seja deficitária ou insuficiente, mediante as avaliações e posicionamentos pessoais.

Figura 11 – Gênero dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Quadro 10- Curso e ano que está fazendo em 2024

ALUNO 01	2º ano do EM - Técnico em Análises clínicas
ALUNO 02	3ºano do EM - Técnico em Saúde Bucal
ALUNO 03	3º ano do EM - Técnico em Nutrição
ALUNO 04	3º ano do EM - Técnico em Saúde Bucal
ALUNO 05	2º ano do EM - Técnico em Farmácia
ALUNO 06	3º ano do EM - Técnico em Nutrição
ALUNO 07	2º ano do EM - Técnico em Análises Clínicas
ALUNO 08	2º ano do EM - Técnico em Enfermagem
ALUNO 09	2º ano do EM - Técnico em Enfermagem
ALUNO 10	2º ano do EM - Técnico em Farmácia

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Quadro 11- Componentes curriculares que está cursando em 2024

ALUNO 01	Empreendedorismo e Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI)
ALUNO 02	Projeto de Vida
ALUNO 03	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI)
ALUNO 04	Projeto de Vida
ALUNO 05	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI) e Projeto de Vida
ALUNO 06	Meio Ambiente e Saúde*
ALUNO 07	Empreendedorismo, Projeto de aprendizagem Interdisciplinar (PAI) e Projeto de Vida
ALUNO 08	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI) e Projeto de Vida
ALUNO 09	Psicologia e Ética*
ALUNO 10	Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI) e Projeto de Vida

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A partir do quadro e dos documentos curriculares orientativos, bem como o PPP, do ano de 2022, o qual reafirma a instituição como um centro estadual de educação profissional em saúde e de forma integrada com o Ensino Médio. Assim sendo, os componentes são comuns aos cursos e adaptados, mediante as notas técnicas orientativas da SEDUC-PI.

Desse modo, descrevemos a seguir, de acordo com o caderno de orientações número 2, dos itinerários formativos do ensino médio piauiense, os componentes citados pelos estudantes no quadro 10, tais como:

Empreendedorismo: tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida (Caderno 2, (p.44, 2021).

Projeto de vida: permiti aos estudantes refletirem e tomarem decisões mais balizadas em relação às suas escolhas na trajetória escolar (Caderno 2, (p.18, 2021).

Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (PAI): tem como objetivo possibilitar o conhecimento de estratégias para o desenvolvimento das habilidades inerentes aos eixos estruturantes (Caderno 2, (p.398, 2021).

Meio ambiente e saúde*: Disciplina eletiva adaptada. Colabora com a formação cidadã, além da visão transacional da percepção ambiental, em que os estudantes ligam o meio ambiente apenas aos aspectos da natureza (água, solo, ar, florestas, fauna), incluindo, assim, o local que vivemos (o bairro, a cidade e também a natureza), aprofundando habilidades que promovam a mobilização comunitária na construção de propostas concretas para o fortalecimento do território educativo da sua região (Caderno 2, (p.220, 2021).

Psicologia e ética*: O componente é adaptado para trabalhar os aspectos éticos das relações humanas, dentro de aspectos éticos, sobretudo dentro dos cursos técnicos. Disciplina eletiva. Eletivas são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, que deverão ser ofertadas semestralmente, nas três séries do Ensino Médio, com carga horária predefinida, de acordo com a forma, o regime, a modalidade de ensino e as condições das redes e instituições de ensino (Caderno 2, (p.24, 2021).

Em suma, os alunos entrevistados, concentram-se nas turmas de 2º e 3º anos, a maioria cursa Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar e Projeto de Vida, as meninas estão em grande percentual no percentual de entrevistados e estão na faixa etária entre 16 e 17 anos.

2.8 Metodologia de Análise de dados

Como já falarmos anteriormente os dados serão analisados com base na Análise de Conteúdo (AC) que consiste em um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens

indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

Para Bardin (2016, p. 47), a Análise de Conteúdo desafia o pesquisador a percorrer dois caminhos convergentes, quais sejam, “[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem”.

Desse modo, para extrair as categorias necessárias à interpretação e explicação dos dados coletados, acerca da prática educativa, nos Itinerários de FTP, do Ensino Médio, utilizamos essa técnica, que segundo a autora, é utilizada desde tempos imemoriais, quando o homem tentava interpretar as escrituras sagradas. Sistematizada apenas na década de 20, a análise de conteúdo apresenta três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as quais são compreendidas na análise em discussão. O rigor metodológico “[...] não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho” (Bardin, 2016, p. 96).

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (Moraes, 1999).

Quadro 12– Etapas da Análise de Conteúdo

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1) Pré-análise	É o momento da organização do material sobre o qual o pesquisador irá sistematizar as ideias preliminares, é um momento de “intuições” (Bardin, p. 124).
2) Exploração do material	Inicia-se com a codificação que, na AC, segundo Bardin, se refere ao processo de transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou áudios, em unidades de análise significativas para a pesquisa. Essas unidades de análise podem ser palavras, frases ou segmentos de texto que contenham informação relevante para o estudo em questão.
3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação	Precisa “[...] apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (Bardin, p. 165).

Fonte: Bardin (2016)

Estas três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação na acepção de Bardin (2016), dialogam entre si, apresentando intersecções. O papel do pesquisador é envolver-se com a realização de cada fase com rigorosidade para não

comprometer a fase seguinte, visto que há interdependência entre elas, ou seja, é preciso respeitar a ordem das fases, não sendo possível realizar, por exemplo, as inferências e a interpretação sem antes realizar a pré-análise e a exploração do material. A falta de rigor e observância da sequência das fases propostas por Bardin incorre no risco de se comprometerem a análise e as considerações tecidas.

Posto isso, realizou-se a toda a transcrição das entrevistas e, logo após, selecionou-se os escritos. Ainda assim, foi realizada a estruturação das categorias, compreendendo que, as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 1977, p. 117).

Para interpretação dos dados utilizou-se neste estudo o método hermenêutico-dialético para interpretação dos dados, visto que a compreensão da fala dos participantes e a inserção no local pesquisado puderam ajudar na elucidação de problemas e alternativas viáveis para a supracitada temática. Note-se que o método conecta a hermenêutica para encontrar o sentido das falas significadas para o contexto da pesquisa, da realidade, amparando-se na dialética para elucidar as contradições existentes na realidade estudada e suas tensões. Nesse sentido ele tem o potencial de interpretar da realidade de forma profunda e crítica, considerando o campo da especificidade histórica, isto é, o contexto histórico, social e cultural totalizante.

Nessa perspectiva, Minayo (2006) aponta que este método é o mais capaz de oferecer uma interpretação aproximada da realidade, ou seja, essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida.

O método hermenêutico-dialético, além de uma forma de investigação científica, representa, segundo Stein (1983), uma postura filosófica e epistemológica de perceber e compreender, através da razão, a realidade posta aos olhos.

Para Gadamer e Habermas é importante que o estudo dos dados decorrentes da comunicação, considere que o investigador busque conhecer o espaço que o participante está inserido e que o pesquisador deve ser ético com o material produzido, sem desconfiar, mas buscando entendê-lo (Minayo, 1998).

Ao se dispor a analisar as falas e, sobretudo a comunicação, Stein (1983) apresenta que compreender significa ao mesmo tempo uma qualidade que tenho para comunicar, dizendo algo compreensível e compreendendo aquilo que é dito e um modo de existir como existencial compreensão.

Importante registrar que a fim de manter o sigilo do nome dos participantes da pesquisa, utilizamos nomes comuns, para nos referirmos às falas dos professores e alunos. Reitere-se que os nomes utilizados são dos ciclos de convivência e do dia a dia do autor do estudo como forma de valorizar os vínculos afetivos e socioemocionais, os quais nos constroem como seres humanos e nos fazem sentirmos vivos.

Dessa forma, a construção de sentido do estudo em questão alinha-se com os dados coletados, os autores de referência, as vivências do autor do estudo e as perspectivas para o Ensino Médio no Brasil. Assim, o método em questão reafirma a proposta analítica do material coleta e vai de encontro aos objetivos específicos do estudo e de suas categorias centrais, como o próprio Ensino Médio que será abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

O ENSINO MÉDIO

**ENSINO
MÉDIO**

**ITINERÁRIOS
FORMATIVOS**

PROFESSOR

**PRÁTICA
EDUCATIVA**

PIAUÍ

**CENÁRIOS DE
INCERTEZAS**

**EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

ALUNO

CAPÍTULO 3

O ENSINO MÉDIO

Nosso Ensino Médio refletia a “realidade perversa” da sociedade brasileira, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social e reconhecido como nível de ensino esquecido, por isso “médio”, ou em segundo plano, secundário, local de reprodução e discriminação. Diante disso, quase 28 anos depois, e com reformas em curso, as perspectivas e apontamentos não são diferentes Cury (1998, p.75).

A realidade perversa que Cury cita, vai além das normativas propostas de cima para baixo. As escolas de Ensino Médio no Brasil, em maioria, carecem das mesmas necessidades. Desde então, é possível indicar que essas desigualdades de acesso e as condições de permanência dos estudantes não se relacionam apenas à comunidade escolar, mas a um viés político forte e que não mantém um padrão de ensino nesta etapa da Educação Básica.

Neste capítulo, apresentamos o Ensino Médio através do conceito, histórico, modalidades, alterações legislativas, ganhos e entraves como forma de situar o objeto na temporalidade e diante do problema de pesquisa. Ainda assim, apresentamos o Ensino Médio Integrado à educação profissional, o *lôcus* da pesquisa e a integração entre o Ensino Médio e educação profissional com as propostas curriculares e o desafio de integralizar tais vertentes nas instituições escolares brasileiras. Desse modo, caminharemos por todo o percurso de institucionalização aos dias atuais.

3.1 Histórico do Ensino Médio no Brasil

A educação brasileira é fruto das diversas superações sociais, estruturais e funcionais que o Brasil vem carregando ao longo da história. Fato esse, que não está generalizado nas necessidades visíveis que o país detém, mas na forma como acontecem. Logo, é importante explicitar o histórico do Ensino Médio no Brasil e o seu conceito para o entendimento de tais proposições.

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes (Nascimento, 2009).

Não se pode esquecer da multiplicidade de objetivos do Ensino Médio que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão

crítico e participativo, até a sua preparação para o trabalho e garantia aos mesmos estudantes do ingresso no ensino superior (Mesquita; Lelis, 2015).

Nesse sentido, Kuenzer (2000) conclui que a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Diante de tais informações, entende-se que há uma sistematização dos segmentos educacionais, sobretudo a forma como se delineiam. A partir disso, há uma gama de recursos que precisam ser administrados e que necessitam de direcionamento quanto a utilização e a quem se destinam, de fato.

Ao falar do Ensino Médio, é preciso lembrar que o ensino secundário no Brasil sempre esteve alicerçado com a economia e tendo como foco a educação para trabalho. Em vista disso, Schwartz (1988), cita que por quase quatro séculos, a economia brasileira agroexportadora tinha a produção baseada no trabalho escravo. Por um lado, caracterizando a sociedade brasileira com a divisão entre uma minoria de indivíduos com direitos de pessoa e propriedade, e por outro lado, a grande maioria de indivíduos sem qualquer direito.

Essa visão para o mundo do trabalho, tecnicista e dualista ainda é vista nas instituições de educação, sobretudo nas escolas que oferecem o Ensino Médio integrado à educação profissional. No entanto, oferece-se uma ideia de que o aluno, imediatamente ao fazer o curso nesta modalidade de Ensino Médio, conseguirá um emprego na área, quando na verdade o processo formativo e a conclusão do curso são muito fragmentados. Assim sendo, observa-se que desde a sua colonização, o Brasil, sobretudo o Ensino Médio, carece de perspectivas sólidas e padrões de formação para os educandos, sobretudo nas buscas de acompanhar os anseios e necessidades da sociedade.

Apesar da expansão desse segmento de ensino ter se iniciado por volta dos anos de 1990, nessas últimas duas décadas, diferentes políticas foram definidas para o Ensino Médio, sem impacto sobre o crescimento das matrículas (Mesquita; Lelis, 2015).

Mesquita e Lelis (2015) acrescentam que mesmo com a temporalidade evidente, as demandas da juventude brasileira ainda são fortes e urgem por uma educação secundária de qualidade que permita sua inserção no mundo social e do trabalho, respeitando a nossa diversidade. Para os autores os seguintes princípios devem nortear a expansão do Ensino Médio:

[...] elencar a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico Mesquita e Lelis (2015, p. 822).

Considerar estes princípios aliado a qualificação dos professores e condições de trabalho, implicaria em aproximar o Ensino Médio da realidade do país de modo a universalizá-lo. No entanto, suas dificuldades Cury (1998), Krawczyk (2009); (2011) e Kuenzer (2011) apontam em seus estudos algumas dificuldades de universalização do Ensino Médio, tais como a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras.

Castro (2009) constata que o Ensino Médio continuava sendo ponto de encontro das muitas contradições. Para o autor, os principais problemas do Ensino Médio advêm da falta de qualidade do ensino fundamental, o que faz com que os alunos cheguem ao secundário com graves deficiências de aprendizagem, além da tradição de currículos extensos, com muitas disciplinas para os alunos aprenderem e pouco tempo de aula, e do ensino descontextualizado com a vida real e profissional dos alunos.

Há, também, que se explicitar, o papel das políticas públicas no acesso à educação. É com essa perspectiva que relatórios, balanços, parâmetros e médias são apresentados para que a sociedade brasileira esteja ciente do que é de direito e o que está assegurado mediante a Constituição Federal de 1988. No entanto, os documentos elaborados e de cunho sociopolítico são publicizados de acordo com as visões e perspectivas que, em grande maioria, não contemplam a todos ou são de difícil acesso para a grande maioria da população, a qual pertence aos que ganham menos de dois salários-mínimos por mês.

Além disso, as normativas evidenciadas, nos últimos anos, tais como o relatório do Banco Mundial (2017) e a legislação, especificamente, acerca da organização e base para o Ensino Médio, estão sendo contestadas pelo teor das informações contidas na íntegra e os dados que não condizem com a realidade do país. Ou seja, entende-se que há uma visão holística de cima para baixo, mas que não assegura os direitos devidos de estudantes, pais e professores.

3.2 Reformas e alterações legislativas

A história da educação brasileira mostra que as primeiras reformas educacionais, ainda no século XIX, expuseram o caráter conservador da sociedade naquele momento. As mudanças ocorridas no campo educacional denunciavam o cenário político e econômico no qual a sociedade estava inserida em determinado momento (Araujo *et al.*, 2022).

Para Malanchen e Santos (2020), as mudanças no sistema escolar sempre ocuparam papel fundamental no interior das reformas do Estado, visto que se tratava apenas de continuar o ajuste da escola às demandas do mercado.

Apesar de estarem apresentando “avanços”, as reformas do Ensino Médio ainda estão, diretamente, relacionadas ao cenário sociopolítico do país. Assim, fica perceptível que no Brasil não há um plano de governo consolidado, sobretudo na educação básica. Consequentemente, a comunidade escolar fica refém de diversos atores do cenário político que, muitas vezes, não conhecem tal realidade e acabam por aprovar reformas e leis que não fundamentam ou melhoram o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

Ainda com base nos estudos de Alves *et al.* (2022) é possível construir o percurso histórico das reformas do Ensino Médio no Brasil. Com isso, apresenta-se, abaixo, tais marcos teóricos:

Início da história do Brasil, a educação escolar em nível secundário era um grande distintivo social, ao qual tinham acesso os filhos das famílias privilegiadas economicamente.

Com a chegada da família real ao Brasil (1808), tenta-se instruir e formar, intelectualmente os dirigentes do país.

Nos tempos do Império (de 1821 a 1889), a função do ensino secundário era, especialmente, preparar o sujeito para o ingresso no ensino superior.

Em 1889, com a Proclamação da República, o objetivo do ensino secundário regular continuava sendo a preparação para o ingresso em cursos superiores. Ainda assim, é preciso apontar que várias reformas aconteceram, onde aumentou-se a carga horária e alterações no currículo. Além disso, houve expansão da oferta do ensino secundário pela rede privada; (Alves *et al.*, 2022, p.137).

Acerca das reformas do ensino secundário na “República Velha” (1889 a 1930), Alves *et al.* (2022) apontam que a primeira reforma foi chamada de Reforma Benjamim Constant e aconteceu em 1890, estipulando a duração de sete anos para a conclusão do nível secundário, e a última reforma foi nomeada como Reforma João Luis Alves, em 1925, e determinava o prazo de cinco anos de duração do curso. Todas elas com o objetivo oficialmente expresso de preparar o sujeito para o ingresso em curso superior.

Em 1930, segundo os autores citados acima, em 1930, no governo de Getúlio Vargas, houve uma atenção com a estruturação e organização a nível nacional do ensino secundário no Brasil. A partir de então, a Reforma Francisco Campos, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931), significou uma grande mudança na estruturação do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu a essa etapa escolar normas regulares relacionadas à duração dos ciclos, seriação do currículo, frequência obrigatória etc.

No governo de Getúlio Vargas, através do Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Brasil, 1942a), foi determinada a Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma Capanema. É nela que surgem os cursos colegiais divididos entre clássico e científico, com três anos de duração e objetivando, também, preparar o aluno para o ingresso em curso superior.

Ficava clara a dualidade existente entre a educação secundária proposta para os jovens da classe dominante e aquela que era ofertada para os jovens da classe popular, pois estes, por sua vez, não eram preparados para os exames admissionais nos cursos superiores, apenas o ensino secundário regular fazia isso (Alves *et al.*, 2022).

No período de 1940, ao fim da Segunda Guerra Mundial, necessidade de democratização do país, além do indicativo para se estabelecer uma legislação para a educação brasileira, em 1961, no governo do Presidente João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961).

O Art. 33 da LBD de 1961 define que “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”, excluindo, assim, a finalidade principal expressa nas outras leis ao tratar dessa etapa de ensino como sendo preparar o sujeito para ingressar no ensino superior. Em seguida, o Art. 34 inclui como cursos de EM os cursos secundários, técnicos e pedagógicos (Brasil, 1961).

Em seguida, evidencia-se o golpe militar de 1964, onde houve aberto do país ao capital estrangeiro e necessidade de desenvolvimento, a todo custo, visto a perspectiva dos militares. Com isso, acordo entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (acordo MEC-USAID) firmado entre Brasil e Estados Unidos, determinava uma reforma em todos os níveis de ensino orientada por consultores norte-americanos.

Diante do exposto, surge a Lei nº 5.692/1971, onde fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Perante um cenário autoritário e de necessidade de mudanças democráticas, sociais e econômicas, além da luta por direitos e liberdade de civis, proclamou-se a Constituição de 1988

(BRASIL, 1988). A mesma, traz contributos acerca do Ensino Médio tais como no Art. 208, o qual refere-se à EB obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, e no Art. 211, onde aponta-se que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio e a obrigatoriedade destas etapas da Educação Básica.

Já percebendo avanços significativos, tais como a oferta gratuita e obrigatória do Ensino Médio, consolidação de uma grande curricular, definição de tempo e horário, separação do Ensino Médio regular e da educação profissional-técnica, chega-se ao ano de 1996 onde foi estabelecida a LDB nº 9.394/1996.

Com o estabelecimento da LDB, a educação escolar passa a ser composta por educação básica e educação superior. E o que antes era chamado de ensino de 1º e 2º graus passou a ser dividido em ensino básico, fundamental, médio e profissionalizante. Importante ressaltar também que, nessa LDB, o Ensino Médio é incluído como um componente da educação básica, ou seja, há o reconhecimento de um direito que, se não fossem as desigualdades de acesso à escola, contemplaria todos os jovens brasileiros (Silva, 2015).

Segundo a LDB nº 9.394/1996, (Brasil, 1996, p.12) o Ensino Médio passa a ter uma duração mínima de três anos e tem como finalidade:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;

Ainda perfazendo a história do Ensino Médio no Brasil, é importante destacar, em 1999, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio. A partir deles, foi possível obter as propostas curriculares para esta etapa.

Em complementação às orientações passadas pelos PCNEM, no ano de 2002, o MEC lançou orientações complementares através de um documento chamado PCN+EM (BRASIL, 2002), objetivando, segundo consta no próprio material, suprir a carência de orientação deixada no documento anterior, para os professores e os dirigentes escolares que atuavam nesse nível de ensino (Alves *et al.*, 2022).

Diante disso, outros programas promoveram mudanças no cenário do Ensino Médio não profissionalizante, tais como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2009b) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Brasil, 2013). Nesse viés, eles representaram uma política de redesenho curricular baseada na flexibilidade e formação docente continuada.

Em 2014, o MEC lançou o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). A ideia de criar um plano nacional contendo metas a serem cumpridas em determinado tempo teve origem no governo de Getúlio Vargas, em 1931 durante a Reforma Francisco Campos e, ao longo de muitas décadas, tramitando em muitos governos e passando por muitas alterações, foi enfim finalizada em 2014 (Vieira *et al.*, 2017).

Consta no PNE (Brasil, 2014) orientações acerca de metas para o Ensino Médio como:

Institucionalizar o programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014, p. 22).

Nesse sentido, Araujo *et al.*, (2022) concluiu que com o desafio da expansão do Ensino Médio no país, o PNE propôs uma “renovação do Ensino Médio” por meio de currículos flexíveis, articulando conteúdos obrigatórios e optativos. Para eles, assim, nasceu a proposta do que viria a ser chamado três anos depois de Novo Ensino Médio (NEM), por meio da Lei nº 13.415/2017.

Na visão de Cássio e Goulart (2022), mediante a Lei nº 13.415/2017, o novo Ensino Médio aprofunda a fragmentação do Ensino Médio, expulsa setores da população jovem da educação básica, superficializa a formação escolar, intensifica drasticamente o trabalho docente, barateia a qualificação profissional da juventude, cria novas barreiras para o acesso ao ensino superior público – prejudicando especialmente estudantes que sempre tiveram as piores condições de escolarização –, e estabelece estruturas articuladas de privatização da educação, sobretudo com a ampliação do ensino a distância. Com isso, entende-se que a lei em questão trouxe aspectos generalistas, mas que não diminui a distância entre o que se propõe nas soluções governamentais e as ações práticas.

Quadro 13 – Principais mudanças do Ensino Médio entre 1890 e 2017

Reforma	Principais destaques	Ano
Reforma Benjamin Constant	Estipula a duração de 7 anos para a conclusão do nível secundário; o objetivo deste nível era preparar os sujeitos da elite para ingressar no ensino superior.	1890
Reforma Eptácio Pessoa	Diminuiu para 6 anos a duração do ensino secundário e oficializou a equiparação do ensino particular com o ensino público. Ao final desse nível, o estudante obtinha o diploma de bacharel em Ciências e Letras.	1901
Reforma Rivadávia Correia	Oficializou o ensino de forma não obrigatória e excluiu a emissão de diplomas ao final do ensino secundário. Continuava o caráter propedêutico desta etapa de ensino.	1911
Reforma Carlos Maximiliano	Teve como principal objetivo preparar o estudante para aprovação nos exames parcelares.	1915
Reforma João Luis Alves	O ensino passou a ser seriado com duração de 6 anos, sendo o último ano composto por um curso de Filosofia. Essa reforma relativamente ampliou a função do ensino secundário, ao propor para esse nível preparo fundamental e geral para a vida.	1925
Reforma Francisco Campos	Estabeleceu frequência obrigatória, regulou sobre notas e transferências dos alunos entre colégios. Dividiu o ensino secundário em dois ciclos: um de formação geral e outro específico de preparação para ingressar no nível superior (havia variação no currículo dependente do curso superior que o aluno desejasse ingressar).	1930
Reforma Capanema	Cursos colegiais divididos entre clássico e científico, tendo três anos de duração e objetivando também preparar o aluno para o ingresso em curso superior.	1942
LDB	A etapa de ensino secundário passou a se chamar oficialmente de EM e foram incluídos como cursos de grau médio os cursos de EM regular, secundários, técnicos e pedagógicos.	1961
LDB	Dividiu o sistema de ensino em 1º e 2º graus. O 2º grau (anteriormente chamado de EM) passa a ter como foco a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado.	1971

LDB	O termo “ensino médio” voltou a nomear o que antes era chamado de 2º grau e passou a ter duração de 3 anos; além disso, foi separado oficialmente do ensino profissionalizante.	1996
PCNEM	Definiram as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada área de conhecimento. Apontava para um “Novo Ensino Médio”.	1999
Enem	Torna o Enem obrigatório para todos os estudantes do EM. O exame adquire uma função sistêmica, certificadora e classificatória.	2009
ProEMI	Estimulou o redesenho curricular através de investimento técnico e financeiro nas escolas.	2009
PNE	Na meta nº 3, que trata do EM, propôs, até 2024, elevar a taxa de matrículas e orientou também flexibilizar o currículo através do estabelecimento de conteúdos obrigatórios e outros eletivos.	2014
Novo Ensino Médio	Altera a LDB nº 9.394/96 com mudanças no currículo do EM. O currículo passará a ser composto por uma base nacional comum e por itinerários formativos. Além disso, a carga horária do EM foi ampliada e houve abertura oficial para o aluno cursar uma parte do currículo fora da escola regular pública.	2017

Fonte: Alves *et al.*, (2022, p. 149)

3.3 Modalidades

Diante do objeto em questão, em preciso lembrar que o marco temporal da discussão está após a aprovação do Novo Ensino Médio (NEM). No entanto, reitera-se que esse é apenas uma de suas vertentes e frutos das reformas que já aconteceram. Em consequência disso, é possível citar as modalidades do Ensino Médio e suas características.

A presente pesquisa foi realizada com base em documentos da SEDUC-PI e em todos os segmentos onde o MEC. Assim sendo, é fulcral apontar as modalidades ofertadas no Ensino Médio no Piauí e suas características, a fim de ter-se uma noção do funcionamento deste no ano de 2024, mesmo com uma reforma do Ensino Médio curso para ter início em 2025 e consolidação nos anos de 2026 e 2027. Tais parâmetros são apresentados a seguir, a partir do documento Nota Técnica Orientativa SUPEN/SUETPEJA nº 001/2024 apresentado pela supracitada secretaria.

A organização curricular do Ensino Médio está estruturada com 3 (três) anos de duração compreendendo a Formação Geral Básica – FGB, Itinerários Formativos (IFs) e Recomposição da Aprendizagem, possibilitando ao estudante a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos necessários ao seu desempenho na vida pessoal e social, bem como à sua

inserção no mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos perpassando por esses os projetos interdisciplinares (Nota Técnica nº 01 SEDUC-PI, 2024).

Segundo o documento, o Ensino Médio regular, na rede estadual de educação, funcionará da seguinte forma:

- O Ensino Médio em Regime Parcial Diurno perfaz uma carga horária total de 3.240 horas, sendo 2.400 de FGB, 600 de Itinerários Formativos e 240 de Recomposição da Aprendizagem;
- A carga horária do componente curricular de Língua Inglesa será distribuída em 2h de FGB e deverá contemplar o uso de Plataforma Educacional;
- O Ensino Médio em Regime Parcial Noturno perfaz uma carga horária total de 3.000 horas, sendo 2.280 de FGB e 720 de Itinerários Formativos;
- O Ensino Médio em Regime de Tempo Integral perfaz uma carga horária total de 4.800 horas, sendo 2.400 de FGB, 1.920 de Itinerários Formativos e 480 de Recomposição da Aprendizagem;
- O Ensino Médio voltado para o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)/ Instituto Militar de Engenharia (IME) perfaz uma carga horária de 2.280 horas, sendo 1.960 de FGB e 320 da Parte Flexível, na 1ª (primeira) série, com implantação gradativa nos demais anos mediante oferta exclusiva no CETI Dirceu Mendes Arcoverde;

Ainda com base na nota técnica acima, a organização curricular para o Ensino Médio articulado à Educação Profissional e Técnica está estruturada em 03 (três) anos, compreendendo a Formação Geral Básica, os Itinerários Formativos e a Recomposição da Aprendizagem. Assim, visualiza-se a estruturação a seguir:

- O Ensino Médio Integrado em Regime de Tempo Integral com oferta de cursos técnicos de 1.200 horas, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), perfaz uma carga horária total de 4.800 horas, sendo 2.400 de FGB e 2.400 de Itinerários Formativos;
- O Ensino Médio Integrado em Regime de Tempo Integral com oferta de cursos técnicos de 800 e 1.000 horas, conforme o CNCT, perfaz uma carga horária total de 4.800 horas, sendo 2.400 de FGB e 2.400 de IFs;
- O Ensino Médio Integrado em Regime de Tempo Parcial com oferta de cursos técnicos de 800 e 1.000 horas, conforme o CNCT, perfaz uma carga horária total de 3.440 horas, sendo 1.800 de FGB e 1.520 de Itinerários Formativos mais 120 horas de estágio curricular obrigatório;
- O Ensino Médio Integrado em Regime de Tempo Parcial com oferta de cursos técnicos de 1.200 horas, conforme o CNCT, perfaz uma carga horária total de 3.640 horas, sendo 1.800 de FGB e 1.720 de IFs mais 120 horas de estágio curricular obrigatório;

- As Linhas de Aprofundamento em Regime de Tempo Integral da Educação Profissional e Técnica (EPT) estão organizadas em cursos com carga horária de 800, 1.000 e 1.200 horas que serão trabalhadas de forma exclusivamente presencial;
- Para efeitos desta Nota Técnica a carga-horária do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos será compreendida como quantitativo mínimo de horas-aula, sem imposição de óbice à criação de matriz curricular com carga-horária superior ao estabelecido no CNCT;

Outrossim, é fundamental apontar que, apesar da organização e na definição proposta pela SEDUC/PI, existem lacunas no processo de ensino e aprendizagem, as quais, estão sendo a todo instante citadas no decorrer do texto.

3.4 Ganhos e entraves

Acerca dos impactos da reforma do Ensino Médio no Brasil, já constados, o trabalho de Souza e Garcia (2020) aponta que professores e alunos ainda demonstram diversas dúvidas em relação ao novo Ensino Médio e desconhecem a lei e as principais mudanças advindas com ela.

Concomitantemente, a reforma também prevê que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação em tempo integral, a fim de proporcionar uma jornada escolar mais longa, com atividades complementares e oportunidades de desenvolvimento integral (Brasil, 2017).

Diante disso, Souza e Garcia (2020), tempo integral não é sinônimo de educação integral, sendo necessário que a extensão do tempo do aluno na escola não objetive apenas aumentar a sua permanência dentro da instituição, bem como não priorize a formação de mão de obra técnica e rápida, como uma resposta às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana integral.

Costa e Silva (2019), por exemplo, afirmam que a Reforma do Ensino Médio tem problemas de legitimidade, uma vez que não foi resultado de debate coletivo ou de consulta a entidades especializadas, bem como foi originada de uma medida provisória aprovada às pressas, atropelando esforços e ignorando diversos segmentos da sociedade brasileira interessados no tema.

A partir das intensas críticas ao Ensino Médio, o trabalho de Santos e Repolês (2024) reitera que existe um movimento político e social, encabeçado por entidades, movimentos sociais, professores e pesquisadores da área da educação, que busca revogar a reforma, mesmo que parcialmente. Nesse contexto, o Governo Federal anunciou, em abril de 2023, a suspensão

do cronograma nacional de implementação do novo Ensino Médio, buscando ampliar as discussões e debates acerca da aplicação dos novos modelos de ensino (Brasil, 2023a).

Por meio do olhar de Repolês (2024) e das intensas leituras sobre o Ensino Médio, prática educativa e itinerários formativos, conclui-se que os problemas envolvendo as temáticas e, sobretudo o funcionamento do Ensino Médio no Brasil, acompanham questões sócio-políticas que causam bastante entrevas nesta etapa da educação básica. A todo instante, é perceptível que os atores principais, professores, alunos e a comunidade escolar não são ouvidos como deveriam.

Em última análise, a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), foi aprovada e aponta novas propostas para o Ensino Médio, onde altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis n.º 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

Com base na lei apresentam-se os artigos abaixo com pontuações importantes:

Art.24 A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação.

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional. (adaptado).

Com base no exposto, há um favorecimento da carga horário da formação geral básica e uma diminuição das horas para os itinerários formativos. Contudo, volta-se a ênfase na educação profissional, questão essa que gera opiniões diversas e que potencializa o ensino técnico como saída para alavancar a mão de obra do cenário agrícola, industrial e tecnológico do país. Por esta razão, é importante tecermos algumas notas sobre o Ensino Médio integrado à educação profissional. Temática que abordaremos a seguir.

3.5 O Ensino Médio integrado à educação profissional

Como já visto ao anteriormente, a indissociabilidade entre o Ensino Médio e a educação profissional é vista como um problema a ser superado nos próximos anos. O que se põe em jogo são prerrogativas pautadas no desenvolvimento técnico do país, a fim de alcançar patamares de

êxito econômico. Todavia, a superação de tais perspectivas é vista como uma saída para a consolidação do Ensino Médio e a separação da educação profissional de nível técnico.

A Lei nº 13.415/2017, ao colocar a “formação técnica e profissional” como um dos itinerários formativos do próprio Ensino Médio, alterou, por via indireta, a Educação Profissional técnica de nível médio, sobretudo, em suas formas de articulação com a educação básica (Piolli; Sala, 2021, p.3).

O Ensino Médio integrado não deve ser palco para o desenvolvimento de competências ou de habilidades preconizadas no discurso empresarial. Essa etapa da Educação Básica não pode e não deve estar voltada para o aumento da produtividade tão em voga agora, na atualidade. O Ensino Médio integrado deve ser considerado um espaço/tempo de superação, no plano formativo, da fragmentação imposta pela divisão social do trabalho (Oliveira, 2009).

Ainda com base em Oliveira (2009), vale destacar a importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de trabalho e educação e/ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho.

Portanto, o Ensino Médio integrado em nosso entendimento, configura-se como uma concepção pedagógica, que demanda uma formação ampla a partir dos fundamentos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, visando à formação humana. É necessária a busca constante de se construir um Ensino Médio integrado, que supere a dualidade entre formação geral e formação profissional e que tenha como objetivo a formação humana, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora (Ciavatta; Ramos, 2011).

Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, trouxe consigo alterações na educação profissional. Dessa forma, podemos apresentá-las a partir das informações a seguir.

A lei introduziu a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos do Ensino Médio, permitindo que os estudantes escolham uma trajetória que combine a educação básica com a formação profissional, segundo ela, isso facilitaria o protagonismo estudantil.

A lei permite que os sistemas de ensino reconheçam competências adquiridas fora do ambiente escolar, como experiências de trabalho supervisionado e atividades de educação técnica em outras instituições. Isso amplia as possibilidades de certificação e validação de

conhecimentos. No entanto, ao longo dos anos, observou-se uma grande evasão de alunos no Ensino Médio, embora a oferta de vagas tenha aumentado.

Há uma concomitância histórica acerca dessa articulação. Nesse sentido, a reforma impactou diretamente essa modalidade ao integrar a formação profissional ao currículo do Ensino Médio, alterando a forma como a Educação Profissional se articula com a educação básica.

Apresentou-se uma maior flexibilidade no currículo do Ensino Médio, permitindo que as escolas adaptem suas ofertas de acordo com as necessidades locais e as demandas do mercado de trabalho. Segundo a nova proposta, haveria benefícios para na formação profissional.

Observe-se que as alterações propõem uma modernização da educação pública no Brasil, com a perspectiva de tornar o Ensino Médio, sobretudo a educação profissional, tornando-a mais significativa para as reais dos alunos e do mercado, objetivando de promover uma formação mais integrada e diversificada. Contudo, ao chegarmos nas instituições brasileiros, problemas básicos, como estrutura das escolas, professores com a devida formação para ministrar os componentes curriculares, merenda escolar, violência nas escolas, um grande indicativo de alunos com problemas psicológicos e professores com baixos salários, além de a grande maioria serem contratados por tempo determinado.

Nos estudos de Piolli e Sala (2021), amparados pelo parecer N° 3/CNE /CB 2018 e pelo parecer CNE/CB n° 4/2018, além da Resolução CNE/CP n° 1/2021, fica claro que há uma dualidade entre Ensino Médio e educação profissional, ou seja, as matrizes se complementam, mas destoam no fazer prático. A partir disso, os autores exprimem que, ao interpretar tais leis, pareceres e a resolução, há uma separação entre duas abordagens principais da educação no Ensino Médio. Em linhas gerais, fica claro que há segmento um voltado para o aprofundamento dos conhecimentos e a preparação para o prosseguimento dos estudos (formação acadêmica) e outra voltada para a qualificação profissional e o trabalho (formação técnica). Informações estas que já são consolidadas e que desde a configuração do ensino secundário, ensino técnico e a evolução do modelo socioeconômico do Brasil são observados.

Outra questão apontada por Piolli e Sala (2021) e encontrada nos documentos é a caracterização da educação profissional técnica dentro do Ensino Médio. Com base nisso, eles propõem que há outra distinção entre diferentes tipos de formação técnica: por um lado, os cursos técnicos que oferecem uma formação mais estruturada e formal. E, por outro lado, os cursos curtos de qualificação profissional que são mais flexíveis e podem ser oferecidos em contextos não escolares. Para eles, essa distinção reflete a diversidade de caminhos que os

estudantes podem seguir dentro da educação profissional evidenciando a complexidade das opções disponíveis e as diferentes finalidades que cada tipo de formação pode atender. Mas, é preciso olhar para o que acontece na prática e que, mesmo com o componente curricular projeto de vida, os estudantes afirmam que há uma gama de orientações, instruções, mas que na realidade deles, não se enxerga perspectivas formativas ou segurança no que estão cursando ou fazendo, em sua maioria, como revelou esta investigação, nas entrevistas dos estudantes (APÊNDICE E).

Kuenzer (2002), defende que essa dualidade, ao decorrer das contradições de classes existente, não pode encontrar sua superação no âmbito do projeto político-pedagógico escolar. Visto isso, as dualidades apresentadas anteriormente, não apenas instituiu uma nova estrutura de formação, mas também criou um cenário onde diferentes formas de educação coexistem, cada uma com suas características e objetivos específicos. Nesse viés, essas indefinições podem criar desafios na implementação e na percepção da qualidade da formação oferecida aos estudantes, o qual tem acontecido.

Quadro 14 – Aspectos gerais do Ensino Médio e educação profissional ao longo da história

Histórico da regulamentação da Educação Brasileira	Indicativos
Início do Século XX - Decreto nº 7.566 em 23 de setembro de 1909.	A educação profissional começou a se estruturar no Brasil com a criação de escolas técnicas e profissionais, tendo em vista a necessidade de mão de obra qualificada e as mudanças advindas do cenário mundial.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961.	Estabeleceu a educação profissional como uma modalidade de ensino, reconhecendo sua importância para a formação de trabalhadores qualificados, além da regulamentação do EM e associação dele com a educação profissional.
1978 – Transformação das escolas técnicas federais em CEFET Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.	Inicia - se o processo de cefetização, ou seja, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).
Alterações na 1996 na LDB.	Trouxe novas diretrizes para a educação profissional, integrando-a mais efetivamente à educação básica e promovendo a articulação entre teoria e prática.
Decreto nº 2.208/1997 (Reforma da Educação Profissional).	O então governo revogou o decreto anteriormente citado e possibilitou a oferta do Ensino Médio Integrado – EMI (Decreto nº 5.154/2004).
Parecer CNE/CEB Nº 11/12, de maio de 2012.	Normatização da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio.
Lei nº 13.415/2017	Incorpora a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como um dos IF possíveis de serem ofertados no EM.

Resolução CNE/CP nº 01/2021	Resolução do Conselho Nacional de Educação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.
-----------------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

3.6 O *locus* da pesquisa e a integração entre o Ensino Médio e educação profissional

Como já apresentado no enfoque metodológico (p.26), a pesquisa ocorreu em uma escola de Ensino Médio integrado à educação profissional, chamada de Monsenhor Jose Luís Barbosa Cortez conhecida como PREMEN-Sul. A instituição faz parte do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN),² o qual teve início, no estado do PI, no ano de 1982.

O desenvolvimento dessas instituições ocorreu por meio da criação do Decreto Nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972, sendo vinculado à Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, objetivando aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil.

Na dissertação de Sousa (2009) fica evidente a morosidade deste processo de implantação do PREMEN no Piauí, pois o decreto de criação foi aprovado em 1972 e o Piauí só foi contemplado com este programa em 1982, no Governo Lucídio Portela (1979-1983). Ainda assim, o projeto básico não foi atendido, tal como versa na mensagem do então governador à assembleia legislativa:

O ensino de 2º grau – para melhoria de ensino de 2º grau foram recuperados, em 1982, 15 unidades sendo, 12 na capital e 3 no interior. Foram construídas 7 novas unidades, sendo 2 na capital e 5 no interior. Nessa etapa do ensino, o sistema estadual atendeu 21.058 alunos, através de modalidades de cursos profissionalizantes (Piauí, 1983).

Outras possibilidades de análises, evidenciadas na dissertação de Sousa (2009), são a qualidade de ensino. Para a autora, as instituições criadas através do PREMEN se tornaram reconhecidas pela sociedade, sendo consideradas uma das melhores de Teresina e do Piauí. Essas proposições, se devem à excelência acadêmica e à qualificação dos professores, que estavam comprometidos com a ação pedagógica e a formação de jovens. Contudo, o cenário atual, vem demonstrando que um dos maiores problemas hoje, na instituição a qual os dados foram coletados, está na formação dos professores que lecionam componentes da base comum e técnica. Visto isso, é importante ressaltar a grande quantidade de profissionais da educação

² O programa teve como objetivos o PREMEN tinha como objetivo principal aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil (Brasil, 1972, Art. 1º).

contratados por período determinado e a não efetivação destes, como evidencia o perfil dos participantes da pesquisa (p. 42).

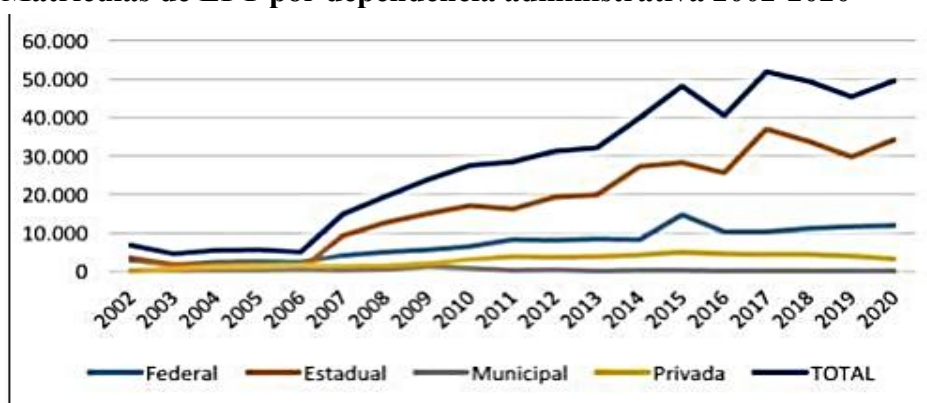
Com o foco no mercado de trabalho, o projeto das escolas PREMEN, focou na educação para a vida produtiva, preparando os alunos para o exercício do trabalho. Tal afirmação ainda é consolidada na instituição pesquisada, além ser integrada ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos aliada ao ensino técnico (EJATEC). Por esse motivo, isso ainda permite que os educandos adquiram conhecimentos e habilidades que os ajudam a se inserir no mercado de trabalho, contribuindo para a manutenção de suas vidas e da sociedade, embora haja percalços no processo formativo de diferentes naturezas.

O programa, à época, proporcionou formação profissional e profissionalização dos docentes. Os professores tiveram oportunidades de ascensão profissional, permitindo a eles se tornassem parte de uma instituição respeitada pelo seu desenvolvimento na qualificação de seus docentes. Atualmente, esses parâmetros tornam-se foco de investigação, sobretudo o estudo em questão analisou tal informação, a partir do perfil de dez professores e verificou que, os partícipes da pesquisa, possui a devida formação para atuar nos cursos e componentes curriculares que lecionam, mas a não efetivação do vínculo profissional e os baixos salários fazem com que muitos desistam da profissão.

Entre limites e possibilidades, apesar das dificuldades enfrentadas, como a falta de material para aulas práticas, os docentes conseguiram superar esses obstáculos através do trabalho coletivo, o que reforçou a importância das escolas do PREMEN para a educação no estado à época.

Por conseguinte, pode-se analisar o gráfico da SEDUC-PI, com o comparativo de matrículas na educação profissional e tecnológica da federal, estadual, municipal e privada dos 2002 a 2020 e o total nas três redes através da **figura 12**.

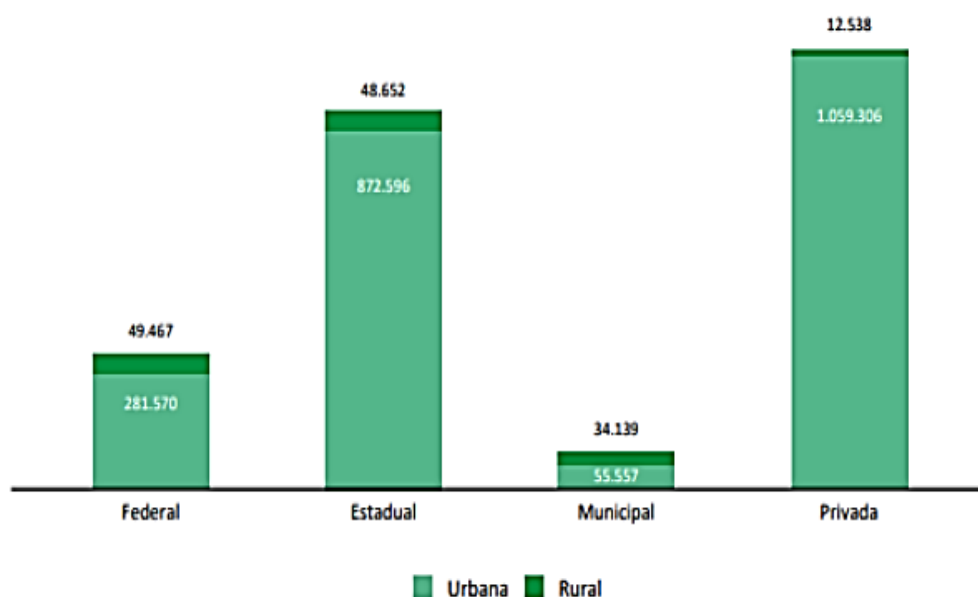
Figura 12 – Matrículas de EPT por dependência administrativa 2002-2020



Fonte: SEDUC-PI (2021)

A partir disso, depreende-se que há uma predominância da EPT, no Piauí, ao logo dos anos analisados, na rede federal de educação. No entanto, é nítido o crescimento paralelo da rede estadual na modalidade.

Figura 13 – Número de matrículas na EPT, segundo a dependência administrativa e localização da escola no Brasil



Fonte: Resumo Técnico – Censo Escolar 2023/ INEP

3.7 Proposta curricular do Piauí em 2024

Tendo como base esse viés dualista, a pesquisa situa-se em uma escola estadual de educação profissional – técnica. A partir de então, através da Nota Técnica 01 SEDUC-PI, 2024 é possível visualizar as orientações acerca desta modalidade e como se organiza na supracitada instituição através das seguintes informações:

Os itinerários formativos do Ensino Médio articulado à educação profissional integrado em tempo parcial são constituídos por percursos de aprofundamento nas áreas das descrições abaixo.

Quadro 15 - Matriz curricular do Ensino Médio parcial diurno 2024

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO REGULAR TEMPO PARCIAL DIURNO 2024									
CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA POR COMPONENTE CURRICULAR									
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES						CH TOTAL	CH POR ÁREA
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE			
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	120	3	120	3	120	360	960
	ARTE	1	40	1	40	1	40	120	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	1	40	120	
	LÍNGUA INGLESA	2	80	2	80	2	80	240	
	LÍNGUA ESPANHOLA	1	40	1	40	1	40	120	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	3	120	3	120	3	120	360	360
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	80	2	80	1	40	200	600
	QUÍMICA	1	40	2	80	2	80	200	
	BIOLOGIA	2	80	1	40	2	80	200	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	1	40	1	40	1	40	120	480
	GEOGRAFIA	1	40	1	40	1	40	120	
	FILOSOFIA	1	40	1	40	1	40	120	
	SOCIOLOGIA	1	40	1	40	1	40	120	
CARGA HORÁRIA TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		20	800	20	800	20	800	2.400	2.400
ITINERÁRIOS FORMATIVOS									
PERCURSO DE APROFUNDAMENTO	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS (LÍNGUA PORTUGUESA NA 1ª, 2ª E 3ª SÉRIE)	1	40	1	40	1	40	120	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLÓGIAS (MATEMÁTICA NA 1ª, 2ª E 3ª)	1	40	1	40	1	40	120	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS 1h/a (FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, HISTÓRIA E GEOGRAFIA)	1	40	1	40			80	80
EDUCAÇÃO DO TRÂNSITO				1	40	2	80	120	120
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL		1	40	1	40	1	40	120	120
EDUCAÇÃO FINANCEIRA (INTEGRAR COM O PROJETO DE VIDA)		1	40	-				40	40
CARGA HORÁRIA TOTAL ITINERÁRIOS FORMATIVOS - IFs		5	200	5	200	5	200	600	600
RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM									
RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM	LÍNGUA PORTUGUESA	1	40	1	40	1	40	120	120
	MATEMÁTICA	1	40	1	40	1	40	120	120
CARGA HORÁRIA TOTAL RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM		2	80	2	80	2	80	240	240
CARGA HORÁRIA TOTAL (FGB + IF + RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM)		27	1.080	27	1.080	27	1.080	3.240	3.240

Fonte: SEDUC/PI 2024

Os itinerários formativos do Ensino Médio articulado à educação profissional integrado em tempo parcial estão constituídos por percursos de aprofundamento nas áreas de:

a. Linguagens e suas Tecnologias na 1ª, 2ª e 3ª série contemplando o Componente Curricular de Língua Portuguesa/Recomposição da Aprendizagem;

- b. Matemática na 1ª, 2ª e 3ª série contemplando o Componente Curricular de Matemática/Recomposição da Aprendizagem;
- c. Aprofundamento em Educação Profissional e Técnica na 1ª, 2ª e 3ª série;
- d. Educação do Trânsito, como componente elevo na 2ª e 3ª série;
- e. Educação Financeira integrada com o Projeto de Vida na 1ª série;
- f. Inteligência Artificial na 1ª, 2ª e 3ª série.

Em termos de carga horária e dias letivos, a nota técnica apresenta que o do Ensino Médio Tempo Parcial Diurno, funciona com jornada de carga horária diária de 5 (cinco) horas-aula em três dias da semana e carga horária de 6 (seis) horas-aula em 2 (dois) dias da semana, sendo as aulas de 60 (sessenta) minutos, perfazendo um total de 27 (vinte e sete) horas semanais ministradas em 200 (duzentos) dias letivos no mínimo, tendo o **quadro 14** como orientação da SEDUC/PI.

Quadro 14- Horário Ensino Médio tempo parcial diurno

HORÁRIO 01			
MANHÃ		TARDE	
INICIO	FINAL	INICIO	FINAL
7h	8h	13h	14h
8h	9h	14h	15h
9h	10h	15h	16h
INTERVALO 10H AS 10H20		INTERVALO 16H ÀS 16H20	
10h20	11h20	16h20	17h20
11h20	12h20	17h20	18h20
5H/A TRÊS VEZES NA SEMANA 27H SEMANAIS HORÁRIO DA MANHÃ SEM RECOMPOSIÇÃO		18h20	19h20
HORA/AULA 60MIN		6H/A DUAS VEZES NA SEMANA 27H SEMANAIS HORÁRIO DA TARDE COM RECOMPOSIÇÃO	
		HORA/AULA 60MIN	

Fonte: SEDUC/PI (2024)

Com base no exposto, a integralização dos componentes curriculares acima será discutida, com mais afico no capítulo 04, o qual trata da prática educativa nos itinerários formativos. A partir de então, é preciso reiterar as falas sobre o currículo do Ensino Médio e como a organização, após a 13.415/17, trouxe consigo questão que culminaram é problemas estruturais, assim como descritos no capítulo 05, diante dos resultados encontrados no estudo através da observação participante, questionário e entrevistas com alunos e professores.

Para Saviani (1998), o currículo carrega características e seu emprego na educação surge com o objetivo de sequenciar, disciplinar e ordenar o percurso escolar. Nesse sentindo, Sacristán (1998) complementa que o currículo antes de ser um modelo, uma matriz, uma forma

de conduzir as aprendizagens na escola, ele é práxis que não termina com o projeto de cultura socializado nas escolas, ele é prática que se manifesta através da função da escola de socialização/transmissão da cultura produzida historicamente, que vai se estruturando a partir de diversas práticas, entre elas a prática pedagógica (ensino), que é desenvolvida nas instituições de ensino.

Com base nisso, afirma-se que o currículo se firma:

[...] como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor” (Sacristán, 1998, p. 16).

Desse modo, ao falar de integração no Ensino Médio, na perspectiva da educação profissional, o currículo integrado pode:

[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem síntese da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (Ramos, 2012, p. 115).

Ao falar elementos procedimentais, Ramos (2012, p. 123-124) propõe as seguintes orientações para a elaboração de um currículo integrado, tais como problematizar fenômenos – elaborar questões e propor problemas em que os estudantes precisem recorrer à teoria para poder solucionar os desafios impostos pela prática, explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas – o entendimento dos fenômenos a partir de diferentes áreas da ciência, sistematizar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica – com base nos conhecimentos produzidos historicamente (científicos, culturais, filosóficos, entre outros) e organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas – objetivando elaborar os conhecimentos fundamentados na totalidade dos conceitos.

A fim de manter uma estrutura sólida, diante da comunidade escolar, é necessário pensar o currículo na perspectiva holística, ou seja, analisar a realidade escolar, propor medidas de intervenção com foco na superação de deficiências de base, aumentar o acompanhamento individualizado para que se tenha um alinhamento de perfis de alunos e, sobretudo, consolidar a formação do professor com um apoio sócio pedagógico que o mantenha seguro, além de valorizá-lo financeiramente.

3.8 O desafio de integralizar o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante

Em vista disso, compreendemos o currículo integrado alicerçado na concepção de educação politécnica e omnilateral; tendo o trabalho como princípio educativo e integrando conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular, em que a finalidade da educação é a formação humana que promova à classe trabalhadora a elaboração de conhecimentos que apontem para um horizonte de transformação social (Castro; Neto, 2021).

Na visão de Araújo e Frigotto (2015, p. 62):

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

A partir do trabalho de Castro e Neto (2021), elencam-se alguns pontos acerca da integralização das vertentes citadas. São elas: a integralização curricular deve ser elaborada com base em um processo democrático, envolvendo reflexão sobre os sujeitos que se deseja formar. Os docentes são considerados atores principais nesse processo de discussão e construção do currículo, o currículo integrado busca organizar o conhecimento de forma que os conceitos sejam compreendidos como um sistema de relações, superando a lógica de fragmentação que historicamente caracterizou o currículo escolar. A proposta é que a educação não se limite à socialização de fragmentos da cultura, mas promova uma formação completa. Diante disso, tem-se a educação integral como uma das perspectivas para os próximos anos, a integralização curricular, a qual é vista como uma forma de desenvolver competências que vão além da formação técnica, incluindo aspectos sociais e cidadania.

Nesse sentido, no texto de Castro e Neto (2021), apesar da proposta de atividades integradoras, há resistência por parte de alguns docentes, o que dificulta a execução da proposta de currículo integrado, pois esbarra-se na questão do processo formativo dos profissionais e a estruturação dessas normativas. Outra questão que pode ser vista como possibilidade é a valorização do conhecimento científico dentro do processo formativo e integralizado, isso respeitando os preceitos éticos e favorecendo a comunidade escolar com a estruturação necessária.

Por fim, espera-se um olhar mais extensivo, a necessária integralização curricular é uma forma de proporcionar aos alunos uma visão mais social da realidade, permitindo que eles abordem conceitos a partir de diferentes perspectivas, ampliando seus horizontes a partir dos componentes curriculares que são ministrados em sala.

Para além da formação inicial e da pós-graduação, é preciso que a instituição planeje a formação continuada em serviço dos docentes. Essas formações podem ocorrer em eventos

semestrais para toda comunidade acadêmica. Mas, principalmente, devem ser construídos grupos de estudos permanentes sobre as bases epistemológicas e filosóficas do Ensino médio Integrado. Esses grupos necessitam agregar gestores, pedagogos, técnicos em assuntos educacionais e docentes responsáveis pela formação geral e pela formação profissional. Deste modo, podemos construir uma prática pedagógica tendo como objetivo a formação dos indivíduos para a superação e transformação social (Castro e Neto, 2021).

Portanto, pensar o processo de ensino e aprendizagem do Ensino Médio Integrado é evidenciar a complexidade e a importância da integralização curricular no contexto da educação profissional, que requer de uma prática educativa que atenda às necessidades reais dos alunos. Nesse sentido, é importante que se mergulhe neste universo dinâmico relacionando-o no contexto dos itinerários formativos como nos propomos no capítulo 4.

CAPÍTULO 4

A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL



CAPÍTULO 4

A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

A ação de educar se compara a criação de um artista, ao fazer do técnico, ao pesquisar do cientista, ao modelar do artesão, ao produzir do operário, ao agir do político? Não se pode falar de prática educativa, sem mencionar a formação profissional docente e de quais metodologias estes professores se utilizam em sala de aula Tardif (2002, p.154).

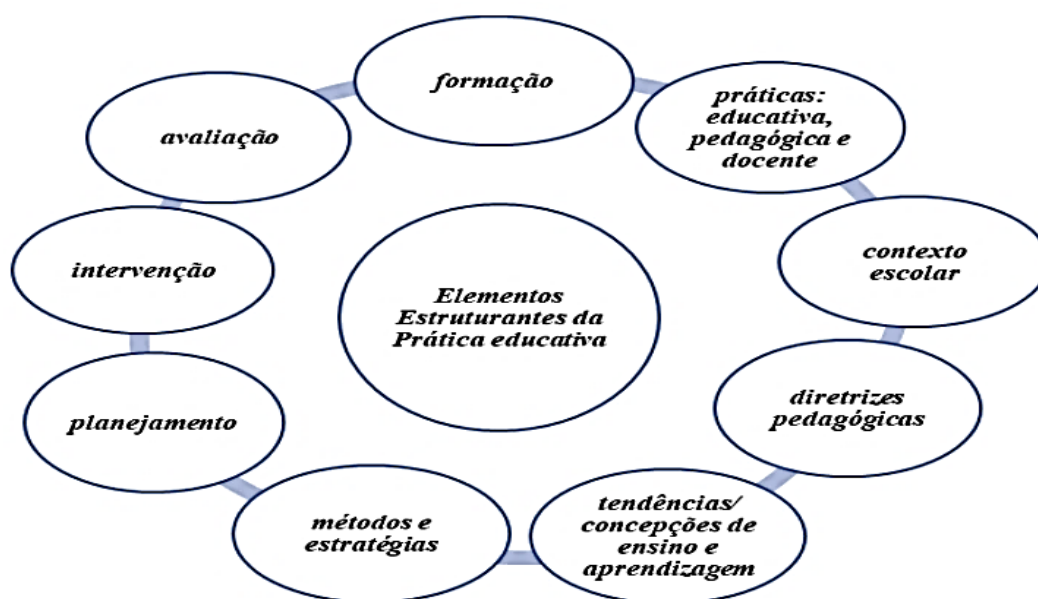
A ação de educar, evidenciada nas ideias de Tardif (2002), expõe a necessidade de situar todos os partícipes do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo a comunidade escolar, diante dos elementos que compõem a prática educativa, seja na visão dos docentes ou discentes, a fim de que aprendizagem seja significativa e satisfatória. Desse modo, a compreensão desta eleva o conhecimento e situa a todos no espaço e tempo.

Neste capítulo, apresentamos a prática educativa dos itinerários formativos, a partir dos conceitos da ação de educar, ou seja, desde a formação do profissional e seus elementos à prática educativa e seus elementos constituintes que envolvem toda a comunidade escolar. Assim, caracterizamos a prática educativo no Itinerário de Formação Técnica e Profissional, tendo como base os dados da literatura e os resultados da pesquisa. Nesse diálogo, apresenta-se o processo organizacional, as bases da prática educativa e caracterização dos itinerários formativos do Ensino Médio piauiense com a base nas concepções extraídas do levantamento bibliográfico ao longo de dois anos do curso de mestrado e da coleta de dados realizada com professores e alunos participantes da pesquisa.

4.1 Prática educativa

No âmbito da perspectiva do estudo, é importante ressaltar que a prática educativa, em todas as suas vertentes, delinea-se com base em pressupostos teórico-práticos. Assim, para embasar a pesquisa, apresenta-se o um quadro proposto por Carvalho e Moura (2022), onde as autoras apontam que as práticas educativas apresentam uma complexidade de mecanismos, descritos na Figura 14 a seguir:

Figura 14- Elementos essenciais da prática educativa segundo Carvalho e Moura (2022)



Fonte: Carvalho e Moura (2022)

A prática educativa pode ser caracterizada como uma atividade social, prática, experimental, interativa, sendo que esta parte das necessidades individuais e precisa estar ligada à vida que se vive, centrada no aluno, em seus interesses e aptidões (Dewey, (1979).

Para Zabala (1998, p. 16), a prática educativa segue múltiplos determinantes é fluida e complexa pois expressa “fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos”. Nessa ótica, Libâneo (1983, p. 1) pontua que a prática escolar consiste nas condições que assegurem a realização do trabalho docente e que não se reduz somente ao “pedagógico”, traz em si questões sociopolíticas configurando diferentes concepções de homem e de sociedade o que gera diferenças no papel da escola, na aprendizagem, relações professor-aluno e nas técnicas pedagógicas entre outras.

Jimenez e Matos (2024) baseiam a prática educativa com a pensamento Freiriano e reiteram que a dialogicidade reafirma o papel da escola e do educador devem contemplar os diversos saberes necessários à prática educativa, contribuindo para a construção de um espaço mais democrático e, conseqüentemente, promovendo um processo ensino-aprendizagem mais significativo e inclusivo, compreendemos que a implementação de uma prática pedagógica de inspiração nesse pensamento prevê a participação de toda a comunidade escolar. Nesse contexto ela é constituída por uma intencionalidade política e pedagógica, cuja responsabilidade é, também, da escola para que” ocorra a socialização e apropriação e incorporação da herança cultural e a formação crítica para que os educandos ampliem suas capacidades de conhecer, questionar e transformar a realidade da qual fazem parte Melo (2018, p. 24).

Tendo por base a prática educativa da intuição foco desta pesquisa, em nível de Piauí, o Ensino Médio é organizado pela SEDUC/PI, a qual formaliza e institui normativas que devem

ser seguidas por todas as intuições públicas e privadas do estado. Contudo, sinaliza-se que, as diretrizes dos componentes curriculares e a forma como se delineiam são direcionadas pelos documentos apresentados pelo órgão estadual responsável, porém dinamizadas visto a realidade de cada escola.

Analisando a histórico da escola pesquisa, o processo formativo dos alunos, os professores, a estrutura e demais elementos que fazem parte de sua prática educativa, pode-se iniciar um diálogo acerca de prática educativa dos itinerários formativos no Ensino Médio profissionalizante. Nesse sentido, a concepção construtivista passou ser referência com a criação dos PCNs em 1997. Esse discurso, foi fortemente ancorado nos estudos de Zabala (1998) onde as práticas pedagógicas brasileiras ainda são fortemente influenciadas pelos escritos do autor.

Em sua obra, Zabala (1998) enumera conceitos que são elementos-chave para a compreensão da prática. O autor apresenta os procedimentos de construção do processo de ensino e aprendizagem e reitera que esses tipos de conteúdo são essenciais para uma formação integral, abrangendo desde o conhecimento de fatos e dados (factual) até habilidades práticas (procedimental) e valores (atitudinal).

Além disso, comparando os estudos de Zabala (1998) e a BNCC, fazemos um paralelo com as sequências didática. Assim, embora a BNCC esteja inserida na grade do Ensino Médio, a organização do ensino em sequências didáticas, permite que os educadores planejem e implementem atividades de forma estruturada, facilitando a aprendizagem dos alunos. Contudo, é necessário pensar o processo a fim de não o sobrecarregar e não diminuir a reflexão sobre ele.

Quanto à avaliação, Zabala (1998) afirma que ela deve ser processual e diversificada, incluindo etapas formativas, iniciais, reguladoras e finais integradoras, para compreender melhor a aprendizagem dos alunos.

Zabala (1998) cita que a prática deve incluir momentos de reflexão sobre as ações pedagógicas, permitindo ajustes e melhorias contínuas no processo de ensino. Tal ponto é posto em discussão nos últimos anos como um dos principais argumentos acerca do fracasso escolar. O ato de planejar, sobretudo pensar o currículo e realizar o processo formativo de processo, não só nas academias, mas dentro da escola, faz toda a diferença.

Como explicitado no decorrer do escrito, confirmamos as ideais de Zabala (1998), de que pensar o processo, no sentir de ensinar e aprender, é necessário. Com isso, o professor reflexivo, embasado em Schön (1993) é aquele que mantém, obrigatoriamente, um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica

determinante da prática profissional. Assim, há nos escritos de Zabala (1998), uma identidade que é fruto da reflexão do fazer do docente e do pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Itinerários formativos

Em linhas de análise, é importante lembrar que a prática dos itinerários formativos no âmbito do processo de ensino e aprendizagem é condicionada por elementos básico como o significado da unidade curricular que se deseja ministrar com os alunos e o que os alunos entendem e esperam, a formação docente para tal, o papel da comunidade escolar e seu contexto, a didática, os materiais de apoio e o reconhecimento da importância do itinerária para a formação do aluno. Ao dialogar sobre esta temática, volta-se às questões que a reforma do Ensino Médio em 2017 deixou, a partir da institucionalização da educação profissional como um dos itinerários formativos nesta etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, a conceituação dos itinerários formativos foi, e ainda é, um desafio para a comunidade escolar, haja vista que o cenário pandêmico, a estruturação das instituições das escolas, a formação dos docentes que ministram tais componentes e a não escolha, por parte dos alunos, sobretudo na rede estadual do PI, fizeram com que o programa não ganhasse tanto apoio. Acrescente-se o fato de que, em dias atuais, os alunos apontam severas críticas, assim como constam no **Quadro 17** com base no questionário do perfil dos estudantes da pesquisa.

Quadro 17- Contribuição dos itinerários formativos na aprendizagem

ALUNO 01	“Sim, ajuda”.
ALUNO 02	“Alguns, sim”.
ALUNO 03	“Vai depender de como o professor vai se aprofundar nos ensinamentos que ele vai abordar nas aulas”.
ALUNO 04	“Está bom”.
ALUNO 05	“Sim, ajuda”.
ALUNO 06	“Contribuem nas habilidades para poder estar preparado para o mercado de trabalho”.
ALUNO 07	“Não muito”.
ALUNO 08	“Não, acho desnecessários esses itinerários e principalmente quando o professor não sabe dar aula deles. Se o professor souber administrar a aula, fazer uma dinâmica legal é até interessante. Porém, no cotidiano não é isso que acontece. Então, fica sendo desnecessário e, principalmente, quando diminui a carga horária das disciplinas fundamentais para aumentar a dos itinerários”.
ALUNO 09	“De certa forma, ajuda”.
ALUNO 10	“Sim, ajuda”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Percebemos nas respostas, em sua grande maioria, que os alunos não apresentam, com clareza, a importância dos itinerários que cursam. Entende-se, e diante da observação realizada nas classes que participamos, que há pouca interligação entre o que estavam fazendo e o entendimento dos itinerários, sobretudo sua importância para a formação.

Vale destacar que os itinerários formativos têm destaque na BNCC no Ensino Médio, trazendo, inclusive sua finalidade em cujo texto é perceptível o protagonismo do estudante como método de atração.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (Brasil, 2018, p. 467).

Essas novas orientações propõem uma maior autonomia, para que as realidades possam fazer parte da escola. Todavia, surgiram problemas, como saber o que propor e o que trabalhar. Não há, de fato, um limite estabelecido na BNCC sobre quantos itinerários formativos o aluno poderá cursar. Nessa nova proposta, Língua Portuguesa e Matemática são os únicos componentes obrigatórios; os demais serão escolhidos pelos alunos para aprofundar em áreas específicas. Neste contexto, temas relacionados à Astronomia, que já eram poucos nos PCNs, passam a configurar apenas na segunda competência para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e nas habilidades propostas para essas áreas (Voelzke; Albrecht, 2024).

Contudo, a Lei nº 14.945/2024 reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do Ensino Médio, colocando como obrigatórios os componentes curriculares: português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia).

Diante da literatura consultada e da experiência enquanto pesquisador e docente do ensino médio, apontamos, a seguir, alguns pontos que são chave e em comum com as perspectivas atuais do Ensino Médio, especificamente com o desenvolvimento dos itinerários formativos.

Discute-se muito sobre a autonomia dos estudantes, ou seja, protagonismo juvenil/estudantil foi uma vertente aclamada ao defender a reforma do Ensino Médio e de 2017 e nas atualizações de 2023 e 2024. Todavia, muitos estudantes ainda se deparam com restrições estruturais nas redes de ensino, que não garantem uma ampla oferta de itinerários formativos. Isso resulta em uma falsa sensação de escolha, onde as opções disponíveis são limitadas ou, tal

como a realidade do PI, onde os itinerários formativos são delimitados por cada uma das instituições e, muitas vezes, não sendo ministrados como o esperado.

Entende-se que um dos maiores desafios das secretarias de educação é fazer com que o trabalho em rede seja realizado, assim como se planeja. No entanto, a forma como essas informações chegam à comunidade escolar, em grande maioria, não contempla as reais necessidades ou não são apresentadas da forma correta. Desse modo, cria-se uma resistência significativa às mudanças nos modelos tradicionais de ensino, o que dificulta a adoção de novas práticas pedagógicas e fazem com que o processo educativo, sobretudo a prática educativa, seja limitada.

A necessidade de formação adequada para os docentes é um desafio constante. Assim como já dito em outros pontos, a formação de professores é um dos segmentos da educação brasileira que mais possui pesquisas e produções científicas. Contudo, diante do observado no chão da escola, no ato da coleta informações, percebemos professores desmotivados, sobrecarregados, sem ânimo ou apenas cumpridores de horário, pois não há uma política de formação que pense na totalidade e nos anseios da classe. Assim sendo a mediação de novas práticas que envolvem o protagonismo juvenil e os itinerários formativos torna-se dificultada.

A presente pesquisa, como já explicitado, ouviu dez docentes e dez discentes. Em suas falas, percebemos que o *lôcus* do estudo vem passando por restaurações, aumento de programas e projetos que favorecem estudantes e professores. Porém, em um diálogo sincero, os entrevistados afirmam que ainda é preciso mais, pois mesmo com uma escola grande, cheia de funcionários, o amparo para o bom funcionamento ainda carece de impulso e mais recursos. Eles afirmam que, por ser uma escola de Ensino Médio integrado e que oferece cursos técnicos, há que se manter sempre insumos para práticas, laboratórios equipados e a garantia efetiva das diretrizes propostas pela legislação que assegura os itinerários formativos.

Ao consolidar a reforma em 2017, as redes estaduais apresentaram os cadernos de orientações sobre os itinerários formativos, foi explicitado que os estudantes iriam escolher os itinerários formativos que mais se adequassem ao projeto de vida que possuíam. No entanto, ao adentrar no chão da escola, evidencia-se a necessidade de suporte para alunos e professores, na maioria das instituições, os docentes precisam elaborar materiais acerca dos itinerários formativos que foram direcionados a eles.

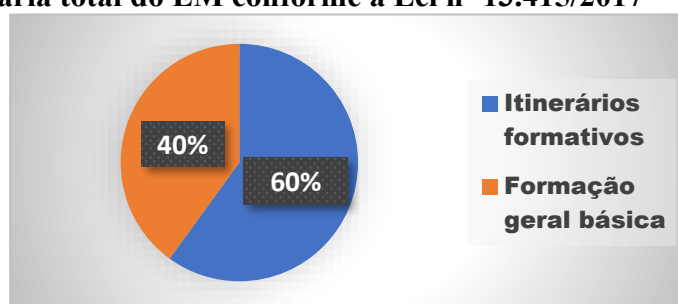
Diante destas ponderações, entendemos que as narrativas construídas ao longo da história, mostram histórias reais de professores e professores que, em grande maioria, sentem que as carências formativas no Ensino Médio, são resultantes de um sistema de educação

carente de métodos e técnicas que se adequem às diferentes realidades, posto que os estudos parecem discutir as mesmas questões, mas de diferentes formas.

Além disso, o Ensino Médio integrado e todo o seu arcabouço social, cultural e os segmentos envolvidos em sua formação e legitimação, apenas reforça a ideia de que a mão de obra qualificada é a saída para a inserção no mundo do trabalho, mas não entendem a necessidade de capacitar profissionais para atuar nas adversidades e no chão da escola que vive a vulnerabilidade e todas as mazelas sociais existentes.

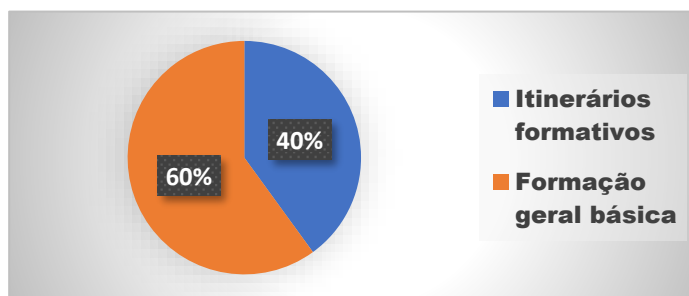
Com base nisso, faz-se inferências gráficas acerca da formação geral básica e itinerários formativos entre a reforma de 2017 e a de 2024, como observa-se abaixo:

Figura 15 – Carga horária total do EM conforme a Lei nº 13.415/2017



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

Figura 16 – Carga horária total do Ensino Médio conforme a Lei nº 14.945/2024



Fonte: Dados da pesquisa, 2025

A Lei 14.945/2024 prevê um total de 3 mil horas destinadas ao Ensino Médio, sendo que 2.400 horas serão direcionadas para a formação geral básica, onde incluiu as disciplinas de português, inglês, educação física, artes, matemática, ciências humanas (filosofia, geografia, sociologia e história) e ciências da natureza (biologia, física, química).

Os conteúdos da formação geral básica serão amparados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de forma gradual impactou no aumento da carga horária na formação geral básica ao longo dos três anos do Ensino Médio que estava em 1.800 horas. Por

consequente, ainda com base na lei, os itinerários formativos devem ter a carga horária mínima de 600 horas, exceto para a formação técnica e profissional, podendo chegar a 1.200 horas.

É importante destacar que as indagações acerca dos itinerários formativos, seja no Ensino Médio regular, integrado, regular ou EJATEC são antigas. Com isso, Perrenoud (1999), aponta que a discussão existente, busca promover uma individualização do percurso formativo, fundamenta na implementação de uma pedagogia diferenciada que objetiva em sua proposta superar os obstáculos no âmbito escolar. Contudo, essa individualização do perfil do aluno não garante que o seu projeto de vida seja seguido, visto que a escolha dos itinerários, diante da lei, ainda é passiva, pois é visível que os sistemas de educação ainda não são capazes de garantir a escolha individual e precisa desses percursos de formação.

É possível apresentar, também, o pensamento de Pereira e Silva (2017), o qual fala que a análise das políticas curriculares contemporâneas, focadas na ideia de "dispositivos de customização" é como esses mecanismos moldam a educação. Assim, para os autores, os itinerários formativos podem levar a um enfraquecimento da formação coletiva e aumentar as desigualdades sociais.

Ainda com base no currículo e aparato pedagógico, temos o currículo do Piauí, proposto pela SEDUC-PI, no ano de 2021, os cadernos de orientações acerca do Ensino Médio no PI.

Figura 17 – Currículo do PI – Caderno 01 e 02



Fonte: SEDUC/PI 2021

A Organização Curricular proposta para os cursos integrados ao Ensino Médio tem como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Resolução CEB/CNE nº 06 de 20/09/2012), a Lei Federal nº 9.394/96 (LDB) alterada pela Lei Federal nº 11.741/2008, o Decreto Federal nº 5.154/2004 e demais normas e regulamentos, e

visa a articular os saberes que constituem as áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias com os conhecimentos específicos deste curso dos eixos tecnológicos correspondentes Caderno 01 (2021, p.34).

Embora o documento seja do ano de 2021, boa parte das orientações foram vigentes em de 2024 e, até então em 2025. A partir disso, houve uma adequação à carga horária proposta na Lei nº 14.945/2024 e já se fala na redução ou ampliação da carga horária para os itinerários formativos, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025, a qual traz alguns pontos na melhoria da oferta do Ensino Médio, sobretudo dos itinerários, tais como a revisão e atualização dos dispositivos normativos que orientam a matriz curricular, expansão do Ensino Médio integral e oferta de modalidades como o ensino noturno, seleção, mobilização e disponibilização de materiais pedagógicos, incluindo o material do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e orientações específicas para a realização de projetos integradores e práticas interdisciplinares, implementação de programas e ações permanentes de formação continuada de professores, coordenadores e gestores, uso de avaliações diagnósticas, formativas e somativas, com o objetivo de acompanhar o progresso dos estudantes, diagnósticos frequentes sobre resultados de aprendizagem e condições das escolas e a gestão democrática e integrada, reconhecendo a indissociabilidade entre a dimensão pedagógica, curricular e as demais áreas de gestão escolar.

Contudo, ao analisar tais pontos, percebe-se que o discurso apenas foi melhorado, dando uma sensação de autonomia, mas que não garante a consolidação do currículo e fica claro que a escola tem o dever de articular o seu bom funcionamento, independente dos meios a que se propõe.

O currículo definido pela Rede Estadual para os sujeitos do Ensino Médio tem como foco o desenvolvimento de competências que garantam a formação humana e integral dos estudantes piauienses, enquanto sujeitos do direito de aprender em suas singularidades e diversidades Caderno 01 (2021, p.39).

É essa visão singular e diversa que se transpõe com as infinitas realidades da educação do Piauí, onde se percebe-se índices elevados em algumas instituições, mas dificuldades gritantes em outras, apontando a dualidade entre proposto e o visto na escola.

Por esse motivo, Saviani (2002, p.68) reitera que o currículo, para se constituir em um instrumento de promoção humana, “precisa ser continuamente confrontado com os objetivos da nossa ação educativa, de acordo com as características próprias da atividade sistematizadora”.

Sobretudo, no Caderno 02, encontram-se todas as orientações acerca dos itinerários formativos. É partir desse material que as escolas são orientadas a adequar os seus currículos e planejar a oferta dos itinerários formativos. Desse modo, no atual contexto, é válido ressaltar que a essa organização curricular sofreu algumas alterações. Foram estabelecidas dentro das novas matrizes, percursos de aprofundamento nas áreas do conhecimento a educação do trânsito, além do empreendedorismo como componentes eletivos em 2024 mediante o perfil esperando para os docentes a partir da Nota Técnica SEDUC-PI/GSE N°002/2024.

A visão da SEDUC, no Caderno 02 (2021, p.18), indica que, inicialmente, a rede pública estadual adotará os seguintes formatos para oferta de Itinerários Formativos: Itinerário Específico da Área do Conhecimento (para aprofundamento/ ampliação do conhecimento em uma área específica); Itinerário Integrado (para aprofundamento/ampliação do conhecimento por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento); Itinerário da Formação Técnica e Profissional (Cursos de Habilitação Profissional Técnica de nível médio e cursos de Qualificação Profissional). Para tanto, afirma-se ainda que a SEDUC-PI buscará o equilíbrio entre assegurar a autonomia de cada escola e garantir a qualidade e equidade dos percursos oferecidos aos estudantes pelo conjunto das suas unidades de ensino.

É relevante citar que a Nota Técnica SEDUC-PI/GSE nº 002/2024, apresenta a orientação para a lotação dos docentes nos componentes educação financeira, educação do trânsito e inteligência artificial, e essa faz-se por meio do perfil e formação acadêmica dos professores, na perspectiva de melhorar a proposta de aprendizagem para os alunos. Contudo, diante dos dados coletados, verificou-se que professores do componente educação técnico-midiático, não possuíam o perfil mais adequado. Nesse sentido, percebe-se que para esses componentes, os docentes aceitam como forma de complementação de carga horária e não como algo fixo.

4.3 Caracterização dos itinerários formativos no Ensino Médio piauiense

No Caderno 02 (2021, p. 26-27), criado para orientar os itinerários formativos, direciona os segmentos com base no **quadro 18** a seguir:

Quadro 18 – Itinerários formativos do Ensino Médio piauiense

ÁREA DO CONHECIMENTO	ITINERÁRIOS FORMATIVOS
----------------------	------------------------

Linguagens e suas tecnologias	• Trilha de Aprendizagem intitulada “Cyber Mais” aprofundamento específico da área de Linguagens e Suas Tecnologias; • Trilha de Aprendizagem intitulada “Construindo a Nossa Identidade” aprofundamento integrado da área de Linguagens e suas Tecnologias com as demais áreas do conhecimento;
Matemática e suas tecnologias	• Trilha de Aprendizagem denominada “Matemática na Prática” aprofundamento específico da área de Matemática e suas Tecnologias; • Trilha de Aprendizagem intitulada “Matematicando em 3, 2, 1” aprofundamento integrado da área de Matemática e suas Tecnologias com as demais áreas do conhecimento;
Ciências da natureza e suas tecnologias	• Trilha de Aprendizagem denominada “Saúde & Tecnologia” aprofundamento específico da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; • Trilha de Aprendizagem intitulada “Ciência, Tecnologia & Inovação” aprofundamento integrado da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias com as demais áreas do conhecimento;
Ciências humanas e sociais aplicadas	• Trilha de Aprendizagem denominada “Revolução 4.0: Conecte-se!” aprofundamento específico da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; • Trilha de Aprendizagem intitulada “Mundo Jovem: Vivências e Conectividades” aprofundamento integrado da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com as demais áreas do conhecimento;
Itinerário de formação técnica e profissional (com estrutura curricular diferenciada em razão das especificidades da Educação Técnica e Profissional)	• Formação para o Mundo do Trabalho (Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar; Educação Tecnológica e Midiática; Ética e Relações Interpessoais); • Projeto de Vida; • Eletivas; Trilha de Formação Profissional: Habilitação Profissional Técnica e/ou Qualificação Profissional.

Fonte: SEDUC-PI, 2021

Ao amparar os discursos sobre prática educativa e itinerários formativos, os estudos de Lopes (2019) apontam que:

Se considerarmos os últimos vinte anos, é possível afirmar que as propostas curriculares e textos normativos assinados pelo MEC ou por Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros têm expressado as lutas políticas por flexibilização curricular, usualmente associadas à inovação e à maior adequação à contemporaneidade do social: interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais, currículo por ciclos. Todavia, mesmo quando tais propostas apenas recuperam antigas tradições curriculares integradas de viés instrumental, como o

currículo por competências, assumem uma ambivalência que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares – como tradicionais, retrógradas, desvinculadas dos interesses dos alunos e alunas – quanto à reafirmação das disciplinas (Lopes, 2019, p. 61-62).

Através do pensamento de Lopes (2019) e no que foi discorrido neste capítulo, é relevante apontar que o desenvolvimento da prática educativa em uma instituição depende, fortemente, de momentos formativos e não deve estar alicerçado, apenas, em tendências formativas, mas nas reais necessidades da instituição de ensino a fim de sanar as questões internas.

Dessa forma, responder às indagações sobre itinerários formativos, prática educativa e acerca do percurso formativo dos professores da rede estadual de ensino do estado do Piauí, vai além de buscas por escritos em bases de dados. É fundamental experienciar a realidade do chão da escola, pois há inferências formativas que as pesquisas ainda não indicaram ou que ainda carecem de investigações mais precisas e pontuais para que possamos compreender e realinhar conceitos por meio da análise dos dados.

Assim, apresentamos os resultados das entrevistas, discute-se acerca da prática educativa dos itinerários formativos, delineia-se apontamentos acerca do Ensino Médio integrado à educação profissional, com base nos dados coletados e analisa-se todos os materiais por meio da Análise de conteúdo de Bardin (2016), além de utilizar o método hermenêutico-dialético ao compreender as falas dos participantes.

Ao seguirmos os pressupostos da Análise de Conteúdo, tais como a pré-análise, sobretudo a leitura flutuante, a exploração do material com a extração de trechos das falas dos participantes e codificação destas, além do tratamento dos resultados e interpretação, especificamente a leitura flutuante, organizamos as unidades temáticas observadas, o que possibilitou a formação das categorias de análise do estudo, vistas na **figura 18** e, consequentemente, a visualização de palavras/expressões como prática educativa, Ensino Médio e itinerários formativos.

Figura 18: Categorias de análise do estudo



Fonte: Elaborada pelo pesquisador, 2025.

Ressalte-se que realizamos a categorização seguindo uma operação como sugere Bardin (2016, p. 147), é “[...] de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Estas categorias naturalmente originaram subcategorias, como apresentamos no **quadro 19**, emergiram da necessidade de especificar elementos, conceitos e descrições acerca das categorias, a fim de termos mais precisão na interpretação dos dados. Com isso, Leite (2017), conclui que não se trata de promover o entendimento de um fenômeno, muito menos criticá-lo, propriamente, mas sim de elucidá-lo por meio de sua descrição, ou ainda, de sua interpretação trazendo à luz elementos que ajudam a explicar ou determinar um fenômeno, problema e/ou objeto de estudo.

Quadro 19 – Subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PRÁTICA EDUCATIVA	Conceito, Contextos e elementos norteadores; Currículo, Formação docente, Estrutura física e social, Material de apoio didático, Prática pedagógica, Avaliação, Planejamento e Tendências e suas concepções de ensino e aprendizagem);
ENSINO MÉDIO – TÉCNICO PROFISSIONALIZATE	O Ensino Médio segundo a LDB, O Ensino Médio e suas reformas, A educação técnico-profissionalizante e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
ITINERÁRIOS FORMATIVOS	Conceitos, a Escolha dos itinerários formativos pela SEDUC-PI, os Itinerários formativos e a Formação de professores.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

As subcategorias, são usadas com instrumentos para se compreender regularidades na fala dos participantes. Nessa perspectiva, refletiremos a seguir, sobre as subcategorias de análise considerando a ótica dos professores e alunos. A partir disso, identificou-se a primeira categoria como sendo a prática educativa, que surgiu a partir da análise de conteúdo e resumo e todos os elementos constituintes do processo de ensino e aprendizagem, a partir da compreensão do conceito, seja ela em contextos escolares ou não.

4.4 Compreensão da prática educativa

Ao adentrar em um espaço educativo, faz-se necessário entender os que compõem o processo de ensino e aprendizagem, além de conectá-los e situar, historicamente, tais informações e permitir que os preceitos teóricos possam alicerçar todo o processo formativo.

Nélisse (1997) confirma que a prática educativa se configura como um “fazer ordenado” voltado para o ato educativo, que introduz um método na ação humana, quer dizer é uma ação eficaz que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, finalmente, a reflexão crítica e o replanejamento dessas ações.

Foi nessa ótica que as falas dos professores, mostraram o entendimento do que seja a prática educativa;

Não tem como você tentar desenvolver alguma boa ação se você não tem como conhecer todos os elementos que envolvem a prática educativa de uma instituição (Alex).

As práticas educativas, elas vão envolver projetos que qualificam o processo de ensino e aprendizagem e vão contribuir para o desenvolvimento formativo dos alunos (Larissa).

Eu entendo que é um conjunto de atividades, elementos que fazem parte da escola, para que ela funcione, de fato (Laine).

Diante das falas, inicia-se a discussão acerca da prática educativa, do seu significado. Desse modo, Ribeiro e Soares (2007) definem que a aprendizagem, elemento central dessa concepção de prática educativa, parte do pressuposto que o indivíduo, como sujeito ativo, participa da construção do conhecimento. Para aprender, isto é, organizar, estruturar, explicar e sistematizar o conhecimento, o sujeito relaciona os conhecimentos novos com os prévios, com a realidade e a cultura de forma crítica e reflexiva. Para as autoras, nesse processo, o estudante

é estimulado a questionar e a agir com autonomia e criatividade sobre o contexto, sistematizando o conhecimento por meio da composição e recomposição de dados, informações e argumentos.

Percebemos, no pensamento dos professores um certo domínio sobre o conceito de prática educativa. Essas falas, estão muito aliançadas ao fazer pedagógico de cada um. Ou seja, como eles planejam e aplicam suas aulas. Além disso, a necessidade de fazer com que os alunos consigam aprender, faz com que eles tentem compreender todo o processo de aprendizagem humano, visto que, nas falas, observa-se que eles elaboram e pensam acerca de qual a melhor de ensinar e aprender. Com isso, é importante citarmos como essas afirmações sobre a compreensão de prática impactam no contexto da instituição.

Nesse viés, podemos iniciar um diálogo acerca da prática educativa no contexto da escola pesquisada, evidenciando a metodologia e condições de trabalho. A partir disso, a escola estudada, trabalha com vários projetos e foca no desenvolvimento de habilidades que favorecem a linguagem. Assim, diante das falas, reitera-se as aulas práticas como possibilidades de interação entre professores e alunos. Desse modo, as colocações de Ramozzi-Chiarottino (1988), alicerçadas em Piaget (1987, p.72), apontam que o conhecimento ocorre a partir da vivência, isto é, da ação do sujeito sobre o objeto mediante a estruturação do vivido.

Considerando a metodologia dos professores obtivemos as seguintes afirmações:

Eu busco sempre procurar trazer alguma situação/problema para a aula, principalmente aula prática. Sempre que eu posso eu estou tentando fazer alguma atividade, mostrando algum vídeo para isso, pra ver se consigo estimulá-los (Carmilene).

É necessário, também, acho que é importante levar em consideração a parte da cultura, né? A realidade cultural também, que é muito importante para o desenvolvimento das práticas (Ofélia).

No seu desenvolvimento faz parte dela com a questão de estimular o aluno, as questões experimentais, interdisciplinaridade e a utilização de metodologias ativas para fixar o conhecimento (Marcondes).

E para mim, primeiro tem que adequar esse conteúdo, à realidade e para a compreensão deles. Segundo a gente tem que fazer com que o máximo de alunos e assimile esse conteúdo de forma positiva (Paiva).

Para amparar estes pensamentos, é importante a garantia de Moraes (1997, p. 139), ao dar ênfase ao paradigma emergente, tendo como base a prática educativa do Ensino Médio, onde cita que o caminho está “na aprendizagem e não no ensino, na construção do conhecimento e não na instrução”. Ademais, é importante falar do paradigma emergente, pois com a reforma

do Ensino Médio e as recentes alterações, é urgente que se pense na formação dos alunos que estão nesta etapa da educação básica, onde os direcionamentos curriculares têm apontado para o protagonismo estudantil e com foco em metodologias ativas, a fim de o aluno protagonizar o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, com estudos de caso, experimentações e desenvolvimento de técnicas de estudos que priorizem a explicação do conteúdo pelo aluno, a partir do aprendido com o docente.

Outro ponto importante apresentado na entrevista do Professor Dante Henrique Moura do IFRN aos pesquisadores Ramon Oliveira e Lenina Silva, também do IFRN em um escrito publicado em 2025, o pesquisador e docente aponta algumas questões acerca de vários elementos que, integrados, constituem a melhoria do Ensino Médio no Brasil:

“Melhoria da estrutura física das escolas (laboratórios, bibliotecas, acesso à internet, parque esportivo, espaços para atividades artístico-culturais etc.); carreira e remuneração dignas para os trabalhadores da educação (dedicação exclusiva); incentivo à formação inicial e continuada dos trabalhadores, em consonância com a carreira; necessidade de que as escolas/professores conheçam as diferentes juventudes e com elas dialoguem; democratização da gestão das escolas; garantia da permanência com aprendizagem, ou seja, políticas efetivas de assistência estudantil para a garantia de permanência e êxito; financiamento que garanta a implementação do custo-aluno-qualidade (CAQ); professores para atuar em todas as disciplinas e adequadamente formados” (Oliveira e Silva, p. 3, 2025).

Ainda assim, as pesquisas têm apontado que a aliança entre as reais necessidades das instituições de Ensino Médio são a peça-chave para lograr êxito na vida dos educandos e docentes, mesmo que as legislações vigentes exijam um outro percurso de formação.

Nesse contexto, as condições de trabalho, a aprendizagem, a autonomia docente, além estruturação física adequada e do trabalho pedagógico, fazem parte de um arcabouço que asseguram maior garantia do processo efetivo de ensino e aprendizagem e são mencionados como elementos relevantes para significação da prática educativa:

Eu entendo a questão do Ensino Médio como uma preparação para você ter uma profissão. O aluno, ele tem que entender o que ele está fazendo sim. Vejo que os problemas maiores estão em não ajudar os alunos a compreenderem o que estão fazendo e isso pode fazer com que ele tenha uma formação muito fragmentada (Diniz).

Uma aprendizagem pautada apenas para o trabalho, para o profissionalismo, para a meritocracia, principalmente o que tem sido desenvolvido para as escolas públicas e que estão perdendo a formação cidadã (Lígia).

E é mais uma questão de postura dos alunos, de educação e isso chega à questão da relação entre professor e aluno, onde o sistema vive tirando ou diminuindo a autonomia do professor (Socorro).

Educar para a sociedade e para o trabalho. Como uma instituição de Ensino Médio que prepara para o trabalho, deixa muito a desejar (Francisco).

Além disso, a formação docente, a estrutura da escola e, até mesmo, a estrutura do aluno em casa, o acompanhamento do aluno (Isabel).

Assim, Krawczyk e Ferreti (2017, p. 33) evidenciam que “as discussões em torno da Lei nº 13.415/2017 flexibilizou o tempo escolar, a organização e o conteúdo curricular, a oferta do serviço educativo (parcerias), a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados”. A partir dessa visão, a prática educativa, sobretudo a configuração do Ensino Médio são postas em discussão a partir das falas acima e podemos reiterar o pensamento de Leão, Dayrell e Reis (2011) onde seus estudos, apontam que as críticas, dos estudantes participantes de sua pesquisa, se deu acerca dos projetos de vida e as contribuições da escola na vida deles, é que essas se desenvolveram em torno das relações humanas limitadas dentro do ambiente escolar, principalmente com o corpo docente, ao currículo pouco articulado com a realidade em que estavam inseridos, além de condições de funcionamento e infraestrutura. Porém, a escola ainda foi considerada pelos estudantes como ponte entre a realidade em que se encontravam e os sonhos almejados em suas vidas, como a inserção no ensino superior.

Observa-se que a formação de indivíduos que atuarão no mundo do trabalho, é ponto de discussão recorrente, pois está imerso em um emaranhado de interesses, inclusive do próprio capital. A supervalorização da economia em detrimento da promoção de uma educação de qualidade com vistas à formação humana integral dos trabalhadores envolvidos, desencadeia uma série de problemas como a promoção de trabalhos precarizados e a exigência de flexibilização diante de qualificação profissional constante, de acordo com as mutações do mundo do trabalho (Santana e Costa, 2024).

Se observarmos o Caderno 01, do Currículo do Piauí, o referido documento elenca os seguintes princípios norteadores do currículo para o Ensino Médio: “[...] educação emancipatória, trabalho, protagonismo juvenil, pesquisa e conhecimento científico, sustentabilidade socioambiental” (Piauí, 2021, Caderno 01, p. 65). Contudo, percebe-se que essas bases conceituais não são vistas dentro da escola e nas falas dos professores, ou seja, o viés político ainda é forte e determina o fazer docente, sobretudo a aprendizagem, visto que no contexto das políticas educacionais, bem com as determinações e o que chega à escola, são bem diferentes do esperado.

4.4.1 Elementos da prática educativa que contribuem para a aprendizagem

A prática como objeto da teoria exige um correlacionamento constante com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira (Vásquez, 1977, p. 232-233).

Com base em Vásquez, é possível elencar os elementos da prática educativa que contribuem para a aprendizagem, sobretudo no olhar dos docentes que ministram os itinerários formativos. Assim, tem-se as proposições dos participantes acerca deste tópico:

A formação continuada, estrutura dentro e fora da sala, laboratórios para as práticas, uma matriz curricular que oriente, precisamente sobre os itinerários formativos e um apoio mais efetivo aos docentes (Gabrielle).

A carga horária, atividades dentro e fora da escola, formação para ministrar as disciplinas com mais precisão e segurança, estrutura e outras coisas já ditas (Max).

Na verdade, eu acho que o currículo deveria ser mais voltado para os alunos para ler, além da estrutura, um ambiente organizado e a professores mais satisfeitos (Thais).

Compromisso por parte dos alunos e professores, uma didática mais simplificada e direta, bases teóricas, um currículo consolidado, estrutura de física para as aulas (Gabriel).

Estrutura física, laboratórios, equipamentos para fazer com o aluno tenha mais imersão na aprendizagem, materiais didáticos para os alunos e professores, qualificação do profissional para os docentes (Kauane).

Então, o perfil dos alunos, a base teórica, estrutura, linguagem clara, mas voltada para o dia a dia, para que facilite a aprendizagem deles (Sandra).

Bom, sobre esses processos de aprendizagem, é muito importante a questão da troca, comunicação efetiva entre o aluno e o professor, a didática (Erick).

O currículo, formações para os professores, estrutura, diálogo assertivo e gestão (Leandro).

Alguns elementos são imprescindíveis, como o aluno motivado, a escola que oferece um ambiente agradável, material de apoio necessário e um bom conteúdo, bem-preparado tudo isso facilita a aprendizagem do aluno (Patrícia).

Didática, ambiente propício à aprendizagem, disposição para aprender, bases teóricas, gestão do ambiente e da aprendizagem (Denise).

Vislumbrando tais afirmações, há pontos em comum nessa conversação que são encontrados em cada um dos tópicos acima. Desse modo, Crusoé *et al.*, (2014) concebem a prática educativa como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social. Consideramos o dizer dos educadores, de um modo geral, sobre a prática educativa que realizam, como um discurso, um enunciado com sentido demarcado pelo espaço/tempo em que se situam permitindo a criação de vínculos de sentido.

A vista disso, apresentam-se elementos que constituem a prática educativa, segundo os docentes participantes da desta pesquisa:

Figura 19– Elementos da prática educativa



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Por meio das falas, depreendemos que os docentes exprimem tais expressões/falas pelo fato de colocarem em suas proposições, segundo suas visões, os significados nos elementos visualizados na **figura 19**. Com isso, todos esses elementos, são contextualizados e amparados pelas falas dos autores já citados no texto, mesmo que de diferentes formas.

4.4.2 A configuração do Ensino Médio integrado na voz dos docentes

Diante das alterações e consolidação da Lei nº 13.415/17, o Ensino Médio, como já descrevemos, passou por uma reforma e instituiu, como umas das principais mudanças os

itinerários formativos como componentes obrigatórios na formação dos alunos. Contudo, diante das mudanças, as vozes dos professores inferem acerca da diminuição da carga-horária e impactos na aprendizagem:

Com a reforma e alterações, ela reduziu a capacidade de conseguir o objetivo do processo de aprendizagem, diminuindo a carga horária das disciplinas básicas (Regis).

Ainda é preciso muitas melhorias e adaptações, e algumas coisas não devem ser relacionada ao currículo, além da carga horária (Lucas).

Mas, em termos de conteúdo mesmo, português e matemática, eu acho que a situação ainda está mais crítica. Está mais crítica a cada ano (Adriana).

É preciso colocar um ensino mais prático aliado ao teórico (Priscila).

É necessário a oferta de mais meios para atrair os alunos para a sala de aula, sobretudo vivenciar todo processo de aprendizagem com mais êxito (Amanda).

Com todas as vozes ouvidas, é possível fazer um paralelo com a Pedagogia Histórico-Crítica idealizada por Demerval Saviani para aparar a configuração que os docentes apresentam. Com isso, Saviani (1998) considera que o trabalho educativo apresenta uma natureza particular, decorrente de suas especificidades. Trata-se de um trabalho não material, ou seja, lida e gera conceitos, ideias, valores e atitudes; ocorre de tal modo que o produtor e o produto do mesmo não se separam, razão pela qual o autor sempre fala em transmissão-assimilação quando se refere aos processos pedagógicos.

Para além disso, é relevante citar que na Lei nº 14.945/2024, como já citada, há alterações que demonstram o aumento carga horária da Formação Geral Básica e diminuição da oferta de horas para os itinerários formativos, contudo, fica evidente na lei que a carga horária da Formação Geral Básica para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) poderá ser reduzida de 2100h para 900h, pois existe a possibilidade de retirada de 300 horas para atividades de aprofundamento dos conteúdos da BNCC em articulação com os conteúdos da formação técnica profissional específica de cada curso técnico.

A Pedagogia Histórico-Crítica enumera algumas características que são citadas nas falas dos professores e trata-os como anseios sociais, questões recorrentes, ainda sem uma elucidação efetiva e que lutam contra a hegemonia de conceitos de utilidade humana apenas como um

repetidor de ações e não como um ser que pensa a fim de agir. Nesse sentido, Saviani (2017, p.715) identifica três momentos dessa pedagogia:

- 1) apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação.
- 2) empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonizando o campo da educação.
- 3) elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica.

Pinheiro, Evangelista e Moradillo (2020) evidenciam que a primeira mudança no currículo das instituições de ensino diz respeito à alteração na quantidade de horas/aulas anuais, que atualmente corresponde a 800h/ano e passa a ser 1400h/ano, distribuídas em 200 dias letivos. As autoras explicitam que o aumento da carga reflete no aumento da contratação de professores temporários, visto que para sustentar tal prerrogativa, as secretarias estaduais de educação ainda não detêm poder para a contratação de seus professores com vínculo efetivo.

Ainda nesta perspectiva, Gama (2015), cita os princípios curriculares como fundamentais e propõe a relevância social do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e objetividade e enfoque científico do conhecimento, pois estes possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese), simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, ampliação da complexidade do conhecimento e provisoriedade e historicidade dos conhecimentos.

Outro ponto a ser discutido acerca da configuração do Ensino Médio é o enfoque demasiado em avaliações externas e promoção automática, onde os docentes afirmam as seguintes proposições:

Aumentou o número provas externas e que o aluno não tem conteúdo e bagagem suficientes para resolvê-las, pois mesmo com as aulas da escola, ainda se mostram insuficientes, diante do tempo de uma para a outra. E para finalizar, a promoção dos alunos é uma realidade, ou seja, em último caso pensa-se em reprovar um aluno (Francilane).

Nós não temos muito de avaliar ou alunos, ou isso é algo muito rápido. Outra questão é que toda semana, os alunos estão fazendo uma prova externa e isso quebra a sequência dos conteúdos que estão sendo aplicados. Eu, também sou contra a questão de aproximar notas, ninguém fica reprovado no terceiro ano. Então, eu não vejo isso como qualidade, eu vejo como teste, tanto que os alunos não têm se empenhado tanto (Milla).

Nos últimos 10 anos a configuração das mudanças na legislação brasileira, vem trazendo para o Ensino Médio mudanças que não vem favorecendo a aprendizagem dos alunos (Bruna).

As disciplinas novas que foram inseridas, como, por exemplo, projeto de vida, projeto de aprendizagem interdisciplinar, não possuem ou não foram

ofertados um melhor suporte para os professores dessas disciplinas. Porque, muitas vezes, o professor ele não teve a disciplina, não teve contato anterior com a disciplina durante a sua formação da graduação, mestrado ou doutorado. Então, acredito que se fosse investido em cursos preparatórios para ministrar essa disciplina, cursos de capacitação ou então colocar nessas disciplinas somente aqueles professores que já têm uma formação que é mais parecida (Dalva).

Dirigentes e professores/as mostraram-se, também, preocupados com o excesso de avaliações externas e de treinamentos dos alunos para a realização das provas, comprometendo a qualidade de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Em relação às práticas de avaliação, é evidente a presença, nas escolas, das avaliações em larga escala determinadas tanto em âmbito federal quanto em âmbito estadual, na suposição de que testes standardizados promovem o desempenho acadêmico Queiroz (2024, p.47).

É diante dessa informação que pautamos as questões que os professores levantam dentro da escola. Como manter uma linearidade de conteúdos se, mesmo que tentem seguir os planos de ensino, bem como o currículo do Piauí, as avaliações externas e da própria rede focalizam apenas em componentes básicas para a aprendizagem, sobretudo em excesso? Dessa forma, fica evidente a pedagogia das competências como elemento norteador do trabalho docente.

4.4.3 O entendimento dos docentes acerca dos itinerários formativos

Hegeto, Camargo e Lopes (2017, p. 212) destacam que o ensino deve ser sustentado por “conhecimentos essenciais na formação docente e podem ser entendidos como aqueles conhecimentos mobilizados pelo professor no momento do ensino”. Diante do exposto, os itinerários formativos, como já norteados, fazem parte da realidade da educação brasileira e, nos últimos anos, tem sido alvo de críticas acerca da forma como delineiam-se. A pesquisa relevou:

[...] apoio à base de formação do educando. Uma forma para que o aluno saia mais bem preparado para a vida e, sobretudo, o mercado (Elpidio).

Seria a questão de componentes que vão orientar o percurso entre a base comum e técnica. [...] Assim, ensino, como é que eles vão fazer o relatório, como é que eles vão preencher uma ficha de um paciente, de um cliente. Então, sempre procurei fazer essa interligação (Dara).

São as disciplinas eletivas, os projetos de aprendizagem, projeto de vida. São as disciplinas que não estão nem na base comum e, muitos menos, na base técnica (Silvio).

São disciplinas adicionadas a grade curricular do Ensino Médio. Elas são muito importantes para a formação pessoal e profissional do aluno, pois existe o desenvolvimento de projetos, né? E também a complementação de conteúdos de forma interdisciplinar. E isso vai favorecer muito a questão do amadurecimento do aluno. A minha prática dos itinerários, os quais leciono, ela se dá por meio de peças teatrais, construção de cartazes, apresentação de vídeos, elaboração de vídeos e podcasts (Bruno).

Os itinerários formativos são aquelas disciplinas que o aluno pode escolher, né? Ele vai escolher qual ele quer cursar. Os limites para eles são, justamente, a infraestrutura da escola (Tereza).

Acredito eu, que sejam as disciplinas que você vai lecionar, é disciplinas que o novo Ensino Médio ele oferece. Eu ministro a disciplina de projeto de aprendizagem interdisciplinar e eu estou seguindo a ementa que foi ofertada pelo programa de formação. Então, eu procuro desenvolver os conteúdos mais próximos possíveis da ementa. Trazendo esses conteúdos para a realidade dos alunos, né, como uma forma de que eles se interessem pelo assunto e que eles achem alguma forma de aplicar esses conhecimentos que estão sendo ofertados ali na sala de aula (Cláudia).

Dito isso, as falas apontam um grau de entendimento prático do que seja o fazer dentro dos itinerários que esses docentes lecionam. Mas, por exemplo, na fala de Tereza onde cita “os itinerários formativos são aquelas disciplinas que o aluno pode escolher”, entende-se que a docente aponta a visão teórica do proposto pela lei em 2017. Contudo, na prática, a instituição pesquisada não oferece esse momento de escolha, visto que os professores apontam a carência de material de apoio didático e, fica perceptível, a fragilidade na compreensão do currículo do Piauí, sobretudo do Caderno 02, o qual traz os itinerários de formação técnica profissional com as unidades curriculares como sugestão para abordagem.

Outro ponto perceptível nas falas acerca dessa compreensão, está na forma como os docentes ministram esses itinerários. Fica explícito a metodologia nessas falas e percebe-se que cada professor, a sua maneira, tenta adequar as unidades curriculares à sua realidade, perfazendo um de construção do conhecimento para os alunos, mesmo evidenciando que as condições de aprendizagem nas são tão favoráveis ao processo.

Podemos citar, também, que há um caráter interdisciplinar no que os docentes falam, ou seja, segundo eles, pelo fato de serem unidades curriculares transversais e de complementação ou aperfeiçoamento do currículo, depreende-se que os professores tentam organizar os conteúdos com base no que os alunos já estudam e adequá-los ao curso técnico que os educandos cursam, pelo fato de escola ser um centro de educação profissional integrado ao Ensino Médio em saúde.

Por meio do aporte de dados acima, Bando; Fensterseifer (2024) apontam que os itinerários formativos, por sua vez, seriam a parte flexível dos currículos, definida pelas redes e instituições de ensino, e, devido a esse caráter de maior flexibilização, podem apresentar uma configuração diferenciada entre as escolas, tomando por base as possibilidades organizadas pela rede.

Bando e Fensterseifer (2024) descrevem que a escolha pelo tema ganha importância ao compreendermos que, com a escolha dos itinerários formativos, é possível também experimentar outras áreas até então descartadas em uma prematura escolha de carreira profissional. Essa hipótese reflete diretamente em uma análise mais crítica que poderia compreender um propósito inverso, tal como impedimento do conhecimento e direito de liberdade de escolha. Afinal, estaria um jovem de apenas 15 anos dotado de autonomia e conhecimento necessário para escolher qual área quer seguir?

Silva *et al.* (2023) analisam, factualmente, que as inúmeras e variadas reformas curriculares do Ensino Médio ao longo do século XX, de diferentes raciocínios político-pedagógicos, acabam por associar o sentido a uma linguagem determinada, cujo raciocínio atualmente se dirige para o atendimento das demandas econômicas que foram intensificadas no marco da economização da vida social. Nesse sentido, a escolarização/aprendizagem juvenil está diretamente vinculada a uma subjetividade, especialidade e individualidade do trabalhador, criando um imaginário individualista que se baseia no mérito e na recompensa individual e seletiva.

Ainda com base na organização dos itinerários formativos, temos a visão de Ferretti (2018), o qual disserta acerca dos itinerários no Ensino Médio Integrado e a não concordância da lei com as associações designadas para o desenvolvimento dos percursos formativos, assim, evidenciado dualidades:

No que diz respeito a um dos itinerários formativos – a Educação Profissional de nível técnico – que chama a atenção por diferenciar-se dos demais percursos, amparados em áreas do conhecimento científico, a Lei aparenta mostrá-lo, por essa forma, integrado ao Ensino Médio. Mas, pelo menos sob um aspecto, promove, na verdade, uma espécie de negação dessa integração na medida em que, ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso. Nesse sentido, a atual estrutura é pior do que a existente sob o Decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições escolares diferentes (p. 28).

Diante das subcategorias analisadas emergem as dificuldades dos docentes acerca dos itinerários formativos. Tais questões, podem ser visualizadas nas falas a seguir:

O que trava mais a aplicação desses itinerários formativos é a falta de material, pois só recebemos o componente curricular e sem o devido material de apoio e suporte para os componentes (Laudecy).

A questão é simplesmente recebemos essas disciplinas e, muitas vezes, temos que nos virar nos 30 sem saber nem o que é ou o que fazer. Procurar orientações dos colegas que também estão perdidos. Então, eu acho que antes de jogar os professores nessas disciplinas, deveria ter uma capacitação técnica para que eles pudessem desempenhar melhor (Silva).

Que seja uma prática que os alunos consigam desenvolver sem utilizar de muitos recursos que demandam despesas e de recursos financeiros, porque a nossa escola ela é muito limitada quanto a isso (Edileusa).

Alguns limites relacionados a questão de materiais para embasamento dos conteúdos (Ubirajara).

Os limites para eles são, justamente, a infraestrutura da escola. Nem todas as escolas têm infraestrutura para oferecer determinados itinerários formativos (Edineusa).

Muitos colegas têm dificuldades com essas disciplinas, por não ter tido as disciplinas durante a graduação (Paulo).

Diante destas falas, fica evidente as dificuldades dos educadores em organizar, planejar e ministrar os componentes curriculares, sobretudo as unidades curriculares em questão. Com isso, no Caderno 02, do Currículo do Piauí (2021, p. 371), [...] o itinerário formativo proposto para a Formação Técnica e Profissional dos estudantes do Ensino Médio do Estado do Piauí traz em seu escopo um conjunto selecionado e coerente de saberes e capacidades, bem como a mobilização de competências socioemocionais e técnicas direcionadas à ação e à reflexão em uma área ou campo do saber de tal forma que contribua para a formação dos estudantes em relação ao seu preparo para o mundo do trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade [...].

No entanto, enquanto instituição que oferta o Ensino Médio integrado, como já dito, professores e alunos exprimem, em suas colocações, realidades destoantes do proposto no currículo. Nesse interim, Kuenzer (1989), declara que esse modelo de educação dual, aparentemente democrática, é conservadora na raiz, não por sua forma, mas por seu conteúdo de classe.

4.4.4 A formação dos docentes que ministram os itinerários formativos

A formação de professor é um processo complexo e envolve vários aspectos diferentes, como social, pedagógico e sociocultural, com uma diversidade nos contextos sociais, culturais e familiares (Nóvoa, 1992). Para ele, os saberes necessários ao docente são: organização, compreensão e conhecimento.

Já para Tardif e Lessard (2005), no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação para ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil, de modo que o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária

Em detrimento ao exposto, verificam-se as vozes dos educadores acerca de sua formação e os itinerários formativos que ministram:

Assim, não há nenhuma relação com projeto de vida e empreendedorismo (Agatha).

Só tem uma disciplina que foge ao itinerário formativo que ministro tipo, que a de psicologia das relações humana (Juscyelle).

Não. Isso é uma grande dificuldade. Porque já tem essa questão do plano de aula e da proposição dos materiais que não temos (Lya).

Eu tive dificuldade no início, quando eu peguei, porque eu não sabia o que era (Benício).

Existe uma certa dificuldade para adequar. Busco alinhar os itinerários mais voltados para ciências da natureza, já que nossa escola oferece Ensino Médio integrado a cursos técnicos de saúde (Ernandes).

Aqui a gente não tem já uma ementa pronta. Eu tenho a disciplina de projeto de aprendizagem, mas eu decido o que eu vou fazer aqui com essa disciplina de eletiva (Raimundinha).

Mas, ainda necessita de algumas melhorias para poder direcionar e, também, proporcionar uma melhor didática, né? (Taline).

Tenho ainda algumas dificuldades na elaboração dos planos de aula (Maria Clara).

A minha formação não condiz com os itinerários que leciono, infelizmente (Márcia).

Tento ver com o pessoal alguns materiais. Então, por isso que eu falei que seria interessante colocar alguns cursos de capacitação para os professores que irão ministrar essas disciplinas para termos um melhor aproveitamento (Núbia).

Nos trechos acima, fica evidente a distorção de formação e o que ministram, para alguns professores. Dito isso, as pesquisas sobre as reformas e a configuração do Ensino Médio, na contemporaneidade, tem apontado tais fragilidades. Nesse viés, Rangel (2024) explana que as mudanças têm impacto significativo na carreira docente, evidenciando uma precarização do trabalho e a desvalorização da dimensão intelectual da profissão. Além disso, a ênfase em tecnologias digitais surge como um novo desafio. Professores de matemática são obrigados a ministrar disciplinas como empreendedorismo, tecnologia e robótica, sem a devida formação para essas áreas. Essas mudanças não apenas afetam a pedagogia, mas também moldam subjetividades e redefinem relações profissionais, criando tensões entre expectativas e a realidade enfrentada pelos educadores.

Outro ponto a ser citado é o conhecimento sócio-histórico dos professores, a forma como se delineiam diante da formação docente, suas vivências e o fazer prática a partir da realidade a qual estão inseridos. Nesse sentido Tavares *et al.* (2021, p.3) apontam que “o saber dos professores também está alicerçado no princípio da ‘temporalidade’, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. As bases do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos: são existenciais, no sentido de que um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas e são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador”.

Dessa maneira, as falas dos entrevistados confirmam a base teórica do estudo em questão, além de reafirmar as pesquisas acerca do Ensino Médio no Brasil. Contudo, a partir de 2025, com as alterações realizadas em 2024, a carga horária dos itinerários formativos diminuiu. Em segunda análise, a Resolução CNE/CEB Nº 4, de 12 de maio de 2025, conforme a Lei nº 14.945/2024, que definiu a Política Nacional de Ensino Médio e a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), cada escola deve oferecer pelo menos dois itinerários formativos e os estudantes podem escolher o seu percurso de aprofundamento. Além disso, é importante lembrar que a lei e a resolução em questão, mantém a possibilidade de contratos profissionais por notório saber para a EPT, sem definir regulamentação específica.

Após conhecermos a visão dos professores acerca do ensino médio, suas nuances e vicissitudes é importante compreender o sentido que os seus protagonistas, os alunos, atribuem a ele.

4.5 O Ensino Médio sob a ótica dos alunos

Ao ouvir os estudantes, encontramos elementos – chave para a compreensão da prática educativa na instituição em discussão. Desse modo, apontaremos a seguir pontos importantes para a elucidação e compreensão das falas dos estudantes.

4.5.1 Elementos importantes para a aprendizagem e que integram a prática educativa do Ensino Médio

Para iniciarmos a discussão dos elementos de aprendizagem, é preciso situar o discurso e ancorá-lo a meios que facilitem a aprendizagem e seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky (1991) vê a afetividade como um elemento integrador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mediado pelo contexto social e cultural. Ele considera que afetividade e cognição são inter-relacionadas, com a emoção facilitando a internalização de conceitos culturais e práticas sociais. A partir então, apresenta-se as falas dos alunos acerca dos elementos da aprendizagem e que colaboram para o domínio da sala de aula e efetividade do processo de ensino e aprendizagem:

A forma como o professor explica. Tem muitos professores que eles falam e nós não entendemos o que eles estão explicando (Ana).

Os professores, agora, por estarmos no terceiro ano, você percebe que eles têm um certo domínio da sala de aula e do conteúdo (Carlos Alberto).

A interação entre os professores e alunos. Acho que isso faz diferença na aprendizagem (Victor).

A comunicação verbal, claro. Acho que se a gente tiver uma boa relação com o professor, tudo tende a melhorar (Adriane).

É, eu acho que a colaboração das outras pessoas dentro de sala, também (Angélica).

Eu acho que a forma como o professor está explicando e alguma explicação prática logo em seguida (Jhussyenna).

A escola, os professores e a estrutura oferecida na escola podem ajudar, mas depende muito de mim (Juliana).

A forma que o professor ensina, pois, a animação dele pode influenciar, diretamente na aprendizagem dos alunos (Arthur).

Ao observar as falas dos alunos acerca dos elementos da aprendizagem que contribuem em seu processo formativo, visualiza-se que os educandos apontam pontos em comum e,

percebe-se que o papel do professor, como mediador, é imprescindível. Nesse sentido, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) versa-se:

[...] a simples transmissão de informações não é o suficiente para que os alunos elaborem suas ideias de forma significativa. É imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem decorra de atividades que contribuam para que o aluno possa construir e utilizar o conhecimento (Brasil, 2002, p.124).

Para utilizar o conhecimento, primeiramente, o aluno precisa construí-lo, e para que isso aconteça, necessita-se de meios que possam fazer com que ele consiga ampliar suas descobertas, tornando-o um sujeito mais crítico, para que descubra suas habilidades e limitações e adquira a capacidade de discutir ideias, desenvolver projetos, criar estratégias e caminhar consciente de seus propósitos enquanto cidadão (Silva, *et al*, 2023).

A partir dos elementos propostos pelos alunos, podemos indicá-los em uma figura, tal como na **figura 20**.

Figura 20 – Elementos importantes para aprendizagem no olhar dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Tendo como base os elementos citados acima e a recorrente fala de professores e alunos acerca das avaliações externas, é fundamental apresentarmos alguns trechos que reiteram as dificuldades dos educandos em lidar com esses testes semanais e que, muitas vezes, não tem relação com o que é estudando no momento.

Eu acho que pensar na quantidade de provas da SEDUC que são aplicadas, pois ao chegarmos na escola, nos deparamos com uma avaliação e, muitas vezes, os conteúdos são deixados de lado ou nós não conseguimos assimilá-lo pela quebra de sequência dos conteúdos. E nós não conseguimos nos preparar para essas provas (Suzana).

O que mais me atrapalha são as avaliações que vem da SEDUC, pois sempre quebra a linha dos conteúdos e fazemos essas provas sem saber muita coisa (Carolina).

Arantes (2019) conclui afirmando que os efeitos negativos dessa política pública materializada na escola causam desestabilização na rotina escolar e compromete as relações, contribuindo para exaustão do trabalho da gestão e de toda comunidade escolar. Para a autora, a Prova Brasil, sendo usada como forma de controle das práticas escolares, não passa de um levantamento de dados escolares apenas para justificar a atuação do estado frente às políticas públicas de cunho global, antissocial e opressivo.

4.5.2 A visão acerca do Ensino Médio Integrado

Podemos apresentar, dentro do contexto da escola, ainda com base nos elementos constituintes da prática educativa, apontamentos que complementam o pensamento acerca da realidade escolar vivenciada na instituição. Tais ideias são apresentadas da seguinte maneira:

Nesse ano começou a melhorar, agora com uma nova direção. Pois, a antiga direção não ligava muito para as reformas e as reclamações dos alunos, como salas sem ar-condicionado, além de não termos lanche (Celina).

A visão não foi muito boa. Por conta de estrutura que falta, tinha até falta de lanche, aqui, além de ar-condicionado. A mudança frequente de sala, também, nos atrapalhou muito (Helena)

Acho que a gente tá precisando de algo mais focado no nosso curso e daquilo que vamos precisar, algo que seja útil (Maysa).

Eu achei que seria melhor. Pra falar a verdade, eu não conhecia esse Ensino Médio novo. Eles poderiam aumentar a carga horária de matemática, de inglês, porque o inglês está em tudo e a gente só tem um horário por semana e é muito pouco (Branca).

Do primeiro ano até agora, melhorou algumas coisas, como a estrutura da escola e as disciplinas. Nos anos anteriores, eu me sentia menos segura com as matérias, com as disciplinas de modo geral. Acho que falta um pouco mais de cobrança em relação ao que vai ser abordado (Jailson).

Porque eu vejo que ele pode ajudar no meu currículo e me encaminhar a um trabalho futuramente (Ritalina).

Eu gostei. Acho que ele é legal. Superou minhas expectativas (Fátima).

Foi um pouco difícil no início, porque u cheguei aqui transferida na metade do primeiro ano. A escola era bagunçada e a direção não se importava muito. Então, realmente, só ficava em sala quem queria alguma coisa. Então, eu achava que para mim o melhor seria sair da escola. Mas, eu continuo aqui por causa do curso técnico (Marizete).

Diante do exposto, percebemos problemas como a insegurança dos alunos, diante de um cenário de incertezas acerca da própria formação, a exigência de uma formação mais sólida, por meio de componentes curriculares da Formação Geral Básica e diminuição de itinerários, o aumento da carga horária da língua inglesa, a percepção dos educandos sobre a gestão escolar e sua organização, a ênfase na formação técnica profissional como mecanismo de inserção no mercado de trabalho, a estrutura física da escola e o bom uso, a carência da alimentação no ambiente escolar e o excesso de disciplinas, além de uma fundamentação teórico-prática para a consolidação da aprendizagem.

Para Marise Ramos (2024, p.4), o Ensino Médio integrado é a forma histórica pela qual, no Brasil, se tem buscado a construção da politecnia a partir dos anos 2000. Para tanto, é importante citar que há uma dualidade nas intenções formativas do ensino do Ensino Médio integrado, através de suas bases epistemológicas, posto que há instituições privadas, segundo Silva (2024, p.79) a formação integrada deve catalisar as principais mudanças verificadas no mundo do trabalho, sendo capaz de fornecer respostas para uma sociedade cada vez mais flexível e dinâmica. De outro lado, para a autora, avultam as vertentes progressistas que, sob diversas óticas analíticas, com destaque para análises fundamentais no materialismo histórico-dialético, compreender o Ensino Médio Integrado como uma possibilidade de resgatar o trabalho como princípio educativo, ou seja, um meio para a superação da alienação humana e buscar sua humanidade plena.

4.5.3 A organização do Ensino Médio Integrado

Ao falarmos da organização da sistemática do Ensino Médio, sobretudo do integrado, não podemos fugir das normativas e legislações que o amparam. Contudo, o currículo do Piauí, até então utilizado, traz ideias que misturam o fazer teórico, mas na prática, visualizamos questões diferentes. Ou seja, as brechas nas legislações, fazem com que as redes estaduais e federais, as quais oferecem a etapa da educação básica em estudo, elaborem direcionamentos

que não são assertivos e que são percebidos nas falas de docentes e discentes. Portanto, a organização, na percepção dos estudantes, dar-se a seguir:

Ele ajuda, mas, as vezes ela atrapalha. A carga horária e a quantidade de disciplinas, acho são mal distribuídas. (Livramento).

A gente pode estar desenvolvendo outras capacidades e habilidades, aprender com essas matérias, como as do curso. E fora a língua portuguesa e matemática que são a base de tudo (Lourdes).

Em relação a atividades que são repassadas em sala, a gente pode não ter tempo de fazer, pois são muitas da base comum. Além disso, tem a base técnica que, muitas vezes, tem mais relação com as atividades que vamos exercer no mercado de trabalho (Alberto).

Acho que todas as disciplinas que temos ajudam na nossa vida de estudante. Mas, a quantidade de disciplinas talvez seja o nosso maior desafio (Adalberto).

Deveria ter menos disciplinas e mais qualidade de aprendizagem (José).

Eu trabalho como menor aprendiz, então acho um pouco cansativo quando chega aquela grande quantidade de disciplinas e que não contribui tanto na minha formação. Eu acho que são muitas disciplinas, mas elas não, não são contempladas com aquilo que se espera (Bento).

A carga horária é que não é extensa e tem muitas disciplinas. Além disso, as disciplinas da base técnica vão nos ajudar a preparar para o mercado de trabalho (Marcelo).

Acho que ajuda sim. Tanto para currículo como também para conhecimento e prática, sim. E. Ajuda a obter mais conhecimento (Francisco).

Perante as ideias apresentadas, apresentamos um trecho do Caderno 01, do Currículo do Piauí:

O Ensino Médio permita aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades, de acordo com as oscilações profissionais do mundo pós-moderno, capaz de aliar consciência crítica diante das formas de organização do trabalho e da legislação trabalhista e capacidades digitais e tecnológicas, que gerará desafios de adaptação e criará novas oportunidades de especialização (Piauí, 2019, Caderno 01, p. 67-68).

Na fala dos estudantes e no trecho apresentado, há contradições gritantes que fazem com que as pesquisas e esta pesquisa, ratifique a necessidade de análises profundas sobre os currículos do Ensino Médio, em suas diferentes interfaces, em todo o Brasil. Além disso, a última reforma, a qual trouxe consigo a redução dos itinerários e o aumento da FGB, também, deixou em aberto as condições dos docentes e alunos.

Fica claro que não é quantidade de disciplinas e itinerários que irão definir a qualidade de ensino, mas a soma de todos os elementos constituintes da prática educativa, os quais são desenvolvidos por toda a comunidade escolar. Assim sendo, embora as escolas estejam firmadas por currículos, aparentemente, bem elaborados, além de dispositivos de avaliação e formação, o contexto escolar, bem como a condição dos docentes e alunos, precisa ser posto em primeiro lugar.

4.5.4 Entendimento dos itinerários formativos e a importância para a vida

Visto as opiniões acerca da contribuição dos itinerários na aprendizagem, focalizamos em entender a lógica por trás da fala dos estudantes e, dessa maneira, o arcabouço da supervalorização dos itinerários formativos como medida primária para trazer autonomia aos alunos, sobretudo incitá-los ao mercado de trabalho, desvela-se, sobretudo, à política do gerencialismo dentro das instituições escolares. Por conseguinte, Rodrigues (2022) ressalta que essa política, a medida em que afirmam posicionamentos competitivos, provocam uma exposição pública da escola em nome de seus resultados, podendo denegrir ou enaltecer sua imagem ao premiar por meio de bônus, ou mesmo penalizar quando os resultados não são satisfatórios. O autor ainda ressalta que não há clareza em torno da concepção de qualidade da educação defendida e referenciada por essa política.

Reyes (2019) diz que a primeira impressão acerca dos dados sobre os itinerários formativos e a ampliação do tempo integral, as possibilidades e caminhos seriam ampliados, e seria favorecida, também, a autonomia do estudante para escolher sua formação. Contudo, o que temos são estudantes se sentindo desmotivados e desinteressados em relação aos aprofundamentos.

Em suma, as falas dizem as seguintes proposições:

São disciplinas nos norteiam a saber o que queremos do mais no futuro, porque, de vez em quando, tem gente que não sabe ainda o que tem que fazer ou escolher o quer para o futuro. (Kelson Lucas).

Eu vejo que essas matérias, elas ensinam tanto sobre a nossa vida pessoal, como a gente pode aprender a lidar lá fora. (Luara).

São disciplinas extras. Ajudam no autoconhecimento e melhoram nosso dia a dia, enquanto estudantes e futuros profissionais (Davi Luis).

São disciplinas que ajudam a pensar, mas, às vezes, atrapalha o prosseguimento das outras, pois elas estão consumindo muito a carga horária total (Thayemilly).

São disciplinas importantes para que você consiga aprender o que o professor está ensinando e ajudam a preparar para o mercado de trabalho (Ana Júlia).

Essas disciplinas ainda são dadas de forma muito superficial, porque a gente já está acostumado a ver e não é só isso que a gente busca (Evellyn).

São disciplinas que eu acho que não são muito necessárias, porque a professora pergunta muita coisa pessoal e tem muita gente que não se sente muito à vontade (Maria Beatriz).

Eu acho que, por alto, são disciplinas, que, tipo, é a forma de repensar mais sobre nós e nos conhecer (Felipe Gabriel).

São matérias mais sobre como a gente poderia ver o mundo afora, como a gente conseguiria viver no trabalho (Ana Maria).

Analisando os trechos em uma perspectiva maior, fica claro que a flexibilização curricular, sobretudo o que se propõe acerca dos itinerários, rompe com a perspectiva de preparo para a vida quando se abre diversos caminhos ao encontro pessoal do estudante enquanto sujeito. Nessa perspectiva, Zank e Malanchen (2020), concluem que a flexibilização do currículo não cumpre com a formação integral e nem desenvolve a autonomia dos estudantes, pois o que se observa é a retirada de conhecimentos fundamentais à formação ampla do aluno. E essa flexibilização está mais próxima de retirar o acesso ao conhecimento historicamente produzido do que assegurá-lo.

Acerca da compreensão dos percursos formativos, Pinto *et al.* (2024, p. 3) apontam uma visão denso do contexto das intuições escolares e as demandas da sociedade onde:

“O estabelecimento do itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional” revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico-tecnológica e sócio histórica. Tudo isso em contradição com a totalidade social, integralidade e interdisciplinaridade, que caracterizam a produção e a apropriação dos conhecimentos e o processo educacional.”

Um ponto elencado pelos estudantes na observação participante e nas entrevistas, é um grande número deles como problemas socioemocionais. Até mesmo, em uma das entrevistas, um deles chegou a chorar, devido a estar com a cabeça cheia por conta do trabalho como menor

aprendiz e ainda ter que lidar com turma lotada, apontar o excesso de componentes curriculares e de não compreender, alguma das propostas das disciplinas que não estão na Formação Geral Básica e, muito menos, na básica técnica, tal como os itinerários formativos. Desse modo, Machado (2019) ressalta que a inclusão das competências socioemocionais está distante de formar cidadãos críticos e democráticos, e que, como traz a BNCC, é apenas um artifício ideológico que visa ocultar as raízes da precarização do trabalho e do desemprego, que devem ser buscadas no esgotamento e na crise do sistema capitalista, cada vez mais apodrecido.

Freitas *et al.* (2017) defendem que a escolarização básica da população brasileira apresenta distâncias grandes entre o ensino ofertado pelas escolas privadas e a educação oferecida às camadas populares, que, submetidas ao ensino público, acabam por escolher opção de escolarização que possibilita a entrada no mercado de trabalho de maneira mais ágil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como ponto de partida a compreensão da prática educativa desenvolvida em âmbito do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) em uma escola de Ensino Médio da rede estadual de Teresina-PI, Monsenhor José Luís Barbosa Cortez – PREMEN SUL. Para explicitar tais considerações, é preciso lembrar de todo o arcabouço teórico, histórico, legislativo e ganhos para essa modalidade da educação básica, pois o ensino secundário no Brasil sempre foi desafiador, sobretudo na rede pública de ensino, onde os estudados sempre dependeram de decisões que são tomadas por quem está na ponta do *iceberg*.

Nesse sentido, o estudo amparou-se na literatura, como já explicitado no decorrer do percurso da pesquisa, assim como na fala dos coautores deste texto, alunos e professores que espontaneamente dialogaram sobre nosso objeto de estudo. É nesse viés que a pesquisa em educação é construída, pois ampara-se nas experiências qualitativas que são desenvolvidas a todos instante com base nas áreas do conhecimento e nas demandas emergente do século. Com isso, refletir sobre questões que envolvem o Ensino Médio abriu espaço para a compreensão de outras variáveis no âmbito da educação, sobretudo no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados mostraram que os professores da escola pesquisada, possuem um perfil básico para estarem ministrando os itinerários que lecionam, detêm uma base tecnológica do ensino, isso como referência a formação indicada no perfil formativo, a maioria são professores substitutos e, metade deles, não participa das formações promovidas pela SEDUC-PI.

No que tange ao perfil dos alunos é possível admitir que se concentram nas turmas de 2º e 3º anos, a maioria cursa Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar e Projeto de Vida, as meninas estão em grande percentual no percentual de entrevistados e estão na faixa etária entre 16 e 17 anos.

Constatou-se, no entanto, que o perfil, a formação inicial e o lugar que ocupa na atuação profissional, não condiz com o componente/unidade curricular que ministra, por exemplo, no Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar, Empreendedorismo e Psicologia e Ética. Tal fato, retoma a ideia que as secretarias estaduais e federais de educação detêm acerca da autonomia em gerir e direcionar que ministrará os itinerários e qual o caminho a ser seguido, visto que apenas o guia de orientações e a escolha dita pelos estudantes não preenche a necessidade da comunidade escolar, como admitem, os próprios alunos.

É preciso relatar que as políticas educacionais, sobretudo as que anseiam questões sobre o ensino secundário no Brasil, ainda necessitam de defensores mais apropriados da realidade do chão da escola. É perceptível nas pesquisas e ao logo do desenvolvimento desse estudo, que

problemas básicos ainda são os principais questionamentos da comunidade escolar acerca da consolidação do Ensino Médio, como a carga horária, a formação devida para ministrar os itinerários, a compreensão destes por parte dos alunos, a estrutura das instituições e uma apresentação curricular clara do que são cada uma das unidades curriculares que são ministradas aos alunos.

Nessa ótica, compreender os componentes que norteiam a prática educativa e, sobretudo analisá-los, torna-se uma das fases deste estudo onde foi possível entender o que alunos e professores pensam sobre isso. Além disso, enumera-se, em linhas gerais, o que se compreende por prática educativa e seus elementos na visão dos professores e alunos. Desse modo, emergem elementos formação continuada, estrutura física, diálogos e trocas, currículo, cultura escolar, materiais didáticos, formas de avaliar, gestão da aprendizagem e as bases teóricas. Na concepção das falas dos alunos, elencamos elementos como a didática, noção de aprender, domínio do conteúdo, comunicação, contexto escolar, estrutura da escola, autonomia do professor.

Com bases nas falas dos docentes, ficou evidente que o maior desafio é aliar o que o currículo propõe e as necessidades emergentes da escola e dos alunos, sobretudo o desafio de atuar em constantes reformas e o não seguimento de um raciocínio lógico real e humanista diante daqueles que estão na escola. Assim, apenas recebendo as orientações do que estão na base da pirâmide das políticas e gestão educacional no cenário brasileiro.

Enquanto limites e possibilidades deste estudo, apontamos o que já temos dito reiteradas vezes ao longo do texto, como a essência curricular e as constantes reformas podem garantir um processo de ensino e aprendizagem efetivo? Esse questionamento emergiu diante das falas, da análise dos documentos, das resoluções e leis que, em um curto espaço de tempo, tentam, a todo custo, afirmar um Ensino Médio que é carente de prerrogativas com base em contextos regionais e culturais, mesmo que se tenha como base um currículo nacional, tal como a BNCC.

Nesse sentido, a presença de atores internacionais, com vistas a intervir nesta modalidade da educação básica, traz as raízes de outras experiências que não condizem com a realidade do Brasil, posto que a elementos básicos, como a estrutura das escolas e a condição docentes, enquanto valorização profissional, ainda não são vistas como prioritárias.

Outrossim, a aliança entre saberes teóricos com a prática da aprendizagem faz-se necessário, visto que o percurso educativo da aprendizagem é dependente de todos os indivíduos que o contemplam. Nesse caso, os professores e alunos, participantes da pesquisa, são apenas uma parte do todo que se completa com as pesquisas já desenvolvidas e as que estão em curso acerca do Ensino Médio.

Para além das discussões, entender que há uma diferença entre Ensino Médio e Ensino Médio integrado e as demais variações faz-se importante, pois, na atualidade, observa-se que esta etapa da educação básica tem passado por alterações em sua carga horária, na formação geral básica, nos itinerários formativos, nas políticas de financiamento e na estruturação organizacional dentro das escolas para tentar atender o que se propõe para o ensino secundário do Brasil.

No texto, fica evidente o histórico do Ensino Médio, as características e o dualismo ou dialogicidade que se observa entre Ensino Médio e educação profissional e técnica. Essa integração é questionada a todo instante pelo fato dos vários elementos da prática educativa estarem interligados a questões sociais e que, de certa forma, culminam em uma exclusão ou dificuldade no desenvolvimento do Ensino Médio na rede pública.

A formação para o mundo do trabalho, a preparação para o ingresso no ensino superior, a mudança de nível, dentre outras prerrogativas, são os caminhos que a legislação impregna e insiste em reafirmar que a forma como o Ensino Médio se configura é capaz de alicerçar os saberes de alunos e professores. No entanto, a realidade posta aos olhos mostra que os docentes estão cansados, insatisfeitos, inseguros e com o receio de enfrentarem mais uma reforma e terem que lutar pelas mesmas questões, como tem sido.

Outra vertente importante e oportuna a ser citada é a formação dos professores que lecionam no Ensino Médio. Esse processo deve ser contínuo e não apenas por demanda, como foi identificado, pois isso gera o que as pesquisas chamam de formação sem propósito, apenas qualificar por qualificar e sem a intencionalidade pedagógica devida.

Com isso, os resultados versam, na visão dos docentes e discentes, questões complexas, estruturais, procedimentais, burocráticas e administrativas sobre os itinerários formativos. Nessa perspectiva, os itinerários formativos são percursos formativos que devem estar aliados com a realidade dos alunos e preparados pelos professores. Contudo, os dados informam que a problemática foi deixada de lado baseando-se na ideia de que a flexibilização curricular amparasse o discurso de que haveria liberdade para as redes pensarem suas propostas e, assim, os alunos pudessem escolher o que queriam cursar. No entanto, especificamente no estado do Piauí, os itinerários formativos são escolhidos pelas escolas e de acordo com suas demandas e perfil de alunos e o mais importante com as condições da escola.

Nesse olhar, a escola pesquisada possui uma estrutura básica que garante a presença dos alunos e proporciona o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a estruturação curricular, a formação para atual nos itinerários, a carga horária devida e distribuída de maneira precisa e resolutiva, são alguns dos impasses para o desenvolvimento da aprendizagem. Outrossim, é

evidente que os alunos se sentem inseguros quanto a percurso formativo que estão trilhando e claro que o desejo de ingressar no mercado de trabalho é um objetivo deles.

Ao esperar, na cabeça dos estudantes, que um curso técnico garante uma vaga no mercado de trabalho e que os itinerários formativos são caminhos para isso, tem-se uma verdadeira limitação de realidade. Essa ideia está implícita em seus discursos.

Estes dados validam o que os estudos têm criticado sobre a forma como o Ensino Médio se delinea e porque tem se configurado desta forma, de modo que é possível depreender que a prática educativa desenvolvida em âmbito do itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) na rede estadual de Teresina-PI é fragilizada pela forma como os elementos constituintes desta funcionam. Fica nítido que a configuração do Ensino Médio faz com que esta prática seja deficitária e não resolutive, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é preciso realçar que as alterações no Ensino Médio no ano de 2024, passam a valer como medidas de implementação em 2025 e consolidação em 2026 e 2027, na qual há o aumento da formação geral básica e a diminuição dos itinerários formativos. Diante disso, ao apresentar e embasar-se pelos resultados da pesquisa quando os alunos citam a grande quantidade de disciplinas e os seus reais significados negativos, possivelmente no futuro este achado tendo a desaparecer, uma vez que a formação geral será mais valorizada pelo aumento da carga horária.

Vale lembrar que a pesquisa não apresenta o desdobramento da reforma aprovada, sobretudo, na instituição pesquisa, pelo fato de os dados terem sido coletados ainda em 2024, especificamente no mês de outubro e a legislação ter passado a valer, através de uma transição gradual da carga horária e do currículo, a partir de 2025. Contudo, o Piauí ainda não teve o seu currículo reformulado. O seu último foi reformulado no ano de 2021, com as bases da reforma do ano de 2017 e a chegada da BNCC em 2018.

Assim é necessário a presença de novos trabalhos que desvelem o cenário da educação brasileira/piauiense e, especificamente, o que o Ensino Médio, em suas diferentes faces pode oferecer aos estudantes.

Os resultados encontrados podem ser analisados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI), visto que o material coletado serve de base para reformulação de documentos, apresentação de ações práticas e compreensão dos itinerários formativos por parte da comunidade escolar. Por fim, a instituição pesquisada é contemplada com uma investigação que aponta acertos e pontos de melhoria, ou seja, o escrito aponta limites e possibilidades de uma prática educativa que depende de normativas mais suscintas e efetivas.

Dessa forma, o que se espera nos próximos anos, são decisões mais assertivas, mais conclusas, matrizes e propostas curriculares mais eficientes e eficazes, uma carga horária adequada, a não sobrecarga de professores e alunos, o direito de escolher ativo e aberto de fazer um curso técnico ou ir para o ensino superior. Isso representa que a liberdade em desfrutar de uma vida plena, é saber compreender todo o processo, sobretudo libertar-se das correntes e das cadeias ideológicas e extremistas, a fim de desenvolver-se por completo e sem reservas, na perspectiva do Ensino Médio e na vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, P. T. A.; SILVA, S. A.; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do Ensino Médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p. 137-155, 2022.

ARANTES, N. F. B. **Avaliação em larga escala: Prova Brasil interfaces com o contexto escolar**. 2019. 200 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

ARAÚJO, R. M. d. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista educação em questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BANCO MUNDIAL. **Gastar mais e melhor: eficiência e equidade na educação brasileira**. In: BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I. Novembro de 2017, p. 121-138. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> Acesso em 16 maio 2024.

BANDO, J. R.; FENSTERSEIFER, D. P. Percepção da comunidade escolar a respeito dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio: dificuldades e facilidades. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 9, p. 1–21, 2024. DOI: 10.5212/retepe.v.9.23907.014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/23907>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BÍBLIA, A. T. Salmos. In BÍBLIA. Português. Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos. Tradução de José Simão. São Paulo: **Sociedade Bíblica de Aparecida**, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, (PT): Porto, 1994.

BONI, V. QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p.

BRASIL **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972.** Dispõe sobre o programa de Expansão e Melhoria do Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/1/1972.

BRASIL. Ministério da Educação e Fórum Nacional da Educação. Conferência Nacional de Educação 2024 – **Documento referência.** Brasília, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Diário Oficial da União, 1 maio 1931.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. **Projeto de Lei 6.840/2013.** Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021.** Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 3, seção 1, p. 19, 06 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, 10 abr. 1942a.

BRASIL. **Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 jul. 2004.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho De 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 01 de agosto de 2024. Disponível em: Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 28 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio** e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Diário Oficial da União, 25 nov. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023.** Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 4 de abril de 2023a. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Ministério da Educação (MEC), Brasília, DF. 16 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>

BRASIL. **Portaria Nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui o programa Ensino Médio inovador. Diário Oficial da União, 10 out. 2009b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5230/2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e estabelece diretrizes para a política nacional de Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 26 de outubro de 2023b. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025.** Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento IFAs no Ensino Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/maio-2025/rceb004_25.pdf. Acesso em: maio.2025.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem>. Acesso Out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf. Acesso em: 26 nov. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021:** define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a

Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 24 out. 2023.

BRASIL; MEC; CNE. **Parecer CNE/CP nº 17, aprovado em 10 de novembro de 2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP no 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_66341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11/11/2024.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1_02481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11/11/2024.

BRASIL; MEC; CNE. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018b**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11/11/2024.

BRUYNE, P. **Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: Os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CAMARGO, J. V. C. **Reforma do Ensino Médio no estado do Paraná: as parcerias sob a lógica do capital**. (103 f.). Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Neide de Almeida Lança Galvão Favaro. Paranavaí, 2024.

CAMPOS, J.L.A; SILVA, T. C.; ALBUQUERQUE, U. P. **Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar**. Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia. Recife: Nupeea, p. 95-112, 2021.

CARVALHO, M. “Gênero e política educacional em tempo de incerteza”. In: HYPOLITO, A. e GANDIN, L. (orgs.). **Educação em tempos de incertezas**: Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CARVALHO, S. B. P.; MOURA, M. da G. C. Dialogues about mathematics and the structuring dimensions of educational practice: conflicts between realities. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 14, p. e417111436536, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i14.36536. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36536>. Acesso em: 24 jul. 2024.

CARVALHO, R. S; ZANATTA, S. C; ROYER, M. R; LORO, A. P. A educação *Steam* no contexto da Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel. **Revista Valore**, [S. l.], v. 8,

p. e-8006, 2023. DOI: 10.22408/reva802023621%p. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/621>. Acesso em: 14 jun. 2025.

CÁSSIO, F; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao Ensino Médio nem-nem. **Retratos da escola**, v. 16, n. 35, p. 285-293, 2022.

CASTRO, A.S.; DUARTE NETO, J.H.; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e11088, jan. 2021.

CASTRO, C. M. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F. et al. (orgs.). **Educação básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145-69.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIAVATTA, M. A; RAMOS, M. N. Ensino Médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 26 nov. 2024.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-23, 2019.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

COULON, A. A. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995b.

CRUSOÉ, N.M. C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, educação e sociedade**, n. 31, p. 46-63, 2014.

CUNHA, D. P. da; GUIMARÃES, J. de C. Desafios e avanços no IDEB do nordeste brasileiro: uma análise atual. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. e9364, 2025.

CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 27, p. 73-84, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. (4a ed.), Tradução de Godofredo Rangel, Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FALKEMBACH, E.M.F. **Diário de campo**: um instrumento de reflexão. Contexto Educação, Ijuí 7(2):19-24. 1987.

FRANCO, M. C. (1999). Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 100-137.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, M. G. P; LOBO, L. G; DINIZ, M. A; AMORIM, E. S; MENNOCCHI, L.M. Os desafios da entrada e permanência da universidade por estudantes da classe trabalhadora. In: **XXI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VII Encontro de Iniciação à Docência** – Universidade do Vale do Paraíba. Paraíba. 2017.

GAMA, C.N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese de Doutorado. Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia; 2015.

GARFINKEL, H., (1967). **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

GARFINKEL, H., (1996). Estudos dos fundamentos rotineiros das atividades cotidianas. In.: GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967]. Cap. 2. pp. 35-75. Traduzido por Adauro Vilella, Paulo Cortes Gago e Raul Francisco Magalhães. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1 e 2, p. 113-142, jan./dez. 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, out. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6ª ed., 2008.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 233p.

JIMENEZ, S. R.; MATOS, M.A. E. Reflexão teórica sobre a utilização de histórias em quadrinhos como prática educativa na Educação Profissional e tecnológica. In: **Práticas Pedagógicas em Educação: a arte de ensinar e aprender-volume 1**. Editora Científica Digital, p. 95-105, 2024.

JUNIOR, E. B. L., DE OLIVEIRA, G. S., DOS SANTOS, A. C. O., SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

KRAWCZYK, N. R. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, N. R. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-68, 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, 2017.

KUENZER, A (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed, São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-88, jul./set. 2011.

KUENZER, A. Z. Ensino de 2º grau: **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.T.; REIS, J.B. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, v.32, n.117, p.1067-1084, 2011.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.5, n.9, p. 539-551, 2017.

LIBÂNEO, J, C. **Adeus professor, adeus professora?**. Cortez editora, 2014.

LIBÂNEO, J, C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Ande**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 11-19, 1983.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59- 75, jan./mai. 2019. Acesso em 03/01/2025.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Métodos de coleta de dados**: observação, entrevista e análise documental. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, v. 2, p. 29-52, 1986.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MACHADO, V. O. **Crítica ao esvaziamento do Currículo de História: a BNCC e a Pedagogia das competências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MESQUITA, S. S. DE A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 821–842, out. 2015.

MINAYO M.C.S; DESLANDES, S.F; NETO, O.C, Gomes R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Editora Vozes. 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 408 p. 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. O conceito de metodologia de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MONSENHOR JOSE LUIS BARBOSA CORTEZ – PREMEN SUL, **Projeto Pedagógico (PP)**, Teresina-PI, 2022.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

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

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

NASCIMENTO, M. N. M. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, [S. l.]**, v. 15, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2812>. Acesso em: 5 jan. 2025.

NÉLISSE, C. L'intervention: catégorie floue et coconstruction de l'objet. In : NÉLISSE, Claude (1997) (dir.) **L'intervention: les savoirs en action**. Sherbrooke, Éditions GGC, 1997. p. 17-24.

NÓVOA, A.. (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Ed. 1992.

OLIVEIRA, R. Ensino Médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.]**, v. 1, n. 23, p. e14688, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14688. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14688>. Acesso em: 3 jan. 2025.

OLIVEIRA, R.I. S.; SILVA, L. L. S. ENTREVISTA COM O PROF. DR. DANTE HENRIQUE MOURA, DO PPGEPI/IFRN. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 20, p. e11877, 2025. DOI: 10.7867/1809-03542025e11877.

OLIVEIRA, R. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e pesquisa**, v. 35, n. 01, p. 51-66, 2009.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira. **Profissão docente**: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). 139 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

PEREIRA, R. M.C. et al. Diagnóstico regional como suporte à tomada de decisão sobre itinerários formativos: experiências metodológicas do observatório do IFRO. **Revista presença geográfica**. v. 7, n. 2, p. 36-45, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAUI. Currículo do Piauí: novo Ensino Médio. Teresina: Secretaria de Estado da Educação, 2021a. Caderno 1.

PIAUI. Currículo do Piauí: novo Ensino Médio. Teresina: Secretaria de Estado da Educação, 2021b. Caderno 2.

PIAUI. Governo Lucídio Portela. **Mensagem do Governo à Assembleia Legislativa**, Teresina: Comepi, março, 1983.

PINHEIRO, B. C. S; EVANGELISTA, N. A. M; MORADILLO, E.F. A reforma do “novo Ensino Médio”: uma interpretação para o ensino de ciências com base na pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 242–260, 2020.

PINTO, G. L. H., SANTOS, P. da S., SANTOS, E. da S., & SPIESS, M. A. R. (2024). Sobreviventes e naufragos: reflexões sobre Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no contexto de disputas sociopolíticas contemporâneas. **Acta Scientiarum**. Education, 46, e68034, 2024. <http://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68034>

PIOLLI, E.; SALA, M. A reforma do Ensino Médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

QEDU. **Portal de dados educacionais do Brasil**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 25 abr. 2025.

QUEIROZ, W. I. **Políticas educacionais de avaliações externas e em larga escala no estado de Goiás**: limites e possibilidades para qualificação da educação básica. 2024.233 f.

Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/ Presidente Prudente, São Paulo, 2024.

RAMOS, M. N. Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.24, p. e17187, 2024.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RANGEL, A. C. F. Os Itinerários Formativos paulistas e a (não) formação de professores. **Fórum Nacional sobre Currículos de Matemática**, p. 1-6, 2024.

REYES, L. G. T. **A Reforma do Ensino Médio**: O que pensam os estudantes secundaristas da Escola Estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

RIBEIRO, M. L; SOARES, S. R. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura**. *Sitientibus*, (37), 173-193, 2007.

Richardson RJ, Peres JAS, Wanderley JCV, Correia LM, Peres MHM. 2012. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo, Atlas.

RODRIGUES, Luiz Alberto Ribeiro. **O gerencialismo na educação em Pernambuco**. Recife, PE: Edupe, 2022.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SACRISTAN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação** (Beatriz Affonso Neves, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SANTANA, C. I. C.; COSTA, O. A. da. ASPIRAÇÕES SOBRE O MUNDO DO TRABALHO E A CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS DOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 7, p. e16938, 2024.

SANTOS, J. V. P. D.; REPOLÊS, M. C. P. Percepções de docentes da educação profissional e tecnológica acerca da reorganização curricular do novo Ensino Médio. **Educação em Revista**, v. 40, p. e49141, 2024.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Dicionário crítico da educação**: currículo. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1996.

SANTOS, S. J. C; PONTES, E. A. S. O Ensino Médio Integrado e suas formas: conceitos e questionamentos. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 07, p. 8902-8917, 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 711–724, jul. 2017.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1993.

SCHWARTZ, S.B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial: 1550 – 1835**. tradução: Laura T. Motta. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SEDUC/PI - Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **NOTA TÉCNICA ORIENTATIVA SUPEN/SUETPEJA 001/2024**. Estabelece orientações para a organização da oferta da Matriz Curricular Básica do Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública Estadual para o Ano Letivo de 2024. Teresina: SEDUC/PI, 2024, p. 6.

SIKES, P. *The life cycle of the teacher*. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (org.). *Teachers' lives and careers*. London: Falmer Press, 1985. p. 27–60.

SILVA, Hildo Antonio dos Santos et al. Prê-tinerário formativo: Percepções de alunos em uma escola de tempo integral em São Luís, Maranhão. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O.; OLIVEIRA, H. M. (Orgs.). **Ensino e Educação: Práticas, desafios e tendências**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 62-68.

SILVA, M. C. **Expansão do Ensino Médio Integrado na rede federal paulista: uma análise da política institucional no período 2009-2018**. 2024. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP/ São Paulo, São Paulo, 2024.

SILVA, M. R. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do Ensino Médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-15, e25514, out./dez. 2023.

SILVA, M. R. Currículo, Ensino Médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-79, jul./dez. 2015. <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>.

SILVA, M. R.; KRAWCZYK, N. R.; CALÇADA, G. Juventudes, novo Ensino Médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educ. Pesqui.** São Paulo, 49, 2023.

SOUSA, B.S. **As escolas do programa de expansão e melhoria do ensino (PREMEN) em Teresina 1982 a 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação). 109f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

SOUSA, E.J.S.; POCHMANN, M.; BONONE, L. M. Juventude e Trabalho Plataformizado no Brasil: juventude indicando tendências. **Revista Ciências do Trabalho**. São Paulo, n.20, out. 2021.

SOUZA, R. A.; GARCIA, L. N. Estudo sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 41, p. 1-20, 2020.

STEIN, E. **Dialética e Hermenêutica: Uma controvérsia sobre o método em filosofia**. Síntese, [s. l.], v. 1, n. 29, p. 21-48, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed, Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES A. M. B. N; MEDEIROS, D. L. M. de; ARRUDA, E. V.C. de. Formação profissional de professores com vistas à educação profissional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 7, n. 22, 2021.

TENÓRIO. F. G. O mito da participação. *Revista da Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 162 – 164, maio/jul., 1990 apud TENÓRIO, F.G. (Org.). **Cidadania e desenvolvimento local**. Rio de Janeiro: Unijuí, 2007, 632 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, J.; RAMALHO, C.; VIEIRA, A. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista Online de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 21, n. 1, p. 64-80, jan./abr. 2017. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>

VIZEU, F. **Algumas contribuições da teoria da ação comunicativa para a área de organizações**. XXVII EnANPAD, Atibaia, 2003.

VOELZKE, M. R.; ALBRECHT, E. O ensino de Astronomia no Ensino Médio como um Itinerário Formativo. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 1–19, 2024. DOI: 10.26843/rencima.v15n2a19. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/4785>. Acesso em: 11 dez. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. daS.D.de; ORSO, J.L. G. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

APÊNDICES





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRO-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-UFPI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

(A) DIÁRIO DE CAMPO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

DIA DA OBSERVAÇÃO: _____

LOCAL DA OBSERVAÇÃO: _____

DURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO: _____

ANOTAÇÕES DESCRITIVAS	ANOTAÇÕES REFLEXIVAS

QUESTIONAMENTO FEITOS DURANTE A OBSERVAÇÃO:

QUESTIONAMENTOS FEITOS DURANTE A OBSERVAÇÃO:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRO-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-UFPI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA - A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO
TÉCNICA E PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**

Prezado (a) professor (a),

Você está participando da pesquisa acadêmica "**A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**", enquanto professor (a). Para isso, eu, Francisco Alisson de Sousa Martins, estudante do curso de mestrado em Educação - PPGED/UFPI, sob orientação da Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho, conto com a vossa colaboração, nesta coleta de dados, para alcançar o objetivo de compreender a prática educativa desenvolvida em âmbito do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) da rede estadual de Teresina-PI.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando à vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de e-mail e telefone.

Obrigado por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, ____ de _____ de 2024.

(B) QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - PROFESSORES

- 01- Nome fantasia
- 02- Tempo de serviço na escola
- 03- Idade
- 04- Naturalidade
- 05- E-mail / telefone de contato
- 06- Tempo de serviço na educação
- 07- Tempo de serviço na escola
- 08- Instituição anterior a atual
- 09- Vínculo profissional
- 10- Turmas que ministra aulas
- 11- Itinerários que leciona
- 12- Cursos que realizou acerca de aperfeiçoamento de práticas no E.M
- 13- Especialização (es) -Latu sensu / Stricto sensu
- 14- Se participa das formações promovidas pela SEDUC/PI
- 15- Se as formações contribuem para o aperfeiçoamento da prática

Nota: O questionário foi aplicado via *Google forms*, com adaptações, para inclusão na página da web.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRO-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-UFPI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA - A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO
TÉCNICA PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**

(C) ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

PERGUNTAS NORTEADORAS

- 01- O que você entende pela prática educativa do Ensino Médio? Que elementos fazem parte dela?
- 02- A configuração do Ensino Médio, nos últimos dez anos, tem favorecido a aprendizagem dos alunos?
- 03- Que elementos você considera essenciais para a consolidação das aprendizagens dentro do componente curricular que leciona?
- 04- Em sua concepção, o que são os itinerários formativos? Como se dá a práticas deles em seu exercício profissional? Quais limites e possibilidades?
- 05- A sua formação inicial condiz com o (s) itinerário (s) formativo (s) que você ministra? Você sente dificuldades na organização do plano de aula e proposição de materiais?
- 06- Em sua visão, qual seria a melhor forma de otimizar a compreensão dos itinerários formativos para professores e alunos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRO-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-UFPI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA - A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO
TÉCNICA E PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**

Prezado (a) aluno (a),

Você está participando da pesquisa acadêmica "**A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**", enquanto aluno (a). Para isso, eu, Francisco Alisson de Sousa Martins, estudante do curso de mestrado em Educação - PPGED/UFPI, sob orientação da Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho, conto com a vossa colaboração, nesta coleta de dados, para alcançar o objetivo de compreender a prática educativa desenvolvida em âmbito do Itinerário de Formação Técnica e Profissional (FTP) da rede estadual de Teresina-PI.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando à vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de e-mail e telefone.

Obrigado por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, ____ de _____ de 2024.

(D) QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - ALUNOS

- 01- Nome fantasia
- 02- Tempo de estudo na escola
- 03- Idade
- 04- Naturalidade
- 05- E-mail / telefone de contato
- 06- Em que ano ingressou na escola
- 07- Instituição anterior a atual
- 08- Ano e curso que está fazendo
- 09- Itinerários formativos que estuda
- 10- Se os itinerários formativos / Trilhas de aprofundamento contribuem para o aperfeiçoamento da aprendizagem

Nota: O questionário foi aplicado via *Google forms*, com adaptações, para inclusão na página da web.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRO-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-UFPI
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISA - A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO
TÉCNICA E PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**

(E) ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS

PERGUNTAS NORTEADORAS

- 01- Qual sua visão acerca do Ensino Médio?
- 02- A forma como o Ensino Médio se organiza favorece sua vida enquanto estudante? Que fatores você considera para melhorar a aprendizagem?
- 03- O que são os itinerários formativos? Quais você cursa? Eles contribuem em sua formação e no que você projeta para sua vida?
- 04- Que elementos são importantes para que você consiga aprender o que o professor está ensinando?
- 05- Em sua visão, qual seria a forma de melhorar a compreensão e prática dos itinerários formativos para alunos e professores?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(F) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa denominada intitulada **“A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ”**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Francisco Alisson de Sousa Martins, aluno curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI e tem como objetivos: caracterizar a prática educativa dos professores que atuam no Itinerário de FTP, identificar o perfil formativo e profissional dos professores do Ensino Médio que atuam no itinerário de FTP e descrever limites e possibilidades da prática educativa desenvolvida no itinerário de FTP. Esta pesquisa tem por finalidade contribuir com os esclarecimentos acerca da prática educativa do ensino médio, sobretudo nos itinerários formativos do ensino médio e contribuir na compressão dessa etapa da educação básica. Além disso, o estudo traçará um perfil dos professores que ministram os itinerários no local da pesquisa. Nesse sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones 86 9 9955-4243 e contactar Francisco Alisson de Sousa Martins. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 2222-4824, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativas as inquietações diante dos desafios enquanto professor da educação básica. Portanto, pode-se iniciar discussões a respeito de como favorecer e otimizar a prática educativa e colocar o docente a frente das impossibilidades e sanar possíveis necessidades formativas, bem como melhorar a aprendizagem dos estudantes do ensino médio, etapa foco dessa pesquisa. Dessa forma, para sua realização, serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: aplicação de formulários via *Google forms*, entrevista

semiestruturada com um roteiro pré-estabelecido, a observação participante e a análise de documentos e normativas relacionadas a temática.

Para o participante, a pesquisa acarreta os riscos de cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário via *Google Forms* e à entrevista, além de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Ainda assim, na observação participante, corre-se o risco de invasão de privacidade e interferência na vida e na rotina dos sujeitos.

Dessa forma, para contornar os riscos e danos no preenchimento do questionário e entrevistas, será feito um esclarecimento e livre consentimento acerca da participação, bem como o (a) partícipe será deixado à vontade para se expressar, sem interferências internas ou externas, além de estarem em um ambiente silencioso e utilizando recursos multimídia do próprio pesquisador, sem a necessidade, até mesmo de utilizar recursos próprios para preencher o questionário via *Google forms*. Na observação participante, o pesquisador pedirá permissão ao partícipe da pesquisa para que autorize sua entrada em sala ou nos espaços onde haverá a observação de tais práticas e será mantido a descrição nos espaços onde os professores e estudantes estarão. Na análise documental, não há riscos expressos para o participante, pois a mesma será realizada pelo pesquisador e todos os documentos e normativas são de domínio público digital com livre acesso.

Para a pesquisa, corre-se o risco de perda de dados e quebra de sigilo, por questões de armazenamento ou roubo dos arquivos coletados. Para tanto, a pesquisa assegurará todos os meios éticos da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais ou Lei nº 13.709/2018. Além disso, os dados coletados estarão seguros com mais de duas cópias, por dados coletados, em locais de armazenamento tais como nuvem de dados, HD externo e *pendriver*.

Quanto aos benefícios para o participante, reitera-se que o estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa e que pode contribuir na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dentro do ensino médio, bem como na otimização da prática educativa que se configura. Ademais, o estudo contribuirá para a compreensão dos docentes acerca do tema e no entendimento sobre os efeitos de práticas educativas sem habilidades e objetivos pré-definidos para a consolidação de um ensino médio mais justo, rico e satisfatório.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



(G) TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) aluno (a)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa intitulada “**A PRÁTICA EDUCATIVA NO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA - PIAUÍ**”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador Francisco Alisson de Sousa Martins, aluno curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós graduação em Educação da UFPI e tem como objetivos: caracterizar a prática educativa dos professores que atuam no itinerário de FTP, identificar o perfil formativo e profissional dos professores do Ensino Médio que atuam no itinerário de FTP e descrever limites e possibilidades da prática educativa desenvolvida no itinerário de FTP. Esta pesquisa tem por finalidade contribuir com os esclarecimentos acerca da prática educativa do ensino médio, sobretudo nos itinerários formativos do ensino médio e contribuir na compressão dessa etapa da educação básica. Além disso, o estudo traçará um perfil dos professores que ministram os itinerários no local da pesquisa. Nesse sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), visa assegurar seus direitos como participante. Após compreendê-lo, assine todas as páginas ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você, participante da pesquisa, e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones 86 9 9955-4243 e contactar Francisco Alisson de Sousa Martins. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 2222-4824, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos, mais uma vez, que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativas as inquietações diante dos desafios enquanto professor da educação básica. Portanto, pode-se iniciar discussões a respeito de como favorecer e otimizar a prática educativa e colocar o docente a frente das impossibilidades e sanar possíveis necessidades formativas, bem como melhorar a aprendizagem dos estudantes do ensino médio, etapa foco dessa pesquisa. Dessa forma, para sua realização, serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: aplicação de formulários via *Google forms*, entrevista

semiestruturada com um roteiro pré-estabelecido, observação participante e a análise de documentos e normativas relacionadas a temática.

Para o participante, a pesquisa acarreta os riscos de cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário via *Google Forms* e à entrevista, além de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Ainda assim, na observação participante, corre-se o risco de invasão de privacidade e interferência na vida e na rotina dos sujeitos.

Dessa forma, para contornar os riscos e danos no preenchimento do questionário e entrevistas, será feito a leitura do Termo de Assentimento, antes de qualquer procedimento da pesquisa, bem como o (a) partícipe será deixado à vontade para se expressar, sem interferências internas ou externas, além de estarem em um ambiente silencioso e utilizando recursos multimídia do próprio pesquisador, sem a necessidade, até mesmo, de utilizar recursos próprios para preencher o questionário via *Google forms*. Na observação participante, o pesquisador pedirá permissão ao partícipe da pesquisa para que permita sua permanência próximo aos alunos e nos espaços onde haverá a observação de tais práticas e será mantido a descrição nos espaços. Na análise documental, não há riscos expressos para o participante, pois a mesma será realizada pelo pesquisador e todos os documentos e normativas são de domínio público digital com livre acesso.

Para a pesquisa, corre-se o risco de perda de dados e quebra de sigilo, por questões de armazenamento ou roubo dos arquivos coletados. Para tanto, a pesquisa assegurará todos os meios éticos da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais ou Lei nº 13.709/2018. Além disso, os dados coletados estarão seguros com mais de duas cópias, por dados coletados, em locais de armazenamento tais como nuvem de dados, HD externo e *pendriver*.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do menor participante

Assinatura do Pesquisador Responsável