

Educação Integral e o Novo Ensino Médio: o que dizem os professores?

Integral Education and the New High School: what do teachers say?

Ellen Oliveira de Menezes¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

menezes.ellen14@gmail.com

Adriana Benevides Soares²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

adribenevides@gmail.com

Resumo: O estudo teve como objetivo comparar as percepções de professores sobre sua atuação nos modelos de Educação Integral e do Novo Ensino Médio. Fundamentado em referenciais teóricos sobre políticas educacionais e formação docente, adotou-se uma abordagem qualitativa descritiva, com análise de grupos focais. Participaram professores que atuaram nos dois modelos educacionais, analisados por meio de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Os resultados destacaram convergências entre os modelos, como o foco no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, mas também identificaram desafios significativos, como a falta de infraestrutura e resistência à mudança. Professores relataram potencialidades na flexibilização curricular do Novo Ensino Médio e no impacto socioemocional da Educação Integral, mas apontaram dificuldades na adaptação às novas demandas. O estudo conclui que ambos os modelos possuem potencial transformador, desde que apoiados por políticas públicas consistentes que promovam formação continuada e recursos adequados.

Palavras-chave: Educação Integral; Novo Ensino Médio; Docentes.

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

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Abstract: The study aimed to compare teachers' perceptions about their performance in the Comprehensive Education and New High School models. Based on theoretical frameworks on educational policies and teacher training, a descriptive qualitative approach was adopted, with focus group analysis. Teachers who worked in both educational models participated and were analyzed using Descending Hierarchical Classification (DHC). The results highlighted convergences between the models, such as the focus on the development of cognitive and socio-emotional skills, but also identified significant challenges, such as the lack of infrastructure and resistance to change. Teachers reported potential in the curricular flexibility of the New High School and in the socio-emotional impact of Integral Education but pointed out difficulties in adapting to new demands. The study concludes that both models have transformative potential, as long as they are supported by consistent public policies that promote continuing education and adequate resources.

Keywords: Integral Education; New High School; Teachers.

Introdução

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, sempre foi um setor de projetos para a sociedade, seja envolvido para formação integral e cidadã, como para a formação técnica do mercado de trabalho. Nesse sentido, várias reformas ao longo do tempo o redesenharam, por meio de leis, parâmetros, normativas, diretrizes e programas de governo. Desse modo, o Ensino Médio no Brasil tem um histórico de transformações e reestruturação pautadas, principalmente, pelo posicionamento político – em relação à educação de cada governo (FERREIRA; CANTARELLI, 2021).

A partir de 1996 foi elaborada a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde se estabeleceram competências e diretrizes educacionais que são mantidas até a atualidade: o Ensino Médio regular, com duração mínima de três anos, que tem por finalidade: (I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando assim o prosseguimento dos estudos nessa nova etapa da Educação Básica; (II) a preparação essencial para o mercado de trabalho e a cidadania do educando, para a continuidade da aprendizagem, visando a adaptação flexível à novas possibilidades 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 e (IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Ao longo do tempo, porém, algumas políticas públicas agregaram ao Ensino Médio outras concepções pedagógicas. Obtém-se como exemplo a implantação da Educação Integral, pautada em seus princípios não apenas uma educação mecanizada, mas que transcendia os conceitos de ler, escrever e contar, abordando uma formação fundamentada na aquisição de habilidades intelectuais e sociais. Todavia, ao decorrer das

décadas, como interrupções com cunho político, foi apenas nas décadas 2000 e 2010 que houve uma consolidação da proposta do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro.

Em meio a esse processo de implantação da Educação Integral no Ensino Médio, sempre existiu paralelamente o Ensino Médio regular, majoritariamente ofertado pelas unidades escolares. A implantação desta política permanecia sendo realizada de forma paulatina, gradual e apenas em algumas unidades de ensino. Se diferencia do Ensino Regular baseado em três pilares que a compõe: (I) matriz de competências para o século XXI - desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais; (II) protagonismo juvenil – o jovem no centro o processo de ensino aprendizagem e (III) matriz curricular integrada e flexível – macrocomponentes das Áreas de Conhecimento e do Núcleo Articulador³. O Ensino Regular em contrapartida (I) prioriza o desenvolvimento das competências cognitivas; (II) o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem e (III) a matriz curricular formada pelas disciplinas das Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas).

A partir das décadas de 2000 e 2010 a Educação Integral no Ensino Médio foi se consolidando no Estado do Rio de Janeiro. Essa transição foi motivada principalmente pelo resultado do Índice da Educação Básica (IDEB) em 2009, quando o Estado do Rio de Janeiro alcançou o penúltimo lugar no ranking nacional referente ao Ensino Médio. De acordo com Moehlecke (2018), o período entre 2008-2013 é marcado por um processo de elaboração de modelos e diversas orientações para a Educação Integral. Dessa forma, as primeiras experiências no Ensino Médio se vinculavam a um modelo de Educação Integral integrado à Educação Profissionalizante, com o objetivo de ampliar a jornada de estudos oportunizando a formação profissional para os estudantes, definidas a partir de demandas específicas do mercado. Essas unidades escolares ficaram conhecidas como “Dupla Escola”.

Ainda, conforme argumenta Moehlecke (2018), ao final de 2012, por meio de nova parceria firmada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) com o Instituto Ayrton Senna (IAS), a empresa Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda (P&G) e a Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN), desenvolve-se um novo modelo de Educação Integral para o Ensino Médio, denominado “Solução Educacional”. De acordo com a autora, esse estaria centrado no desenvolvimento de competências socioemocionais, articuladas ao referencial das atitudes e valores necessários aos jovens para o século XXI. Com uma proposta pedagógica diferenciada, visando à formação plena do aluno e sua autonomia, essa modelagem se estruturou efetivamente em 2013, na experiência piloto realizada no Colégio Estadual Chico Anysio como validação da nova proposta (MOEHLECKE, 2018). Nos anos seguintes, particularmente no período de 2014 a 2016, a política se consolida, estruturando-se a partir das concepções, referenciais e modos de organização oriundos dos dois Programas: a Dupla Escola e a Solução Educacional (MOEHLECKE, 2018).

³ O macrocomponente das Áreas de Conhecimento compreende as áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O macrocomponente do Núcleo Articulador compreende as disciplinas: Projeto de Vida, Estudos Orientados, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Empreendedorismo.

Com a adesão da “Solução Educacional”, Souza e Araújo (2020) argumentam que a política educacional propôs ações que contemplam alguns âmbitos, entre eles a produção da proposta pedagógica, destinado à equipe técnico-pedagógica; elaboração de guias didáticos e orientações para planos de aula, tendo um foco maior a formação do corpo docente; formação de equipes; ações de implementação, acompanhamento e avaliação de resultados. Particularmente, no início do projeto, os docentes que lecionavam nas escolas que ofertavam a Educação Integral no Ensino Médio, iam à capital (Rio de Janeiro) para terem formação com os técnicos do IAS.

Dessa forma, esse modelo de Educação Integral define como seus objetivos a educação para a vida, visando formar jovens autônomos e responsáveis, capazes de colaborar com a sociedade, o que pode ser alcançado com a articulação da aprendizagem cognitiva à socioemocional. Ademais, o foco do modelo foi a implantação de uma proposta curricular que, acompanhada de novas práticas docentes, fosse capaz de modificar o panorama do Ensino Médio tornando-o mais atrativo para os jovens e reduzindo a evasão e o fracasso escolar (SOUZA; ARAÚJO, 2020).

O movimento de implantação da Educação Integral foi sendo difundido também em outros entes federados. Paralelamente, no governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016), já se discutia uma nova reforma para o Ensino Médio abrangendo todo o país. Conforme Ferreira e Cantarelli (2021), para exemplificar a constituição de várias reformas do setor público, havia a necessidade e urgência no encaminhamento da reforma do Ensino Médio. As autoras argumentam que isto se deveu à vários fatores, tais como: pesquisas que atestaram os baixos desempenhos dos estudantes; dificuldades com a organização curricular e o tempo de permanência na escola; programas e projetos modelados da parceria das escolas com instituições que possuem o padrão de eficiência e eficácia na perspectiva gerencial⁴. Todavia, no governo de Michel Temer (2016 a 2019) foi instituído o Novo Ensino Médio decretado pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que após debate na Câmara Federal, tornou-se a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (FERREIRA; CANTARELLI, 2021). De acordo com as autoras, a referida lei, ao entrar em vigor, alterou outras legislações, tais como a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e instituiu-se a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

No Novo Ensino Médio, Ferreira e Cantarelli (2021) elencam algumas modificações, e o principal destaque refere-se à organização curricular. Está dividida em duas partes: (I) a parte comum definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e (II) a parte flexibilizada constituída pelos itinerários formativos. De acordo com a Lei nº 13.415/2017, a BNCC define os direitos e objetivos de aprendizagem, no caso em questão do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Os itinerários formativos compõem o currículo do Ensino Médio, levando em consideração o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

⁴ Conforme Ferreira e Cantarelli (2021), a política gerencialista introduz um modelo de gestão dos serviços públicos embasados em uma concepção mercantilista da educação baseada na lógica neoliberal. Assim, o foco em administração e política da forma tradicional de gerir o sistema público se transpõem para a ênfase em modelos eficientes de gestão.

De acordo com o Novo Ensino Médio, a BNCC compreende às áreas de conhecimento: (I) Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte; (II) Matemática e suas Tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Biologia, Química e Física; (IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Assim, como definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas de ensino e estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera serem adquiridos pelos estudantes ao longo da escolaridade básica. Conforme documento norteador da BNCC (BRASIL, 2017) ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências gerais, que no âmbito pedagógico fomentam os direitos de aprendizagem.

Além da BNCC, os itinerários formativos são organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, distribuídos nas áreas: (I) Linguagens e suas Tecnologias; (II) Matemática e suas Tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e (V) Formação Técnica e Profissional (Lei nº 13.415/2017). Também podem ser integrados com os componentes da BNCC e das cinco áreas do conhecimento, a critério dos sistemas e redes de ensino. Existe também a possibilidade de um estudante concluir cursar mais de um itinerário, caso haja disponibilidade de vaga. Outro fator importante que se destaca é a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio e o estudo da Língua Estrangeira Inglesa (FERREIRA; CANTARELLI, 2021).

O Novo Ensino Médio contempla o Projeto de Vida. Conforme Silva e Danza (2022), esse tema chegou às escolas brasileiras em meados de 2011 por meio do programa de Educação Integral, resultado numa expressiva diminuição da taxa de evasão em Estados que o implementaram de forma massiva, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) nesses estados. Tais resultados influenciaram de forma substancial a formulação da Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio e da BNCC, que prescrevem o Projeto de Vida como um dos principais eixos formativos da Educação Básica (SILVA; DANZA, 2022).

O tema do Projeto de Vida na escola, não apresenta nos referidos marcos legais uma definição, tampouco apresenta fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e metodológicas que possam fornecer referências aos profissionais da educação (SILVA; DANZA, 2022). Sobre isso, é de fundamental importância considerar que, para além de ser objeto de ensino e passível de ser construído mediante a implementação de práticas pedagógicas, o Projeto de Vida é constituído por meio da coordenação entre sistemas como os valores e a identidade dos sujeitos (SILVA; DANZA, 2022).

Sob esse aspecto, o estudo de Arantes e Pinheiro (2021), tiveram como objetivo analisar os projetos de vida de jovens brasileiros. Participaram 560 estudantes, com idade entre 15 e 19 anos, representantes das cinco regiões geopolíticas do Brasil que responderam a um questionário aberto formulado pelo Stanford Center on Adolescence e adaptado aos propósitos do trabalho. Os dados foram analisados por meio da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento e permitiram a identificação de seis formas de projetar o futuro. Observou-se que a maioria dos jovens entende seus projetos de vida como um curso natural da vida ou como

um sonho ou idealização, assim como apresentam uma visão de futuro altamente centrada no eu e em suas próprias conquistas. Os resultados evidenciam a articulação da construção dos projetos de vida dos jovens brasileiros à formação de suas identidades na interação com os valores coletivos, em especial em relação à superação de dificuldades econômicas e a conquistas financeiras.

A Lei nº 13.415/2017 sobre o Novo Ensino Médio altera a carga horária desta etapa passando progressivamente de 800 horas para 1.400 horas anuais. Os sistemas e redes de ensino, contaram a partir de 2017, com um prazo máximo de cinco anos para ofertar pelo menos 1.000 horas anuais, ou seja, obrigatoriamente a partir de 2022, essa oferta deveria contemplar todas as unidades escolares que oferecem o Ensino Médio. Além disso, dentro da carga horária total do Ensino Médio, a destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800 horas. Ademais, destaca-se também que a partir da reformulação do Novo Ensino Médio e a implantação da BNCC, a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio que serão utilizados como referência para as avaliações nacionais, ou seja, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) seguirá as matrizes de referência de acordo com a vigência da BNCC. Assim, ao resgatar a proposta da Educação Integral e realizando um contraponto com a proposta do Novo Ensino Médio ofertados nas unidades escolares, as principais semelhanças em comparação aos princípios anteriormente relatados são descritas na Tabela 1.

Tabela 1 – Comparativo Educação Integral no Ensino Médio e Novo Ensino Médio

Princípios	Educação Integral no Ensino Médio	Novo Ensino Médio
Matriz de Competências para o século XXI	Desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais	Desenvolvimento das competências cognitivas e 10 competências gerais básicas
Protagonismo Juvenil	O estudante no centro do processo de aprendizagem. Projeto de Vida	O estudante no centro do processo de aprendizagem. Projeto de Vida
Matriz Curricular Integrada e Flexível	Áreas de Conhecimento Núcleo Articulador	Áreas de Conhecimento e Itinerários Formativos

Fonte: Elaborado pela autora.

Importante salientar que independentemente do modelo estruturado de ensino, seja a Educação Integral no Ensino Médio ou o Novo Ensino Médio, a atuação docente é um fator importante no processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, ao reportar a formação educacional dos estudantes, Vizzoto (2011) argumenta que há uma percepção de senso comum em associar aos professores ao sucesso ou ao fracasso escolar dos estudantes mesmo que esse fenômeno tenha outras variáveis, tais como as condições socioeconômicas do alunado. O autor argumenta que a literatura já observou evidências de que as inadequações na formação de professores, por si só, não explicam o bom ou o mau desempenho dos estudantes na Educação Básica e nos testes em larga escala, ou seja, em avaliações internas e externas.

Assim, partindo do pressuposto sobre a formação dos professores, Felicetti (2018) declara que os professores necessitam de uma formação teórica sólida, bem como prática. Para a autora, a existência de um plano de carreira com perspectivas de desenvolvimento e crescimento são importantes à docência. Isso se justifica, pois associada à melhoria da qualidade da Educação Básica está, a formação de seus professores, bem como as oportunidades a eles oferecidas. Nesse sentido, a qualidade da Educação Superior e a formação dada aos seus graduados estão associadas à formação dos egressos oriundos da Educação Básica, estabelecendo-se assim, entre o Ensino Superior e a Educação Básica, um ciclo evidente e contínuo de dependência (FELICETTI, 2018).

Neste contexto, Machado et al. (2021) buscaram identificar um perfil docente com foco na utilização de dispositivos digitais para o exercício de suas funções e aprimoramento das práticas pedagógicas. Participaram 143 professores de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Para isso, foi aplicado um questionário online baseado no modelo TAM (Technology Acceptance Model). Dessa maneira, identificou-se o uso de tecnologias como uma possibilidade efetiva de romper com a solidão pedagógica por intermédio da criação de espaços de interação. O estudo aponta, ainda, a necessidade de estratégias formativas comporem políticas de formação docente, sendo acompanhadas de forma planejada.

Especificamente, sobre a proposta da Educação Integral no Estado do Rio de Janeiro, durante seu início, a partir de 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), implantou uma política de formação aos professores, promovendo assim, uma política de gratificação para capacitação e planejamentos integrados (SILVA; BERNARDO, 2020) com parceria do IAS. Conforme Souza e Araújo (2020), a formação ocorrida com os profissionais da educação do Rio de Janeiro e com o IAS tinha como base os manuais e orientações do referido instituto. Segundo as autoras, o material tinha como propósito a implantação de uma proposta curricular que, agregada à práticas docentes inovadoras, tinha por objetivo alterar o cenário do Ensino Médio, tornando-o mais atrativo para os jovens, e reduzir a evasão e o fracasso escolar. Esse modelo pedagógico de política educacional, utilizada como estratégia, era pautada no desenvolvimento de competências, incorporando às habilidades essenciais para o convívio, participação social e para o mundo do trabalho, assim como a construção de um currículo que convertesse aos interesses dos jovens (SOUZA; ARAÚJO, 2020).

Sobre a reorganização curricular, as formações eram baseadas em dois macrocomponentes: Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador. Esse último emerge como estratégia de flexibilização curricular compreendendo as seguintes disciplinas: Projeto de Vida, Estudos Orientados e Projeto de Pesquisa e Intervenção (SOUZA; ARAÚJO, 2020). Os princípios da Educação Integral seriam alcançados por meio do desenvolvimento de projetos, da personalização do percurso formativo dos estudantes, do desenvolvimento das competências socioemocionais, do aprendizado viabilizado pela prática e aplicação dos conhecimentos em situações concretas. Especificamente no Projeto de Vida, seus componentes eram estruturados por eixos, em consonância com os anos do Ensino Médio: explorar (1º ano), investigar (2º ano) e expandir (3º ano). Esse componente curricular tem como pilares a dimensão pessoal, cidadã e profissional do educando, promovendo a reflexão desses sobre a construção de suas identidades e de seus projetos de vida (SOUZA; ARAÚJO, 2020).

Outro componente do Núcleo Articulador, o Projeto de Pesquisa e Intervenção, tinha como objetivo inserir o estudante no campo da pesquisa científica, agregando métodos e técnicas de sistematização, buscando a integração dos conhecimentos com problemas reais, visando a sua resolução. Promove também a corresponsabilidade deles por meio de projetos que contribuem com a possibilidade de transformação do contexto em que estão inseridos. Já o terceiro componente, Estudos Orientados, visava proporcionar momentos para aprender a estudar e a realizar tarefas na escola com orientação de professores (SOUZA; ARAÚJO, 2020).

O estudo realizado por Santos e Oliveira (2021) apresentou o objetivo de analisar as ações adotadas pela escola diante do afastamento social, provocada pela COVID-19 e discutir aspectos que impactam o Projeto de Vida dos jovens cursantes do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em um município na Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, em que participaram 291 estudantes, entre 14 e 18 anos, que estavam no 1º e 2º ano do Ensino Médio. Os fatores que auxiliam ou dificultam o processo de construção do Projeto de Vida foram elencados pelos adolescentes: a oferta de informações disponíveis na Internet visando as profissões; a entrada no mercado de trabalho com formação vulnerável limitando as escolhas futuras; as fragilidades no sistema de ensino; e o contexto social e escolar. Foi revelado que a escola possui uma responsabilidade que ultrapassa o ensino de um conteúdo pedagógico programado e ações isoladas, promovendo uma dinâmica construída para além da estrutura física da unidade escolar. Destaca-se que 69% dos estudantes pesquisados veem nas atividades da instituição uma contribuição essencial para seu Projeto de Vida.

Thurler (2002) argumenta que a trajetória de formação contínua, como nas reciclagens intensivas organizadas, ocorre durante a implementação de reformas. Geralmente, são formações pontuais concebidas em associação como novos programas e com base em referenciais de competências. A autora ainda afirma que professores de escolas inovadoras dão muito importância a esse componente do seu desenvolvimento profissional, visualizando o avanço na implantação da nova proposta. Sobre os princípios da Educação Integral. Allesandrini (2002) relata que a atuação do docente deve acontecer no sentido da construção de uma nova consciência, consolidando cidadania ética e solidária. Desta forma, os valores humanos se reencontram em um espaço fundamental para essa compreensão, direcionando a conduta cooperativa a ser construída por cada indivíduo.

Todavia, conforme Silva e Bernardo (2020), em 2016 o Estado do Rio de Janeiro decretou situação de calamidade financeira e, a partir de então, essa política de gratificação aos docentes do Ensino Médio na Educação Integral foi descontinuada. Apesar da interrupção na formação dos docentes, a atuação do IAS no Rio de Janeiro também ocorreu no âmbito da formação de Formadores Internos (IAS, 2022). A iniciativa selecionou professores da rede estadual de ensino de diferentes disciplinas, permitindo que esses profissionais se tornassem agentes de multiplicação da proposta, disseminando o conceito de Educação Integral, os princípios e metodologias para outras escolas (IAS, 2022).

Sobre a formação dos educadores no Novo Ensino Médio, é apresentado em várias legislações brasileiras que dispõe sobre o decurso da formação continuada para professores da Educação Básica. Dentre algumas, é possível elencar a Lei nº 13.415/2017 (conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio), que

estabelece em seu art. 11 o prazo de dois anos, contados a partir da homologação da BNCC, que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente. Também o Conselho Nacional de Educação (CNE) deliberou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020. Ressalta-se que esta resolução enfatiza as competências gerais docentes e as competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais e às suas respectivas áreas. A mesma também elenca que a Formação Continuada de Professores da Educação Básica compõe como fator essencial da profissionalização desses atores, sendo estes responsáveis pela condução na concepção de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

O estudo de Silva et al. (2023) mapeou estudos publicados entre os anos de 2017 e 2022 nas bases de dados BDTD, SciELO e CAPES. Os autores identificaram como principal lacuna a ausência dos estudos curriculares na formação de professores que atuam no Ensino Médio. Possivelmente, a escassez de registros e estudos sobre a capacitação docente ocorra devido ao curto espaço de tempo da implantação do Novo Ensino Médio.

Dessa forma, o presente estudo possui como objetivo: Identificar e comparar as percepções de professores sobre a atuação docente na Educação Integral e o Novo Ensino Médio. Nos problemas de pesquisa elencam-se as seguintes questões: quais são as percepções dos professores sobre a atuação docente na Educação Integral? Quais são as percepções dos professores sobre o papel do professor no Novo Ensino Médio? Quais as percepções dos professores sobre as mudanças dos sistemas de ensino?

Método

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

Participantes

A amostra foi não probabilística e de conveniência. Foram realizados dois grupos focais de professores que atuam no Ensino Médio. O primeiro grupo foi composto por professores que lecionaram em escolas de Educação Integral, e o segundo grupo por professores atuantes no Novo Ensino Médio. Como o Novo Ensino Médio está em processo de implantação desde 2022 com a adesão do 1º ano, para o grupo de atuação na Educação Integral, foram convidados professores que lecionaram no 3º ano em 2023. Para o grupo de atuação no Novo Ensino Médio, foram convidados professores que atuavam nos 1ºs e 2ºs anos em 2023. A Tabela 2 apresenta o grupo focal 1, participando nove professores com idades variando de 30 e 60 anos ($M = 46,72$;

Dp = 7,85). O critério de inclusão foi lecionar em 2023 para o 3º ano do Ensino Médio em escolas que ofertavam Educação Integral. Em relação ao estado civil, nove (100%) declararam ser casados. Sobre a atuação em redes de ensino, também nove (100%) informaram que atuam na rede pública. Com relação ao tempo de docência, uma (11,11%) professora leciona entre cinco a 10 anos, três (33,33%) responderam que lecionam entre 15 a 20 anos, quatro (44,44%) atuam entre 15 a 20 anos, e por fim, um (11,11%) afirmou que trabalha há mais de 25 anos na docência. Em relação ao nível econômico, seis (66,66%) pertencem a classe social B2, um (11,11%) na B1 e dois (22,22%) na A, conforme a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2022).

Tabela 2 – Caracterização Sociodemográfica dos Participantes _ Grupo 1 (Educação Integral)

Participantes	Idade	Sexo	Estado Civil	Rede de Ensino	Tempo de Docência	Município	NSE*
P1	50 a 59	Masculino	Casado	Pública	15 a 20	Pinheiral	A
P2	40 a 49	Feminino	Casada	Pública	15 a 20	Pirai/Barra do Pirai	B2
P3	50 a 59	Masculino	Casado	Pública	Mais 25	Pinheiral	B2
P4	50 a 59	Feminino	Casada	Pública	05 a 10	Angra dos Reis	B2
P5	30 a 39	Feminino	Casada	Pública	10 a 15	Porto Real	B1
P6	50 a 59	Feminino	Casada	Pública	15 a 20	Volta Redonda	B2
P7	40 a 49	Feminino	Casada	Pública	10 a 15	Pinheiral	B2
P8	40 a 49	Feminino	Casada	Pública	15 a 20	Volta Redonda	A
P9	30 a 39	Feminino	Casada	Pública	10 a 15	Cordeiro	B2

Fonte: Elaborado pela autora. *NSE – Nível Socioeconômico

O segundo grupo focal, de acordo com a Tabela 3, contou com a participação de seis professores com idades entre 20 e 60 anos (M = 41,66; Dp = 9,44). O critério de inclusão foi lecionar em 2023 para os 1º e 2º anos do Novo Ensino Médio. Compreendendo o estado civil, uma (16,67%) declarou ser divorciada, dois (33,33%) casados e três (50%) solteiros. Sobre a atuação em redes de ensino, dois (33,33%) informaram que trabalham na rede pública, dois (33,33%) na rede privada e dois (33,33%) em ambas as redes de ensino. Quanto ao tempo relativo à docência, dois (33,33%) lecionam entre cinco e 10 anos, o período entre 10 a 15 anos foi respondido por dois (33,33%) e dois (33,33%) responderam que lecionam entre 15 a 20 anos. Sobre o nível socioeconômico, conforme a Associação Brasileira de Empresas e Pesquisa (ABEP, 2022), três (50%) pertencem a classe socioeconômica C1, uma (16,66%) a B2, uma (16,66%) a B1 e um (16,66%) na A.

Tabela 2 – Caracterização Sociodemográfica dos Participantes _ Grupo 1 (Educação Integral)

Participantes	Idade	Sexo	Estado Civil	Rede de Ensino	Tempo de Docência	Município	NSE*
P1	40 a 49	Feminino	Divorciada	Ambas	05 a 10	Volta Redonda	C1
P2	40 a 49	Masculino	Casado	Pública	15 a 20	Angra dos Reis	C1
P3	50 a 59	Feminino	Solteira	Privada	10 a 15	Volta Redonda	B2
P4	40 a 49	Masculino	Solteiro	Pública	15 a 20	Rio de Janeiro	A
P5	30 a 39	Feminino	Casada	Ambas	10 a 15	Barra Mansa	B1
P6	20 a 29	Masculino	Solteiro	Privada	05 a 10	Rio de Janeiro	C1

Fonte: Elaborado pela autora. *NSE – Nível Socioeconômico

Instrumentos

O roteiro de perguntas para o grupo focal voltado à Educação Integral foi construído para este estudo e possui as seguintes questões, sustentadas pela Instituto Ayrton Senna (2014). Já o roteiro de perguntas para o grupo focal voltado ao Novo Ensino Médio foi construído para este estudo e possui as seguintes questões, sustentadas por documentos e normativas (Lei nº 13.415/2017). O Questionário Sociodemográfico também foi utilizado com o objetivo de identificar informações referentes a amostra. Exemplificando, tais como sexo, idade, nível socioeconômico, atuação em rede pública ou privada de ensino e tempo de atuação como docente.

Procedimentos Éticos

A pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e foi aprovada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 68730623.2.0000.5282, parecer nº 6.133.055. Todos os componentes dos grupos focais responderam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio de um formulário online, que explica os objetivos do estudo, riscos, benefícios e que o encontro seria gravado.

Procedimentos de Análise de Dados

As gravações dos grupos focais foram transcritas integralmente e o texto foi adaptado para o formato do software (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) IRaMuTeQ versão 0.7 alpha 2, do qual compõe software R. Conforme Faiad et al. (2021), o IRaMuTeQ possibilita a execução de análises lexicais de diferentes níveis de complexidade, desde análises lexicográficas clássicas, como a representação gráfica na distribuição das palavras de acordo com sua frequência em Nuvem de Palavras, até análises multivariadas que possibilitam, por exemplo, a criação de categorias ou classes que levam em consideração a relação da palavra com variáveis categóricas descritoras dos respondentes.

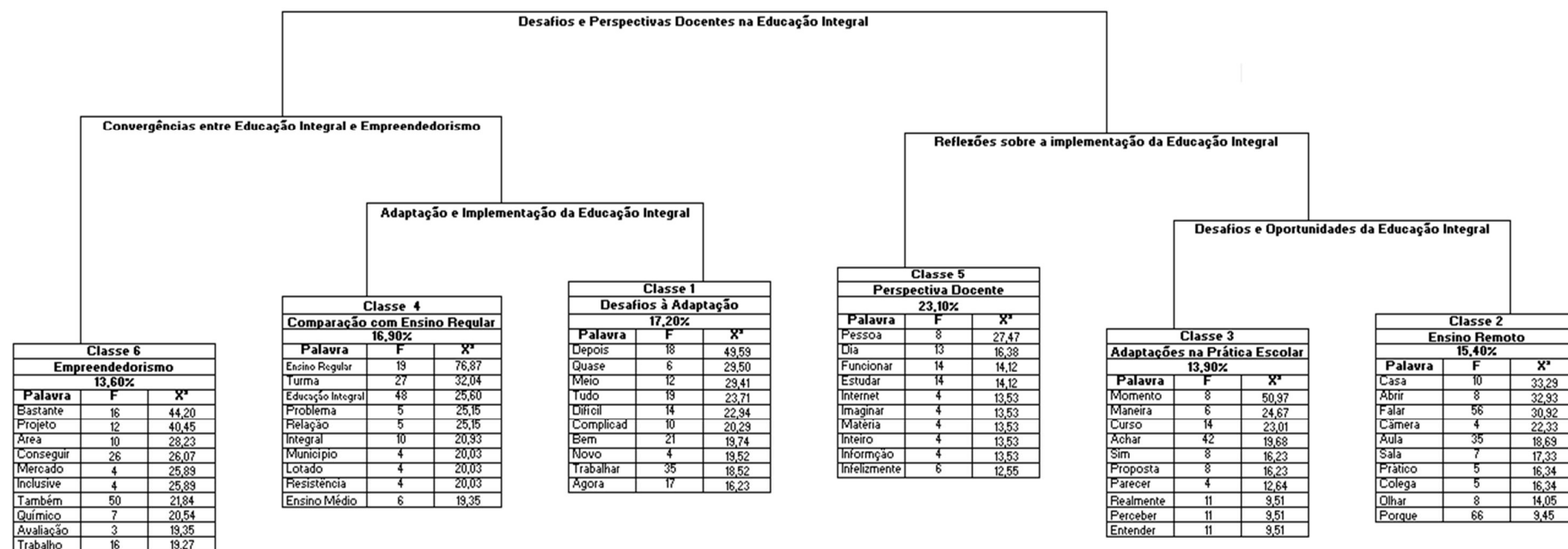
Nesse sentido, é viabilizada a análise lexicográfica da qual derivará a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que qualifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários (Santos, 2020). De acordo com Faiad et al. (2021), a CHD possibilita obter classes de segmentos de textos que, ao mesmo tempo, apresentam vocábulos semelhantes entre si e formas linguísticas diferentes dos segmentos das outras classes. Assim, a partir dessas análises, o software organiza os dados em um dendrograma que ilustra as relações entre as classes e as formas linguísticas mais associadas com as classes. De acordo com Sousa et al. (2020), a CHD também é conhecida como método Reinert. Segundo os autores, a análise sobre os resultados da CHD se ampara na hipótese de que o uso de formas lexicais similares se associa a representações ou conceitos comuns. Por essa razão, o método Reinert é frequentemente utilizado com o objetivo de identificar temáticas pressupostas a um conjunto de textos.

Resultados

O corpus sobre o grupo focal Educação Integral apresentou 87,78% de aproveitamento. Foram obtidas 10.703 ocorrências, sendo 995 formas, compostos pelos radicais diferenciados encontrados no texto e 311 Segmentos de Texto (ST), gerando seis classes provenientes de cinco categorias, conforme Figura 1.

A Análise Lexicográfica foi disposta em seis classes: Classe 5 “Perspectiva Docente” (23,10%); Classe 1 “Desafios à Adaptação” (17,20%); Classe 4 “Comparação com o Ensino Regular (16,90%); Classe 2 “Ensino Remoto” (15,40%); Classe 3 “Adaptações na Prática Escolar” (13,90%); e Classe 6 “Empreendedorismo” (13,60%). A categoria “Reflexões sobre a implementação da Educação Integral” foi originária da Classe 5 com a união da categoria “Desafios e Oportunidades da Educação Integral”, formada a partir da junção entre as Classes 2 e 3. As Classes 1 e 4 originaram a categoria “Adaptação e Implementação da Educação Integral” e esta com a Classe 6 formou a categoria “Convergências entre Educação Integral e Empreendedorismo”. Essa última, alinhada com “Reflexões sobre a Implementação da Educação Integral” originou a super categoria “Desafios e Perspectivas Docentes na Educação Integral”.

Figura 1 – Dendrograma Grupo 1 (Educação Integral)



Fonte: Elaborado pela autora.

A Classe 5 apresenta relatos de professores sobre suas experiências com a implementação da Educação Integral. A falta de informação, estrutura e apoio, tanto para professores quanto para estudantes, emerge como um desafio central. Apesar das dificuldades, os professores reconhecem a importância da Educação Integral para a formação dos estudantes, destacando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção de um ambiente escolar mais humanizado. As falas são ilustradas pelo excerto.

Até mesmo os que têm mais facilidade, eles impulsionavam os outros a quererem **estudar** mais a alcançar melhores resultados. (P2)

A Classe 1 aborda relatos de professores sobre os desafios com a adaptação da Educação Integral. Inicialmente, o processo foi marcado por incertezas e falta de direcionamento, eles se sentiam perdidos diante das novas demandas para lidar com a nova estrutura. Um outro desafio mencionado pelos professores foi a adaptação dos estudantes à nova rotina, que incluía um período escolar mais extenso. A resistência inicial dos educandos exigiu dos professores um esforço adicional para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. O excerto apresentado ilustra as ideias expressas nas falas.

No começo é **difícil**, quando eu comecei a atuar na Educação Integral **tudo** para mim era muito **novo**. (P9)

A Classe 4 apresenta a implementação da Educação Integral nas escolas, destacando os desafios e as percepções dos professores sobre essa modalidade em comparação com o Ensino Regular. As falas dos docentes revelam que essa transição foi marcada por uma resistência inicial por parte de estudantes e professores, além de dificuldades na adaptação da estrutura escolar. Outro desafio destacado foi a evasão dos discentes que optaram pelo Ensino Regular para trabalhar. A fala é exemplificada pelo trecho destacado.

A implantação foi uma loucura, muita **resistência** por parte dos estudantes, os professores e a nossa escola foi a primeira aqui na região a ser **integral**. (P3)

Na Classe 2 elenca os relatos que refletem as dificuldades e aprendizagens associadas ao ensino remoto, particularmente em comunidades carentes, destacando os desafios socioeconômicos. A pandemia expõe fragilidades tanto na infraestrutura educacional quanto no acesso a ferramentas digitais. Professores relataram situações em que os estudantes participaram das aulas de forma passiva, muitas vezes apenas conectando-se sem interagir, devido a condições desfavoráveis em casa, como falta de privacidade e recursos básicos. O impacto psicológico sobre professores e estudantes foi marcante, com muitos mencionando a dificuldade de manter o ânimo e o foco em meio ao caos. A fala é ilustrada pelo excerto.

Então eu **falava porque** eles não **falavam** nada. Não quer dizer que eles não gostavam de **falar**, eles não gostavam de participar, não **abriam a câmera** de jeito nenhum. (P5)

A Classe 3 expressa relatos de professores sobre suas experiências didáticas com a adesão da Educação Integral em suas unidades escolares. Um dos principais desafios relatados é a falta de estrutura e preparo, tanto por parte da escola quanto dos professores. Apesar das dificuldades, os professores também reconhecem os potenciais da Educação Integral. Eles observam um impacto positivo no desenvolvimento socioemocional dos estudantes, que passam mais tempo na escola e criam laços mais fortes com os professores. O trecho a seguir serve para ilustrar as falas mencionadas.

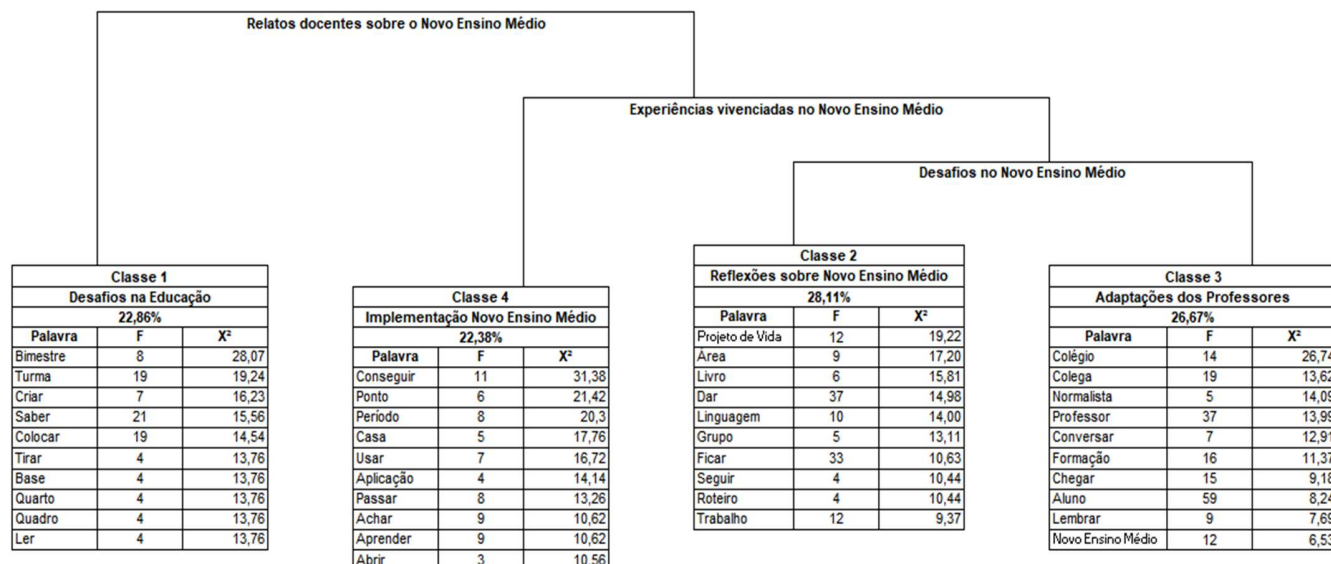
Eu **acho** que o desenvolvimento que tem por conta do trabalho no grupo que a gente **percebia**. Eu **acho** que se a gente pode falar seria mais seria o socioemocional, que eu **acho** que dava para **perceber**. (P6)

Na Classe 6 são apresentados as experiências e desafios dos professores na implementação do ensino de empreendedorismo, destacando a importância da adaptação, pesquisa e criatividade para engajar os estudantes. Essa adaptação envolve pesquisa, desenvolvimento de projetos práticos e a busca por exemplos e experiências reais que conectem o conteúdo com o mercado de trabalho. O fragmento ilustra a fala.

A gente tem que sempre estar associando algum **projeto**, alguma pesquisa, alguma coisa que faça com que o aluno tenha, desperte para algum interesse. (P3)

Referente ao grupo focal Novo Ensino Médio, o corpus apresentou 76,64% de aproveitamento. Emergiram 9.759 ocorrências, sendo 795 formas, que são os radicais diferentes encontrados no texto e 274 Segmentos de Texto (ST), gerando quatro classes, proveniente de três categorias, conforme Figura 2. O conteúdo analisado foi classificado em quatro classes: Classe 2 “Reflexões sobre Novo Ensino Médio (28,11%); Classe 3 “Adaptações dos Professores” (26,67%); Classe 1 “Desafios da Educação” compreendendo 22,86% dos STs; e Classe 4 “Implementação Novo Ensino Médio” (22,38%). A categoria “Desafios no Novo Ensino Médio” foi originária das Classes 2 e 3. Essa juntando-se à Classe 4 resultou na categoria “Experiências Vivenciadas no Novo Ensino Médio”. Finalizando, essa reunida com a Classe 1, formou a categoria “Relatos Docentes sobre o Novo Ensino Médio”.

Figura 2 – Dendrograma Grupo 2 (Novo Ensino Médio)



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, analisando cada classe individualmente, a Classe 2 expressa a experiência dos professores com a implantação do Novo Ensino Médio e a introdução de projetos educacionais, como o Projeto de Vida. A integração de disciplinas e a necessidade de colaboração entre os docentes são aspectos centrais discutidos, destacando a importância de um planejamento conjunto e adaptável. Um ponto recorrente é a falta de recursos e formação específica para lidar com as novas disciplinas. Buscar soluções próprias e adaptar materiais existentes para atender às necessidades dos estudantes. As falas são ilustradas pelo excerto.

Eu estava acostumada a lecionar, eu sou da **área de linguagens**, Literatura, Português e Inglês, e caiu de paraquedas **Projeto de Vida**, mas nada foi imposto, mas perguntado (P5).

A Classe 3 os relatos dos professores destacam a complexidade e os desafios enfrentados com a implementação do Novo Ensino Médio. Essa transição trouxe uma série de mudanças estruturais e curriculares, exigindo dos docentes uma adaptação rápida e criativa para atender às novas demandas educacionais. Os professores comentaram também a necessidade de colaboração intensa entre os colegas para superar os obstáculos conforme excerto.

A gente não precisa nem estar certinho, mas o **aluno** vai ver que realmente aquilo que ele aprendeu comigo faz sentido agora que ele está com outro **colega**, outro **professor**, e não tem essa distorção ser tão discrepante dessas mudanças (P3).

Na Classe 4 os professores abordaram que durante a implementação do Novo Ensino Médio, enfrentaram uma série de desafios e experiências distintas. Um dos pontos mais mencionados é a flexibilidade proporcionada pelas escolas, permitindo que os docentes pudessem abordar os conteúdos de maneiras criativas e práticas. O período de pandemia trouxe à tona a necessidade de reestruturação e resiliência. Professores precisaram se adaptar rapidamente às aulas online, enfrentando a falta de infraestrutura tanto nas escolas quanto nas casas dos estudantes. Apesar das dificuldades, muitos conseguiram utilizar o período de isolamento para desenvolver novas habilidades e métodos de ensino, conforme apresentado pelo excerto.

E eu fui trabalhando assim, então eu achei muito interessante a proposta de me deixarem bem livre, me deixou bem livre na verdade, e eu **consegui** trabalhar de uma maneira bem dinamizada e bem otimizada. (P6)

A Classe 1 é composta de relatos sobre dificuldades e estratégias adotadas ao ter que lidar com as mudanças do sistema educacional, especialmente durante e após a pandemia. O planejamento das aulas exige adaptações constantes para atender às necessidades dos estudantes. O exemplo ilustra as falas desta Classe.

E isso deveria ser institucionalizado, eu estava pensando aqui que não houve um interesse maior com essas novas disciplinas, até quando tinha aula de eletiva, eu tinha aula com disciplina da **base** ou itinerário formativo, mas a eletiva eu quase não via os alunos. (P2)

Discussão

A análise dos resultados demonstra que a Educação Integral e o Novo Ensino Médio convergem na busca pela formação integral do estudante, com ênfase no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. Essa convergência se alinha com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o desenvolvimento de 10 competências gerais ao longo da Educação Básica, buscando articular essas competências.

Contudo, a implantação da estrutura curricular de ambos os modelos, se apresenta como um ponto crítico entre os docentes. Assim, tem-se a Educação Integral com seus macrocomponentes (Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador), conforme Souza e Araújo (2020) e a organização do Novo Ensino Médio, com as Áreas de Conhecimento e Itinerários Formativos, destacado por Ferreira e Cantarelli (2021). Essa dificuldade na implantação é evidenciada nas falas dos professores presentes nas Classe 4 (Educação Integral) e Classe 2 (Novo Ensino Médio), na qual reflete as diferentes concepções pedagógicas que sustentam cada modelo e os desafios do estabelecimento de propostas curriculares inovadoras no contexto da educação pública brasileira.

A pesquisa também revelou desafios comuns aos dois modelos. A falta de estrutura, recursos e formação específica para os professores emergem como obstáculos à implementação da Educação Integral

e do Novo Ensino Médio, percepções evidenciadas no discurso dos professores, principalmente relacionadas às Classe 5 (Educação Integral) e Classe 3 (Novo Ensino Médio). Essa dificuldade é corroborada por estudos como o de Felicetti (2018), que destaca a necessidade de uma formação teórica sólida e prática para os docentes, além de um plano de carreira que incentive o desenvolvimento e o crescimento profissional. A resistência à mudança, por parte dos professores e estudantes, também se apresenta como desafio, conforme Classe 1 (Educação Integral). Tal resistência pode ser compreendida à luz da literatura sobre reformas educacionais, como a obra de Thurler (2002), que aponta para a importância de uma implementação participativa, envolvendo toda a comunidade escolar e considerando as especificidades de cada contexto. Esse aspecto também é evidenciado na Classe 1 (Novo Ensino Médio), onde os professores relatam as mudanças dos sistemas educacionais. Outro fator relacionado aos desafios, refere-se à descontinuidade da política de gratificação aos docentes da Educação Integral no Rio de Janeiro, em consonância com Silva e Bernardo (2020).

Apesar das dificuldades, os professores reconhecem as potencialidades da Educação Integral e do Novo Ensino Médio para a formação integral dos estudantes. A ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais, a flexibilização curricular e a busca por um ensino mais conectado com a realidade são aspectos positivos destacados pelos docentes, conforme evidenciado nos discursos dos professores na Classe 3 (Educação Integral). Esses resultados se agregam com as propostas do Instituto Ayrton Senna (IAS), parceiro da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro na década de 2010 (MOEHLECKE, 2018), na qual defendem a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais para o sucesso dos jovens da atualidade, conforme corrobora Z. Del Prette e Del Prette (2022). Essa parceria também resultou em formação para docentes no início da proposta (SILVA; BERNARDO, 2020; SOUZA; ARAÚJO, 2020), relatado pelos professores na Classe 4 (Educação Integral). Machado et al. (2021) argumentam a necessidade de estratégias formativas que promovam a utilização de dispositivos digitais na prática docente, reforçando a importância da formação continuada para que os docentes possam explorar as potencialidades dos novos modelos educacionais.

A Educação Integral, em particular, se destaca pelo impacto positivo no desenvolvimento socioemocional dos estudantes e pela promoção de um ambiente escolar mais humanizado. Essa percepção dos professores dialoga com a visão de Allesandrini (2002), que defende a atuação docente voltada para a construção de uma nova percepção, consolidando a cidadania ética e solidária. O Projeto de Vida, presente tanto na Educação Integral quanto no Novo Ensino Médio, surge como um componente curricular importante nesse processo, estimulando a reflexão dos estudantes sobre seus objetivos e aspirações para o futuro (SILVA; DANZA, 2022). Arantes e Pinheiro (2021), que analisou os Projetos de Vida de jovens brasileiros, evidenciam a importância de se considerar os valores e a identidade dos sujeitos na construção desses. Sobre o Empreendedorismo, relatado na Classe 6 (Educação Integral), Barbosa e Madeira (2023) argumentam que no Estado Rio de Janeiro, a formação voltada ao empreendedorismo tem se destacado como eixo central na expansão do Ensino Médio em Tempo Integral, de maneira economicamente viável. Essa orientação, historicamente promovida por Organizações Não Governamentais (ONGs) e outras organizações privadas, passa a ser legitimada ao ser incorporada e direcionada pelo próprio Estado.

Por sua vez, o Novo Ensino Médio, oferece a oportunidade de flexibilização curricular. Essa organização em itinerários formativos busca aproximar o currículo dos interesses dos estudantes e das demandas do mercado de trabalho (FERREIRA; CANTARELLI, 2021), contudo, a Classe 1 (Novo Ensino Médio) relata que a implementação dessa proposta ainda enfrenta desafios, como a falta de engajamento dos estudantes em algumas disciplinas eletivas.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo identificar e comparar as percepções dos professores sobre a atuação docente nos modelos da Educação Integral e no Novo Ensino Médio. A análise dos resultados evidenciou que essas duas modalidades de ensino tendem na busca pela formação integral do estudante, priorizando o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos mesmos. Apesar de ambos compartilharem essa promoção da integralidade dos discentes na formação educacional, os olhares docentes revelaram desafios significativos relacionados à infraestrutura, aos recursos disponíveis e à resistência por parte dos atores educacionais.

As contribuições desta pesquisa oferecem uma análise comparativa sobre as complexidades e os impactos desses modelos educacionais no contexto brasileiro. A Educação Integral e o Novo Ensino Médio foram analisados sob o ponto de vista dos professores, destacando suas percepções sobre a implementação, as mudanças pedagógicas e os desafios encontrados no cotidiano escolar. A resistência à mudança por parte dos professores e estudantes também se apresentou como um desafio, juntamente como descontinuidade da política de gratificação aos docentes da Educação Integral no Rio de Janeiro. Todavia, apesar das dificuldades, os docentes reconhecem as potencialidades da Educação Integral e do Novo Ensino Médio para a formação integral dos discentes. Especificamente na Educação Integral, onde o desenvolvimento socioemocional fica em evidência na implantação do modelo. Já o Novo Ensino Médio, por sua vez, oferece a possibilidade de flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos. No entanto, a consolidação da proposta ainda enfrenta vários desafios, dentre alguns, a falta de engajamento dos estudantes em algumas disciplinas. Nesse contexto, particularmente, o estudo reforça a importância de políticas públicas que garantam suporte estruturado para os docentes e promovam práticas pedagógicas que atendam às demandas dos estudantes do século XXI.

Ademais, a análise dos desafios enfrentados pelos docentes também aponta para a necessidade de políticas de formação continuada que considerem as especificidades de cada modelo educacional. A implementação de práticas inovadoras requer apoio técnico, infraestrutura adequada e um planejamento integrado que promova a colaboração entre os atores escolares. Esses elementos são fundamentais para superar resistências e para consolidar mudanças significativas no processo educacional, garantindo que os objetivos das propostas sejam alcançados de maneira eficaz.

Entretanto, algumas limitações do estudo devem ser consideradas. O uso de uma amostra não probabilística e de conveniência pode reduzir a interpretação dos achados. Além disso, a implantação recente do Novo Ensino Médio implica que as percepções captadas podem refletir um momento inicial, ainda em fase de adaptação e ajustes. Diante dessas limitações, futuras investigações podem ampliar os horizontes da pesquisa ao incluir amostras mais diversas e abrangentes, envolvendo, por exemplo, professores de diferentes regiões, além do Rio de Janeiro, e contextos educacionais. A inclusão de outros atores educacionais, como discentes e gestores escolares, também seria relevante para uma visão mais ampla e integrada dos impactos desses modelos. Além disso, é recomendável que novos estudos adotem abordagens longitudinais, permitindo acompanhar os efeitos do Novo Ensino Médio ao longo do tempo.

Por fim, o estudo destaca que tanto a Educação Integral quanto o Novo Ensino Médio possuem potencial para transformar o Ensino Médio no Brasil, tornando-o mais atrativo e conectado à realidade dos estudantes. Contudo, para que essas propostas atinjam todo o seu potencial, é necessário um esforço conjunto entre políticas públicas, gestores, professores e estudantes. O poder público tendo como premissa investir em formação, recursos e estratégias de apoio será possível garantir uma Educação em que prepare os jovens para os desafios pessoais, sociais e profissionais do futuro.

Referências

ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. *As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 157-176.

ARANTES, V. A.; PINHEIRO, V. P. G. Purposes in life of young Brazilians: Identities and values in context. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 38, n. e200012, p. 1-12, 2021. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200012>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BARBOSA, C. S.; MADEIRA, F. C. Privatização do Currículo e Fomento ao Empreendedorismo Juvenil: Uma Análise do Ensino Médio de Tempo Integral na Rede Estadual do Rio De Janeiro. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 32, n. 70, p. 175-196. 2023 <https://doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2023.v32.n70.p175-196>. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, 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 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 14 out. 2024.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. *Habilidades sociais e desenvolvimento socioemocional na escola: Manual do professor*. São Carlos: EdUFSCar, 2022.

FELICETTI, V. L. Egressos das licenciaturas: O que move a escolha e o exercício da docência. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 215–232, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50589>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FERREIRA, P. F.; CANTARELLI, J. M. Escola de ensino médio em tempo integral e as políticas gerencialistas. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 74-88. 2021. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16368>. Acesso em: 01 out. 2024.

MACHADO, G. B.; MACHADO, J. A.; WIVES, L. K.; SILVA, G. F. O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. e260048, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260048>. Acesso em: 13 out. 2024.

MOEHLECKE, S. Políticas de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: Uma ampliação do direito à educação? *Currículos sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 145–169, 2018. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/moehlecke.html>. Acesso em: 03 out. 2024.

SANTOS, M. E. G.; OLIVEIRA, A. L. Educação em tempos de pandemia: Projeto de Vida de jovens do Ensino Médio. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, Itapetinga, v. 2, n. 4, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i4.8470>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SILVA, F. G.; BERNADO, E. S. Ensino Médio em tempo integral: Uma aposta na qualidade de ensino?. *Revista de Educação*, Campinas, v. 25, n. 204574, p. 1–16, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4574>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SILVA, M. A. M. D.; DANZA, H. C. Projeto de Vida e identidade: Articulações e implicações para a Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, n. e35845, p. 1-21, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469835845>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, F. T.; MENDES, M. V.; SANTOS, S. B. O currículo em debate: Estado do conhecimento sobre formação continuada de professores do Novo Ensino Médio no Brasil (2017-2022). *Interritórios*, Caruaru, v. 9, n. 18, p. 1-31, 2023. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259408>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SOUZA, J. R. O.; ARAÚJO, F. M. B. Solução Educacional para o Ensino Médio? Análise da política de Ensino Médio Integral no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – Periódico científico Editado pela ANPAE, Brasília, v. 36, n. 3, p. 1196–1219, 2020. <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.105164>

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: Novos paradigmas, novas práticas. In PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C. D. *As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 89-112.

VIZZOTTO, P. A. Um panorama sobre as licenciaturas em Física do Brasil: Análise descritiva dos microdados do censo da Educação Superior do INEP. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, Brasília, v. 43, n. e20200376, p. 1-12, 2021. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0376>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Submetido: 07/01/2025

Aceito: 10/10/2025