



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
Centro Acadêmico do Agreste  
Núcleo de Formação Docente  
Curso de Química - Licenciatura



**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO –  
ANALISANDO AS ALTERAÇÕES NO ENSINO DE QUÍMICA**

**DYOVANY OTAVIANO DA SILVA**

**CARUARU  
2015**

**DYOVANY OTAVIANO DA SILVA**

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO –  
ANALISANDO AS ALTERAÇÕES NO ENSINO DE QUÍMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em Química do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Química.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Katharine Ninive Pinto Silva – CAA/ NFD

**CARUARU  
2015**

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária - Simone Xavier CRB/4-1242

S586a Silva, Dyovany Otaviano da.  
Avaliação da implementação do Programa de educação integral da rede estadual de Pernambuco – analisando as alterações no ensino de Química. / Dyovany Otaviano da Silva. - Caruaru: O Autor, 2015.  
108f. ; 30 cm.

Orientadora: Katharine Ninive Pinto Silva.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Licenciatura em Química, 2015.  
Inclui referências bibliográficas

1. Ensino médio. 2. Educação integral. 3. Química – Estudo e ensino. I. Silva, Katharine Ninive Pinto. (Orientadora). II. Título

371.12 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2015-211)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**Centro Acadêmico do Agreste**  
**Núcleo de Formação Docente**  
**Curso de Química - Licenciatura**

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO –  
ANALISANDO AS ALTERAÇÕES NO ENSINO DE QUÍMICA**

**DYOVANY OTAVIANO DA SILVA**

**Banca Examinadora:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Katharine Ninive Pinto Silva**

---

**Prof. Dr. José Ayron Lira dos Anjos**

---

**Prof.<sup>a</sup> Maria Lucivânia Souza dos Santos**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico essa monografia aos professores e às professoras que empenham e dedicam as suas vidas no cuidar da formação do outro e que, portanto, no exercício de sua profissão tenham o devido respeito e valorização por todos.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela dádiva da vida, e por ter me ajudado a manter a fé nos momentos mais difíceis. A Ele toda honra e toda glória é Dele a vitória alcançada em minha vida.

Aos meus pais, Otaviano e Severina, que com muito carinho e um apoio incondicional, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida e hoje sorriem orgulhosos ou choram emocionados, pois inúmeras vezes renunciaram aos seus sonhos, para que eu pudesse realizar os meus.

Aos meus avós, Joaquim Gomes e Teresa Luisa (*in memoriam*), por terem me criado, pelos valores e princípios ensinados, pelos mimos, conselhos e histórias contadas e por todo amor e carinho que me proporcionaram. A vocês minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos Dyovana e Deyvson, pelo amor, companheirismo e cumplicidade construídos na infância.

À minha sobrinha Izadora Luiza, por dar sentido a cada dia a minha vida e por me inspirar a viver.

Às minhas tias, Josefa e Maria Ilza, por serem minhas outras duas mães, por torcerem e acreditarem em mim, por me ajudarem em tudo que eu precisava e sobretudo pelo exemplo de vida.

Ao meu cunhado, aos meus tios, primos e parentes, enfim a toda minha família, pelo incentivo, pela confiança, pelas palavras amigas e pela colaboração, principalmente nos momentos de dificuldades.

À Professora Dra. Katharine Ninive Pinto Silva que orientou este trabalho, meu profundo agradecimento, pois acolheu e acompanhou minha trajetória, repleta de dúvidas e incertezas, de maneira sóbria, generosa e compreensiva. A você, Katharine, meu carinho, amizade e gratidão.

À banca examinadora por ter aceitado participar da defesa desta monografia e assim poder dá as suas contribuições. Portanto, meus agradecimentos ao Prof. Dr. José Ayron Lira dos Anjos e à Prof.<sup>a</sup> Maria Lucivânia Souza dos Santos que compõem a referida banca.

Aos professores e alunos das escolas aqui pesquisadas, por disponibilizarem seus registros, possibilitando a realização de levantamento de campo e por fornecerem dados fundamentais para a realização deste trabalho.

À Universidade Federal de Pernambuco do campus Centro Acadêmico do Agreste, pela oportunidade de fazer o curso de Licenciatura em Química.

À todos os meus professores do curso de Licenciatura em Química que contribuíram para minha formação acadêmica e que me proporcionarem momentos ímpares de aprendizagem, permitindo-me conhecer o mundo fascinante e apaixonante que é a Química.

Aos meus professores de infância e aos do fundamental e médio, meu eterno agradecimento, por terem me ensinado a andar por caminhos até então desconhecidos e por me incentivarem a questionar a realidade e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

Aos meus colegas e amigos de turma e de curso, que dividiram comigo cada momento de angústia e incerteza durante o curso. Agradeço de coração, pelas palavras amigas nas horas difíceis, pelo companheirismo, pela atenção, pela compreensão, pelos momentos de aprendizagem, pelos momentos lúdicos e divertidos, pelo o auxílio nos trabalhos e dificuldades e principalmente por estarem comigo nesta caminhada tornando-a mais fácil e agradável. Obrigado por tudo e por fazerem parte deste momento tão importante na minha vida.

Às amigas, Áurea, Evanessa, Edna Maria e Silvana por todos os momentos vividos e por serem pessoas incríveis e especiais na minha vida. Obrigado pela a amizade de vocês.

À todos que ouviram os meus desabafos; que presenciaram e respeitaram o meu silêncio; que partilharam este longo passar de anos, de páginas, de livros e cadernos; que tantas vezes machucamos; que fizeram meu mundo um mundo melhor; que me acompanharam, choraram, riram, sentiram, participaram, aconselharam, acreditaram, dividiram as suas companhias, os seus sorrisos, as suas palavras e mesmo as ausências foram

expressões de amor profundo. Enfim, a todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais à pena. As alegrias de hoje também são de vocês, pois seus amores, estímulos e carinhos foram armas para essa minha vitória.

## RESUMO

O presente trabalho consiste em analisar e comparar o Ensino de Química nas diferentes jornadas existentes atualmente no Ensino Médio Regular da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, de forma a entender como a Química é trabalhada e abordada na sala de aula em cada uma dessas jornadas. Dessa forma, será considerado o Ensino Médio Regular em Jornada Parcial (20 horas semanais) e as Escolas de Referência em Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco (EREMs), que estruturaram o currículo em jornada integral (40 horas semanais) e semi-integral (32 horas semanais), de segunda a sexta feira, através do Programa de Educação Integral (PEI), baseado no Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação, do Governo Federal, criado através da portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Considerando todos esses elementos, este trabalho objetiva responder à seguinte problemática: Será que o aumento da carga horária de ensino de química no ensino médio integral e semi-integral das Escolas de Referência resulta em uma diferença significativa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em relação às Escolas da mesma rede de ensino com horário parcial? A pesquisa foi realizada em 6 escolas na cidade de Caruaru, sendo que: 2 escolas com horário parcial (20 horas semanais); 2 escolas com horário semi-integral (32 horas semanais) e 2 escolas com horário integral (40 horas semanais), conforme a GRE- Agreste Centro Norte – Caruaru. Para tanto, trabalhou-se com as dimensões da avaliação do processo de implementação; do currículo; da infraestrutura e do trabalho docente, através da análise de documentos norteadores, matriz curricular e grade de horário dos professores disponibilizada no Portal SIEPE (Sistemas de Informação da Educação de Pernambuco) e da aplicação de questionários para os alunos e entrevistas para os professores acerca das temáticas: Ensino Médio, Educação integral e Ensino de Química. De acordo, com os resultados obtidos percebeu-se que a maneira como o Ensino de Química está sendo desenvolvida nas escolas de referências do estado de Pernambuco não abrange a formação como um todo do aluno, pois a formação que os alunos recebem tem como foco a preparação para o vestibular e não para a vida. Portanto, a Educação Integral vem sendo desenvolvida numa perspectiva de reforço escolar. Com relação às diferentes jornadas das escolas aqui pesquisadas o Ensino de Química ainda é transmitido de forma fragmentada, os professores trabalham numa metodologia conservadora e os conceitos são avaliados por provas que muitas vezes não avaliam aquilo que realmente o aluno precisa saber, mas se curvam diante de um estreitamento curricular causado pela influência dos exames externos.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Educação integral; Ensino de Química.

## ABSTRACT

This study is to analyze and compare the Teaching of Chemistry in the different journeys currently existing in the Middle Regular education of the state school system in the state of Pernambuco, in order to understand how chemistry is worked out and discussed in the classroom in each of these journeys. Thus, it will be considered the Middle Regular Education in Partial Day (20 hours) and Reference schools in high school of the state of Pernambuco (EREMs), which structured the curriculum full day (40 hours per week) and half-full (32 hours per week), Monday through Friday, through the Integral Education Program (IEP), based on the Innovative School Program of the Ministry of Education, the Federal Government created by decree No. 971 of October 9, 2009 . Considering all these elements, this study aims to answer the following issues: Does the increase in chemistry teaching hours in full high school and half-full of Reference schools results in a significant difference to the teaching-learning process of students compared to schools in the same school system with part-time? The survey was conducted in six schools in the city of Caruaru, where: 2 schools with part-time (20 hours per week); 2 schools with half-full time (32 hours per week) and 2 schools with full-time (40 hours), according to the Gregorian Agreste North Center - Caruaru. To this end, it worked with the dimensions of the evaluation of the implementation process; the curriculum; infrastructure and the teaching work through the analysis of guiding documents, curriculum and teachers' time grid available on the for such SIEEPE (Information Systems of Pernambuco Education) and the use of questionnaires to students and interviews to teachers about Theme: School, integral education and Chemistry Teaching. In accordance with the results it was realized that the way the Chemistry Teaching is being developed in Pernambuco State references schools does not include the formation of the student as a whole, because the training that students receive is focused on preparation for college entrance and not for life. Therefore, the Integral Education is being developed in a tutoring perspective. Regarding the different journeys of schools surveyed here the Chemistry Teaching is also transmitted in a fragmented way, teachers work a conservative methodology and concepts are evaluated by evidence that often do not evaluate what students really need to know, but in front bow a curriculum narrowing caused by the influence of external swarms.

**Keywords:** High School; Comprehensive education; Chemistry Teaching.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	A escolha do aluno para estudar na escola.	52
Gráfico 2	Uso de recursos didáticos pelos professores.	53
Gráfico 3	Avaliação da infraestrutura disponível na escola.	55
Gráfico 4	Relação entre o abordado em sala de aula e o contexto e o cotidiano dos alunos.	56
Gráfico 5	Avaliação das aulas e atividades relacionadas à Química.	57
Gráfico 6	Avaliação como excelente das aulas e atividades relacionadas à Química.	58
Gráfico 7	Avaliação como ótima das aulas e atividades relacionadas à Química.	58
Gráfico 8	Avaliação como boa das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada parcial.	59
Gráfico 9	Avaliação como boa das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada semi-integral.	59
Gráfico 10	Avaliação como boa das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada integral.	60
Gráfico 11	Avaliação como regular das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada parcial.	60
Gráfico 12	Avaliação como regular das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada semi-integral.	61
Gráfico 13	Avaliação como regular das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada integral.	61
Gráfico 14	Avaliação como ruim das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada parcial.	62
Gráfico 15	Avaliação como ruim das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada semi-integral.	62
Gráfico 16	Frequência das aulas de Química no Laboratório.	63
Gráfico 17	Avaliação das aulas de Química no Laboratório.	65
Gráfico 18	Avaliação como excelente das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada semi-integral e integral.	66
Gráfico 19	Avaliação como ótima das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada semi-integral.	66
Gráfico 20	Avaliação como ótima das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada integral.	67
Gráfico 21	Avaliação como boa das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada semi-integral e integral.	67
Gráfico 22	Avaliação como regular das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada parcial e semi-integral.	68
Gráfico 23	Avaliação como regular das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada integral.	68
Gráfico 24	Avaliação como ruim das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada parcial.	69
Gráfico 25	Avaliação como péssima das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada parcial, semi-integral e integral.	69
Gráfico 26	Avaliação dos professores da escola.	71
Gráfico 27	Avaliação do processo avaliativo adotado pela escola.	72

Gráfico 28	Avaliação do Ensino Médio na modalidade em que fazem parte.	73
Gráfico 29	Avaliação do Ensino Médio como excelente nas escolas de jornada parcial e integral.	73
Gráfico 30	Avaliação do Ensino Médio como ótimo nas escolas de jornada parcial e semi-integral.	74
Gráfico 31	Avaliação do Ensino Médio como ótimo nas escolas de jornada integral.	74
Gráfico 32	Avaliação do Ensino Médio como bom nas escolas de jornada parcial.	75
Gráfico 33	Avaliação do Ensino Médio como bom nas escolas de jornada semi-integral.	75
Gráfico 34	Avaliação do Ensino Médio como bom nas escolas de jornada integral.	76
Gráfico 35	Avaliação do Ensino Médio como regular nas escolas de jornada parcial	76
Gráfico 36	Avaliação do Ensino Médio como regular nas escolas de jornada semi-integral.	77
Gráfico 37	Avaliação do Ensino Médio como regular nas escolas de jornada integral.	78
Gráfico 38	Avaliação do Ensino Médio como ruim nas escolas de jornada parcial.	79
Gráfico 39	Avaliação do Ensino Médio como péssimo nas escolas de jornada semi-integral.	79
Gráfico 40	A concepção de Educação presente na proposta de Ensino Médio no qual participa.	80
Gráfico 41	Carga de estudos semanal.	81
Gráfico 42	Preparação para o vestibular.	83
Gráfico 43	Preparação para concursos.	83
Gráfico 44	Preparação para o mercado de trabalho.	84
Gráfico 45	Preparação para a vida.	84
Gráfico 46	Atividades que a escola propõe no contra turno.	55

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Análise da grade curricular: escolas da GRE – Agreste Centro norte – Caruaru.	39
Tabela 2	Análise da formação inicial dos professores.	41
Tabela 3	Análise do interesse e da condição dos professores para realizar futuras especializações.	44
Tabela 4	Análise das dificuldades que os professores enfrentam no desempenho de sua profissão.	46
Tabela 5	Análise da existência de laboratório e frequência de aula no mesmo.	64

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BDE – Bônus de Desempenho Educacional
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EREM – Escola de Referência em Ensino Médio
- ETE – Escola Técnica Estadual
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- GRE – Gerência Regional de Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação
- OTM – Orientações Teórico-Methodológicas
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PEI – Programa de Educação Integral
- PNE – Plano Nacional de Educação
- ProeMI – Programa Ensino Médio Inovador
- SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Objetivo Geral</b> .....	17
<b>2.2</b>	<b>Objetivos Específicos</b> .....	17
<b>3</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	18
<b>3.1</b>	<b>Contextualização do Ensino Médio</b> .....	18
<b>3.2</b>	<b>O Currículo do Ensino Médio e a Concepção de Educação Integral</b> .....	22
<b>3.3</b>	<b>Trabalho Docente e suas Condições</b> .....	26
<b>3.4</b>	<b>A Educação Integral na Rede Estadual de Ensino em Pernambuco</b> .....	28
<b>3.5</b>	<b>O Ensino de Química no Ensino Médio</b> .....	30
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	33
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	37
<b>5.1</b>	<b>Perfil e Condições de Trabalho Docente nas EREMs</b> .....	38
<b>5.2</b>	<b>Avaliação da Escola pelo aluno</b> .....	51
<b>5.3</b>	<b>Condições de infraestrutura física e de equipamentos disponíveis nas escolas pesquisadas</b> .....	52
<b>5.4</b>	<b>Processo de Ensino-Aprendizagem da Química nas escolas pesquisadas</b> .....	55
<b>5.5</b>	<b>Processo de implementação da Política de Educação Integral nas Escolas de Ensino Médio do Estado de Pernambuco</b> .....	72
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
	<b>ANEXOS</b> .....	97

## **APRESENTAÇÃO**

Os motivos que levaram-me a escolha pelo o que foi pesquisado partiu de uma pesquisa anterior de um plano PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), intitulado de “Ensino Médio nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco nas Cidades de Altinho e Cupira: Impactos sobre o Trabalho docente”, que no momento da coleta de dados e do tratamento dos mesmos me veio à mente a curiosidade de como o Ensino de Química estava sendo trabalhado nas escolas de referência, conforme o Programa de Educação Integral. A partir daí, foram traçados os objetivos e toda metodologia para o desenvolvimento deste trabalho.

Entre as licenciaturas que o campus Centro Acadêmico Agreste (CAA) ofertava a que eu mais me identificava era a Química. Entrei no curso de Licenciatura em Química no segundo semestre de 2010 e desde de sempre me dediquei bastante ao curso. Além das disciplinas que cursei, Fui monitor uma vez da disciplina de Português Instrumental e fui monitor duas vezes da disciplina de Gestão Educacional e Gestão Escolar. Fui aluno bolsista PIBIC pela FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco) por dois anos consecutivos pesquisando sobre políticas educacionais no estado de Pernambuco de acordo com as temáticas: Ensino Médio, Trabalho Docente, Ensino de Química e Educação Integral.

Particpei do grupo de pesquisa que trabalhava com o desenvolvimento de indicadores naturais de ácido-base extraídos de flores presentes no Agreste pernambucano; particpei do grupo de pesquisa que trabalhava com o Ensino da Química na área da orgânica elaborando jogos didáticos como uma ferramenta pedagógica; particpei do projeto de extensão que trabalhava a reciclagem do óleo de cozinha na fabricação do sabão com foco na preservação ambiental e no desenvolvimento sustentável; e particpei do grupo GESTOR- Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre. Também particpei de vários

eventos e congressos científicos nacionais, regionais e locais, organizando e apresentando trabalhos.

Confesso que o curso teve momentos intensos e difíceis, porém este me proporcionou momentos de aventuras e de conhecimentos no universo da Química que são inesquecíveis, desde uma formação específica na área, até uma formação pedagógica, onde tive a oportunidade de aprender com excelentes professores, os quais muitos hoje me inspiram como profissional, como um professor de Química. Reconheço que neste momento tenho a responsabilidade e o compromisso de contribuir através do conhecimento adquirido que tive nesta experiência acadêmica para com o Ensino de Química na Educação Básica, uma vez que, existe uma carência muito grande no agreste pernambucano por profissionais formado na área.

Dessa maneira, fico feliz em saber que no exercício da minha função como professor, posso contribuir para uma melhor educação no processo de ensino-aprendizagem com relação a Química e transformar uma realidade que persiste a anos no Ensino de Química da região.



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho avalia o processo de implementação do Programa de Educação Integral nas escolas da rede estadual de Pernambuco, com ênfase nas alterações que possam estar ocorrendo nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) em relação ao Ensino de Química. Para tanto, trabalhamos com as dimensões da avaliação do processo de implementação; do currículo; da infraestrutura e do trabalho docente.

Para Cabral Neto e Castro (2011), todas as reformas educacionais implementadas nos últimos tempos, tiveram as mesmas características, sobretudo no que se refere ao ensino médio: características focalizadas, com acesso seletivo; descentralização; privatização e desregulamentação. Todas essas características, de acordo com os autores, fazendo parte de um processo de desresponsabilização do Estado com as políticas sociais como um todo e, em especial, com a educação, em um contexto neoliberal. Portanto, de acordo com estas considerações, trata-se de uma reforma gerencial, em busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, além de uma maior demanda pela qualidade dos serviços públicos e descentralização administrativa.

Existe também uma tendência da escola buscar qualificar os trabalhadores para que estes se adaptem às mudanças no processo produtivo. Este é o centro a partir do qual as racionalidades das políticas para o Ensino Médio estão fundamentadas na atualidade: a busca pelo modelo “flexicurity” (CEPAL, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 03/98) fundamentam-se na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, em busca de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular. Neste documento está proposto também uma interação entre as disciplinas, supondo a organização do trabalho dos professores em eixos integradores do currículo através de projetos e atividades de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:  
[...] a Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p. 87)

Além dessas questões, os PCNEM (2002) propõe que os conhecimentos químicos devem explicitar seu caráter dinâmico, multidimensional e histórico. Nesse sentido, o currículo consolidado e, de forma geral, apresentado nos livros didáticos, necessita de uma severa leitura crítica, até mesmo pela própria limitação com que são concebidos, isto é, como acúmulo de conhecimentos isolados e fossilizados.

No contexto dessas reformas do Ensino Médio em curso, não poderemos considerar como um elemento secundário a problemática do Trabalho Docente, estando este circunscrito no quadro atual das reformas neoliberais. Quadro este caracterizado por um “[...] desengajamento econômico do Estado e ênfase em seus componentes policiais e penais, desregulamentação dos fluxos financeiros e desorganização do mercado de trabalho, redução das proteções sociais e celebração modernizadora da “responsabilidade individual” (Bourdieu e Wacquant, 2001, p. 6).

Gentili (1998), diante deste quadro, analisa que há um processo de transferência, que resulta em um processo de negação da condição de direito social da educação, fazendo com que está se transforme em uma “[...] possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (p. 9). Esta perspectiva traz também para a centralidade a questão da qualidade da educação, mensurada através de indicadores baseados em resultados e estatísticas. Neste contexto, a perspectiva apontada por Bourdieu e Wacquant (2001), de “responsabilidade individual” recai, sobretudo, em relação ao trabalho docente.

Segundo a Emenda Constitucional n. 59/2009, o Ensino Médio deverá ser obrigatório até 2016. De acordo com o levantamento das matrículas entre 1991 a 2010, podem ser identificados dois movimentos: “o primeiro, caracterizado por forte expansão entre 1991 e 2004 – de 3.772.698 para 9.169.357 de matrículas -, com uma variação de 143%, seguidos por uma queda de 9% até 2007 e por um patamar de estabilização, nos três últimos anos, com 8.357.675 de matrículas em 2010” (MORAES E ALAVARSE, 2011, p. 809). Estas matrículas equivalem a cerca de 50,9% da população de 15 a 17 anos, seguindo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo INEP. “O segundo movimento, relativo às matrículas por dependência administrativa, revela, de imediato, a consolidação da escola pública e a redução da participação das escolas privadas na oferta de matrículas, que decresce de 27%, em 1991, para 11,8%, em 2010” (MORAES E ALAVARSE, 2011, p. 809). Este efeito aconteceu pelo fato das escolas públicas estaduais responsabilizarem-se em 2010 por 97,4% das matrículas das escolas públicas. Em 2011, registra-se uma estabilidade na oferta do Ensino Médio, com um pequeno aumento de 43 mil matrículas (0,5% a mais que em 2010). A rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, mas agora com

85,5% das matrículas, enquanto a rede privada amplia para 12,2% a oferta e a rede federal e municipal atendem pouco mais que 2% cada.

Considerando que o FUNDEB (que define a redistribuição de recursos a partir do número de matrículas), determina que “60% desses recursos sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública”, também faz parte dos aspectos a serem considerados pelo Censo Escolar monitorar os indicadores referentes ao perfil dos docentes que atuam na educação básica. Especificamente analisa os aspectos quantitativo, de formação e níveis de atuação. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sob a Coordenação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), surge para responder ao diagnóstico do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que identificam a necessidade de formação continuada como uma das questões a serem consideradas para a melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com os dados do Censo Educacional 2011, há pouco mais de 2 milhões de professores atuando na educação básica no Brasil. Foi identificada uma expressiva melhoria do número de docentes com formação superior (74%); uma melhoria da formação quanto mais elevada é a etapa de atuação do professor na educação básica e que mais de 380 mil profissionais que atuam no magistério da educação básica também são alunos da educação superior (18,63%). Neste caso, 92,63% dos professores, de acordo com o Censo 2011, ou tem nível superior ou está matriculado na Educação Superior. Considerando que 60% do FUNDEB deveria ser investido em salários e formação continuada, do montante relativo a 2012, de R\$ 114 bilhões, R\$ 68,4 bilhões corresponde a este percentual. Considerando o investimento mensal somado a um décimo terceiro mês, considerando o número total de professores da Educação Básica no Brasil, o valor seria de R\$ 2.580,00, valor próximo ao definido pelo DIEESE como salário mínimo que deveria ser adotado no Brasil, mas que significa 71,5% a mais do que o piso salarial do professor em 2012.

As Escolas de Referência em Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco (EREMs) estruturaram o currículo em jornada integral (40 horas semanais) e semi-integral (32 horas semanais), de segunda a sexta feira, através do Programa de Educação Integral (PEI), baseado no Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação, do Governo Federal, criado através da portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.

A nossa hipótese de trabalho é pautada de que o aumento da quantidade e aulas de química não dá conta de superar os limites impostos pela formação inicial e/ou continuada em relação ao uso de laboratórios, à questão do currículo da química; à disponibilidade de livros,

revistas científicas e softwares adequados.

Considerando todos esses elementos, este trabalho de conclusão de curso objetiva responder à seguinte problemática: Será que o aumento da carga horária de ensino de química no ensino médio integral e semi-integral das Escolas de Referência resulta em uma diferença significativa para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em relação às Escolas de Ensino Médio Regular em jornada parcial?

Para responder a este problema, definimos como objeto de estudo o trabalho docente no Ensino Médio na área da química, considerando escolas de nível médio regular da rede estadual de Pernambuco, com três tipos de jornada de estudos: 2 escolas com horário parcial (20 horas semanais); 2 escolas com horário semi-integral (32 horas semanais) e 2 escolas com horário integral (40 horas semanais).

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar as condições de trabalho e as concepções de ensino-aprendizagem dos docentes de Química no Ensino Médio Regular em jornadas de estudos diferenciadas (parcial, semi-integral e integral).

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Analisar o perfil e as condições de trabalho dos docentes de Química do Ensino Médio Regular de escolas da Rede Estadual de Pernambuco de tempo parcial, semi-integral e integral.
- Analisar as condições de ensino de Química no Ensino Médio Regular (de tempo parcial, semi-integral e integral), considerando as dimensões, do tempo, condições de infraestrutura física e de equipamentos, opções curriculares e concepções dos professores.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1 Contextualização do Ensino Médio

O surgimento do Ensino Médio no Brasil segundo Pinto (2002) deu-se de forma organizada com base no modelo de seminário-escola dos jesuítas, nascendo como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais apresentando, assim, um caráter marcadamente propedêutico.

De acordo com Moehlecke (2012), algumas mudanças nesse papel exclusivamente propedêutico surgiram com as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 1930, quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”. O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino. Nesta perspectiva, é notório o surgimento de uma dualidade neste sistema de ensino, uma vez que passa a existir um modelo destinado à preparação da mão de obra para as indústrias e outro modelo de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), explicitam que a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? No entanto, um momento de equivalência entre os dois modelos, surgiu com as leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53, no qual era permitindo o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso secundário profissionalizante. De acordo com Romanelli (2001), esta equivalência só foi estabelecida integralmente com a primeira LDB, em 1961 (lei n. 4.024/61).

Como uma tentativa de superação dessa dualidade existente no Ensino Médio, em 2009, o Ministério da Educação apresentou o Programa do Ensino Médio Inovador, de apoio

técnico e financeiro aos estados. De acordo com Moehlecke (2012), seu objetivo central é superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho.

Com relação a oferta do Ensino Médio, o artigo 208, inciso II da Constituição Federal de 1988 afirma que é dever do Estado asseverar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” ampliando, assim, a oferta do ensino médio à toda população. Com a elaboração da emenda constitucional n. 14, de 1996, houve uma substituição do termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do ensino médio por “progressiva universalização”, segundo Moehlecke (2012).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o ensino médio passa a ser definido como etapa final da educação básica, conforme o artigo abaixo:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

De acordo com o Art.35, ao referir-se aos objetivos do ensino médio, a LDB determina que tenha 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 (BRASIL, 1996).

Moehlecke (2012) ressalta que nesse momento, a intenção é de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida à toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior. Porém o decreto n. 2.208/97, aprovado no ano seguinte, restabelece o dualismo ao definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica. No entanto, tal decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo decreto n. 5.154 e, posteriormente, pela lei n. 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos.

Em 2001 com a lei n. 10.172 foi estabelecido o Plano Nacional da Educação (PNE), onde foram ressaltadas metas a serem atingidas no ensino médio até 2011:

- Oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;
- Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível;
- Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais.

Moehlecke (2012) enfatiza que é possível depreender, do conjunto de instrumentos normativos do ensino médio analisados, que há uma preocupação crescente com a ampliação

desse nível de ensino, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos e, ademais, com a melhoria da qualidade do ensino ofertado. No entanto, sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas no PNE (2001-2011).

Segundo a Emenda Constitucional n. 59/2009, o Ensino Médio deverá ser obrigatório até 2016. De acordo com o levantamento das matrículas entre 1991 a 2010, podem ser identificados dois movimentos: “o primeiro, caracterizado por forte expansão entre 1991 e 2004 – de 3.772.698 para 9.169.357 de matrículas -, com uma variação de 143%, seguidos por uma queda de 9% até 2007 e por um patamar de estabilização, nos três últimos anos, com 8.357.675 de matrículas em 2010” (MORAES E ALAVARSE, 2011, p. 809). Estas matrículas equivalem a cerca de 50,9% da população de 15 a 17 anos, seguindo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo INEP. “O segundo movimento, relativo às matrículas por dependência administrativa, revela, de imediato, a consolidação da escola pública e a redução da participação das escolas privadas na oferta de matrículas, que decresce de 27%, em 1991, para 11,8%, em 2010” (MORAES E ALAVARSE, 2011, p. 809). Este efeito aconteceu pelo fato das escolas públicas estaduais responsabilizarem-se em 2010 por 97,4% das matrículas das escolas públicas. Em 2011, registra-se uma estabilidade na oferta do Ensino Médio, com um pequeno aumento de 43 mil matrículas (0,5% a mais que em 2010). A rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de ensino médio, mas agora com 85,5% das matrículas, enquanto a rede privada amplia para 12,2% a oferta e a rede federal e municipal atendem pouco mais que 2% cada.

De acordo com a Lei nº 13.005/2014, foi aprovado um novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), no qual foi estabelecido a meta de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. O mesmo ainda assegura institucionalizar 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.

Com relação ao (Parecer DCNEM, 2011) este define que a identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto

que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino.

Percebe-se que nos últimos anos o ensino médio no Brasil vem passando por diversas transformações com relação a sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículo. Portanto, Moehlecke (2012) considera que o aspecto que tem permeado o debate sobre esse nível de ensino, quase desde a sua origem no Brasil, é a sua própria identidade, questão que ganha hoje maior relevância. O ensino médio, ao passar de educação intermediária, situada até então entre a educação obrigatória e a superior, à última etapa da educação básica obrigatória, parece ser um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais.

### **3.2 O Currículo do Ensino Médio e a concepção de Educação Integral**

Em relação à organização do currículo, a LDB 96 afirma no Art. 23 que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver, Aprender a ser. (PCNs, 2000).

A proposta fundamental das DCNEM em vigência à época da elaboração dos protótipos (UNESCO, 2013), para a organização curricular do ensino médio, é a definição de competências básicas para três áreas curriculares: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa,

Artes, Educação Física e Informática); Ciências da Natureza e Matemática (Física, Química, Biologia e Matemática); e Ciências Humanas (História, Geografia e, depois, Sociologia e Filosofia). É facilmente perceptível que essas áreas resultam da reunião de disciplinas que tradicionalmente têm constituído o currículo da educação secundária.

Ainda segundo a UNESCO (2013), a revisão normativa a respeito da organização do currículo aponta outras direções para o desenho de protótipos curriculares. Entre elas, desenhar um currículo integrado que seja efetivamente capaz de atingir todos os objetivos do ensino médio previstos na LDB. No entanto, constata-se que tal preparação não acontece na prática escolar. Sabe-se, também, que os demais objetivos previstos na lei não estão sendo perseguidos ou atingidos. O ensino médio continua basicamente orientado à preparação para os exames vestibulares que dão acesso ao ensino superior. Tais constatações indicam a urgência do desenho e da prática de currículos que efetivamente atendam a todos os objetivos previstos em lei. Currículos que propiciem uma educação para o mundo do trabalho e para a prática social, formando sujeitos, trabalhadores e cidadãos críticos e participativos na construção de uma sociedade brasileira mais justa e solidária.

Não cair na armadilha de manter a clássica e conservadora divisão disciplinar do currículo, ou pelo menos torná-la menos importante. Para integrar o currículo, adotar a organização por áreas do conhecimento, privilegiando a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade. Promover a transversalidade por meio de eixos temáticos e do desenvolvimento de projetos. Tornar a educação para o trabalho e para a prática social um centro articulador de variações curriculares para um ensino médio que possa atender às necessidades educacionais de todos os jovens brasileiros. (UNESCO, 2013).

De acordo com Silva (2013), o novo cenário político brasileiro a partir do início dos anos 2000, os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação revigoraram o debate em torno das políticas para o ensino médio. A Emenda Constitucional 59/2009 e o novo Plano Nacional de Educação sinalizam na direção da universalização do acesso à última etapa da educação básica, o que implica na ampliação do financiamento e na criação de possibilidades curriculares que propiciem a atribuição de novos sentidos ao currículo do ensino médio e à experiência vivida na escola pelos jovens (e adultos) que a frequentam, considerando a diversidade das culturas e identidades juvenis, as necessidades e expectativas de seus sujeitos, e as demandas postas pela sociedade atual.

Conforme o art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) à organização do currículo é estabelecido em quatro áreas do conhecimento - Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas - e estabelece que o

tratamento metodológico dos conteúdos deve evidenciar a contextualização e a interdisciplinaridade para a articulação e o fortalecimento de saberes para a apreensão e a intervenção na realidade a partir da cooperação.

Para o Ministério da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012), torna-se documento fundamental para orientação das propostas curriculares e deverão ser a base para o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, o qual fomenta propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. Neste sentido, este Documento visa orientar os sistemas de ensino e as escolas para a formulação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012), e com as diretrizes para a educação das populações do campo, quilombolas e indígenas, considerando ainda as bases legais constituídas pelos respectivos Sistemas de Ensino. [...] Ao mesmo tempo, compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos.

O Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009), como documento orientador traz uma nova perspectiva de organização curricular pressupondo a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Este considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. O Programa é proposto, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Segundo Silva (2013), na esteira da formulação de novos cenários para o ensino médio estão ainda as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Essas diretrizes têm como fundamento a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como

princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Silva (2013), ainda cita que o ensino médio terá, portanto, sua organização pedagógico-curricular organizada de modo a considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular. O texto das DCN para o ensino médio assim compreendem essas dimensões:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011).

Para Lautério e Nehring (2012), a constituição de uma base curricular comum, não pode ser privilegiada ou até mesmo inibir o trabalho de um currículo que atenda a diversidade da escola, ambas devem complementar-se para possibilitar a intervenção na sua realidade e garantir igualdade de conhecimento. A formação do cidadão precisa compreender a educação como básica em qualquer região, para que o mesmo possa além de intervir na sua realidade, trabalhar em diferentes perspectivas, inclusive a de mudança cultural e social.

### 3.3 Trabalho Docente e suas condições

As reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 trouxeram definições inovadoras atingindo vários aspectos educacionais como as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação. Tais medidas, fundadas no modelo gerencial de gestão, define mecanismos para uma maior responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados dos alunos. Buscando assim, ampliar a eficiência da escola no alcance das metas de desempenho definidas pelos governos, reconfigurando tanto o modelo de regulação escolar quanto o papel do Estado no atendimento educacional. É o que afirma Oliveira (2012) no trecho a seguir:

“Contudo, as reformas educacionais dos últimos anos, incluindo as gestões democrático-populares, trouxeram novas exigências profissionais para os professores, sem a necessária adequação das condições de trabalho. Podemos considerar que resultaram em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno. Aumentaram ainda, tais reformas, a responsabilidade dos professores sobre sua formação obrigando-os a buscar constantemente, por sua própria conta, formas de requalificação.”

Diante das novas exigências e como consequência trazidas por estas reformas educacionais o processo de intensificação e autointensificação vêm ganhando cada vez mais espaço e agravando e comprometendo o trabalho docente. Sobre o processo de intensificação Oliveira *et al.* (2012) afirmam que:

As reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar. Tais mudanças exigem, muitas vezes, novos critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos na anotação e observação dos mesmos, no dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo. (p. 6)

Com relação ao processo de autointensificação, os autores ainda afirmam que:

A auto-intensificação do professor não tem uma origem restrita ao entusiasmo do professor e a sua busca por realização profissional, a origem deste fenômeno também pode estar em um alto nível de expectativas não atendidas na população, e neste caso um Estado menos eficiente no atendimento às necessidades básicas da sociedade pode interferir nestas expectativas. Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios e nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que [por] isso causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 10)

Para Silva e Sousa (2013) outra dimensão das reformas educacionais implementadas no Brasil diz respeito à ampliação dos mecanismos de controle e de avaliação do trabalho docente, por meio da instituição de um sistema nacional de avaliação dos diferentes níveis de ensino. A partir dos anos 1990, as políticas públicas federais para o setor educacional passaram a privilegiar a aplicação nacional de testes estandardizados, apresentados como mecanismo eficaz para uma educação de qualidade.

Neste contexto, sobre a política de responsabilização que leva em consideração testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções, Freitas (2012) afirma que os sistemas de responsabilização pode gerar uma “corrida para o centro” em termos de desempenho dos alunos [...], prejudicando tanto os alunos de mais alto desempenho como os de pior desempenho. E que, portanto, sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximiza-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro. O mesmo ainda afirma que as variáveis que afetam a aprendizagem do aluno não estão todas sob o controle do professor. Essa pressão e controle produzem um sentimento de impotência associado à necessidade de sobreviver, que tem levado à fraude.

### **3.4 A Educação Integral na Rede Estadual de Ensino em Pernambuco**

Com a LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008, o governador do estado de Pernambuco, Eduardo Campos, criou o Programa de Educação Integral (PEI). Como descrito no Art. 1º, o programa criado, no âmbito do Poder Executivo, vinculado à Secretaria de Educação, tendo por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.

O referido programa priorizou a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma das metas a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral. Contou com o reordenamento da Rede Estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio e as Escolas Técnicas, exclusivas de Ensino Médio. Um ano após o início do referido programa, foi criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional, com a função específica de cuidar dessas escolas integrais (PERNAMBUCO, 2009), dotada de autonomia administrativa e financeira, responsável pelos Programas de Educação Integral e de Educação Profissional. Do primeiro programa, fazem parte as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e, do segundo, as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), todas com atendimento em horário integral. (DUTRA, 2013).

Segundo Dutra (sem data), nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), o currículo foi estruturado para atender estudantes em jornada integral e semi-integral. Considerando as características dos alunos que buscam o ensino médio, bem como as questões de defasagem idade-série, definiu-se um horário flexível para essas escolas, com o intuito de atender uma quantidade maior de estudantes. De acordo com Moraes (2014), as EREMs são organizadas a partir de dois modelos de jornada, as de regime de Tempo Integral e as de Tempo Semi-Integral. A jornada integral corresponde a 40 horas cumpridas pelos estudantes em dois turnos e a jornada semi-integral de 32 horas distribuídas em cinco dias. Nessa última, o professor tem dois turnos livres para planejamento, pois os estudantes frequentam a escola todas as manhãs e dois dias vão no contra turno. Já nas Escolas de regime Integral, estudantes e professores frequentam a escola todos os dias da semana de sete e meia da manhã às cinco da tarde.

De acordo com Dutra (2013), as EREMs apresentam matriz curricular voltada para o ensino propedêutico (formação geral) Integral e as ETEs oferecem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo Integral, funcionando, também, com a oferta da Educação Profissional, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Tem-se aí, dessa forma, uma educação voltada não apenas para a construção dos conhecimentos cognitivos, mas pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história, intervindo na realidade e no seu contexto

social, a fim de transformá-los. Em relação às condições de infraestrutura, foram estabelecidos padrões básicos para a rede física, para os laboratórios e outros equipamentos. A seleção do pessoal docente e administrativo teve por horizonte as metas referentes ao padrão de qualidade definido para as escolas, bem como o corpo discente a ser atendido. [...] O programa de Educação Integral fundamenta-se na filosofia da Educação Interdimensional, estudada pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa (COSTA, 2008), que defende a construção do ser humano na sua inteireza, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade. Portanto, é fundamental a formação de todos os educadores nessa filosofia para a construção de escolas baseadas nessa concepção educacional.

A partir dessa concepção de educação, no ano de 2010, foram criadas, no estado de Pernambuco, 160 Escolas de Referência em Ensino Médio, com capacidade para atender 50% da demanda dos estudantes dessa modalidade de ensino, tendo como finalidade atender aos estudantes, para obterem um ensino de qualidade social, que fosse além da construção dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos. Atualmente, o estado possui 300 Escolas de Referência em Ensino Médio em funcionamento e mais 40 escolas autorizadas a partir de janeiro de 2014, por meio do Decreto nº 39.039, de 4 de janeiro de 2013 (PERNAMBUCO, 2013). Com a construção dessa rede, todos os municípios do estado passarão a ter, pelo menos, uma escola ancorada nessa Política Pública, a partir de 2014. (DUTRA, 2013)

No período 2007/2010, foi ampliado em 1.100% o número de Escolas de Referência, expandindo-se de 13 unidades encontradas, em 2006, para 160 em funcionamento em 2010, atendendo 74 mil alunos, 70 mil a mais do quantitativo atendido em 2006 no escopo do Programa de Educação Integral. O Programa oferece uma jornada ampliada de aulas, vivência laboratorial e a garantia das quatro refeições diárias aos jovens das Escolas de Referência da Rede Estadual de Ensino. No modelo integral, o estudante do Ensino Médio passa o dia inteiro na escola, com aulas nos dois turnos – são 45 horas/aula semanais. Os professores lotados nessas unidades também têm remuneração diferenciada, já que trabalham com regime de exclusividade. (PROGRAMA DE GOVERNO – EDUARDO CAMPOS, 2010)

Ainda de acordo com o programa de governo, a universalização do modelo de Escolas de Referência, vem alcançando todos os municípios do Estado, ofertando aos alunos jornada ampliada de aulas, vivência laboratorial e quatro refeições diárias é a principal estratégia para aumentar a qualidade do ensino ofertado pela Rede Pública Estadual. Assim como, a manutenção e fortalecimento da distribuição dos kits escolares e a oferta de merenda para alunos do ensino médio e matriculados no EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Conforme o Programa de Governo Eduardo Campos em 2010, no que diz respeito aos profissionais, foram adotadas para estas medidas desde o recompletamento do quadro efetivo com a contratação, via concurso, de mais de 6.000 professores, passando pela criação e contratação de um quadro de apoio, formado por aproximadamente 4.000 assistentes, até ações específicas de valorização e estímulo. Entre elas, a disponibilização de programas de capacitação, concessão de bônus para aquisição de livros na Bienal, assinatura de jornais diários, assinatura de revistas especializadas e a criação do programa Professor Conectado (cuja meta foi garantir um laptop novo a cada um dos 26.500 professores da rede).

Heleno Araújo, presidente do SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), afirma que apesar da ideia das escolas de tempo integral ser boa sua implantação e expansão não foram adequadas. Pois muitas escolas não têm estrutura para atender os estudantes durante o dia todo, não possuem refeitórios e banheiros e o ensino técnico é precário. Acrescenta que o modelo não trouxe os “resultados esperados” além de denunciar ser um modelo discriminatório: “Os alunos são tratados de maneira diferenciada. Há escolas de referência que funcionam junto com escolas de ensino fundamental e os alunos ficam separados e são tratados de maneira diferente”.

### **3.5 O Ensino de Química no Ensino Médio**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 03/98) fundamentam-se na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, em busca de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular. Neste documento está proposto também uma interação entre as disciplinas, supondo a organização do trabalho dos professores em eixos integradores do currículo através de projetos e atividades de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] a Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica,

relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p. 87)

As competências gerais a serem desenvolvidas na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias dizem respeito aos domínios da representação e comunicação, envolvendo a leitura e interpretação de códigos, nomenclaturas e textos próprios da Química e da Ciência, a transposição entre diferentes formas de representação, a busca de informações, a produção e análise crítica de diferentes tipos de textos; da investigação e compreensão, ou seja, o uso de ideias, conceitos, leis, modelos e procedimentos científicos associados a essa disciplina; e da contextualização sociocultural, ou seja, a inserção do conhecimento disciplinar nos diferentes setores da sociedade, suas relações com os aspectos políticos, econômicos e sociais de cada época e com a tecnologia e cultura contemporâneas. (BRASIL, 2002).

Além dessas questões, as DCNEM (2002) propõe que os conhecimentos químicos devem explicitar seu caráter dinâmico, multidimensional e histórico. Nesse sentido, o currículo consolidado e, de forma geral, apresentado nos livros didáticos, necessita de uma severa leitura crítica, até mesmo pela própria limitação com que são concebidos, isto é, como acúmulo de conhecimentos isolados e fossilizados.

As Orientações Curriculares para o ensino médio da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, mostram que, o que se observa no ensino de química no nível médio: De forma geral, nos programas escolares, é que persiste a ideia de um número enorme de conteúdos a desenvolver, com detalhamentos desnecessários e anacrônicos. Dessa forma, os professores obrigam-se a “correr com a matéria”, amontoando um item após o outro na cabeça do aluno, impedindo-o de participar na construção de um entendimento fecundo sobre o mundo natural. São visivelmente divergentes o ensino de Química no currículo praticado e aquele que a comunidade de pesquisadores em educação Química do país vem propondo. (2008, p.108).

Segundo Santos e Schnetzler (2003) pode-se considerar que o objetivo central do ensino de Química para formar o cidadão é preparar o indivíduo para que ele compreenda e faça uso das informações químicas básicas necessárias para sua participação efetiva na sociedade tecnológica em que vive. O ensino de Química precisa ser centrado na inter-relação de dois componentes básicos: a informação química e o contexto social, pois, para o cidadão participar da sociedade, ele precisa não só compreender a química, mas a sociedade em que está inserido.

De acordo com Dias e Silva (1996 apud Mortimer, 2006) os questionamentos e as reflexões na aula de química permitem o movimento da elaboração de conceitos, assim os alunos entendem os conteúdos. A forma como os conceitos são trabalhados na sala de aula poderá abrir caminho para a melhor compreensão dos conceitos espontâneos que cada aluno traz de suas vivências anteriores. O professor precisa ensinar a compreensão dos diferentes significados que os conceitos da disciplina apresentam durante as aulas e os alunos devem buscar ampliar as ideias e conceitos.

Segundo, Ribeiro, Fantinel e Ramos (2012), atualmente, o ensino de Química, assim como de outras áreas científicas, pouco valoriza o papel do homem como construtor da realidade. Com isso, torna-se necessária uma reflexão sobre a ação pedagógica, num esforço conjunto entre professores das escolas e das Universidades, preferentemente, por meio da pesquisa e da própria comunidade para a elaboração de novos currículos mais adequados às demandas sociais, e que incentivem processos participativos. Essa adequação do currículo sugere que os alunos se percebam como sujeitos ativos na construção do mundo, de modo a resgatarem a consciência de que é a partir de suas atitudes, das suas concepções e suas ações é que construirão a realidade.

Conforme Abreu (2001) há muito tempo, os currículos de Química têm sido voltados para memorização e descrição, ou seja, buscam mais a classificação e o enquadramento do que a integração e a articulação entre as disciplinas. E quanto maior é a transmissão do conhecimento mais ocorre o enquadramento. Isso ocorre devido à forte fragmentação que caracteriza os conhecimentos específicos, e à influência das estruturas escolares que são muito rígidas e prejudicam o diálogo e a interação entre as disciplinas.

Atualmente, sistemas de ensino buscam estudar e atualizar seus currículos, ao mesmo tempo que os governos têm percebido que devem proporcionar a seus alunos qualidade de formação. Salientamos que reorganizar a política escolar, refazendo seu currículo, não significa, necessariamente, trabalhar por objetivos, como fazem em algumas escolas. Procura-se hoje pensar em um ensino de Química que não vise apenas a transmissão de conteúdos e que, ao final de um ciclo, prepare o aluno para o ingresso na universidade por meio do vestibular ou similar. Esse concurso não é o principal objetivo de vida para a maior parte dos jovens que iniciam o Ensino Médio. É, inclusive, uma posição inalcançável para a maioria desses alunos. (RIBEIRO; FANTINEL; RAMOS, 2012).

De acordo com Abreu (2001), para repensar o currículo escolar, especialmente o de Química, é proposta a inversão dos conteúdos tradicionais, partindo do estudo do fenômeno (visão macroscópica) em direção a sua compreensão microscópica, partindo da visão dos

indivíduos, ou seja, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, busca-se inserir meios para vincular os conhecimentos químicos com o cotidiano e trabalhar com a ideia de modelos, mas não como verdades absolutas.

Com relação aos professores de Química, Ribeiro, Fantinel e Ramos (2012), afirmam que estes tendem a agir de forma conservadora, mantendo suas práticas tradicionais, sem reflexão, empregando propostas curriculares extraídas dos livros didáticos e sendo assim, isso mostra uma grave acomodação por parte desses profissionais. Diante deste contexto, o currículo interdisciplinar surge como uma alternativa para um ensino de Química que contemple a perspectiva da formação do indivíduo para a cidadania, permitindo que possa atuar em sua comunidade e em todas as suas dimensões. Portanto, Lima e Grillo (2008 p.115 *apud*, Ribeiro, Fantinel e Ramos, 2012) afirmam que “é possível a elaboração de um currículo de Química, que privilegie a construção de conhecimento que possibilite as transformações sociais, de modo a estruturar uma sociedade capaz de incluir a todos, por meio da apropriação de saberes.”

Sendo assim, percebe-se que é preciso uma mudança no Ensino de Química no que diz respeito às práticas e metodologias utilizadas, uma vez que, estas possam contribuir para uma melhor aprendizagem do alunado, assim como a estruturação de um currículo que contemple a construção do conhecimento e a formação cidadã do aluno.

#### **4 METODOLOGIA**

A pesquisa aqui realizada tem como foco a análise de um programa de governo, o Programa de Educação Integral (PEI) presente nas Escolas de Referência em Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco, considerando as devidas alterações ocorridas no Ensino de Química. Para tanto, trabalhou-se com as dimensões da avaliação do processo de implementação; do currículo; da infraestrutura e do trabalho docente, através da análise de documentos norteadores, revisão bibliográfica, matriz curricular e grade de horário dos professores disponibilizada no Portal SIEPE (Sistemas de Informação da Educação de Pernambuco) e da aplicação de questionários para os alunos e entrevistas para os professores acerca das temáticas: Ensino Médio, Educação integral e Ensino de Química.

Estamos considerando que, como afirma Castro (1989), “toda política pública é uma

forma de intervenção na realidade condicionada por interesses ou expectativas sociais”. Nesse aspecto procuramos estudar as diversas dimensões constitutivas do PEI, caracterizando a sua origem a partir do tipo de processo decisório e das relações existentes entre o Estado e o setor privado (CASTRO, 1989, p. 3).

Para a realização dos objetivos da nossa pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, uma vez que, nesse processo, o próprio objeto a ser pesquisado requer uma análise a partir das subjetividades dos sujeitos que estão inseridos num contexto histórico determinado. Segundo Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1988: 79).

O nosso objetivo está situado na análise das condições de trabalho e as concepções de ensino-aprendizagem dos docentes de Química no Ensino Médio Regular em jornadas de estudos diferenciadas (parcial, semi-integral e integral). Sendo assim, escolheu-se trabalhar com seis escolas da Gerência Regional de Educação (GRE) - Agreste Centro Norte – Caruaru. Então, foram escolhidas duas escolas com jornada parcial a Escola Professor Mário Sette e a Escola Professor Vicente Monteiro; duas escolas com jornada semi-integral a Escola de Referência em Ensino Médio de Caruaru Nelson Barbalho e a Escola de Referência em Ensino Médio Pe. Zacarias Tavares; e duas escolas com jornada integral Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção e a Escola de Referência em Ensino Médio Dom Miguel de Lima Valverde.

A partir disso, foi realizada uma revisão bibliográfica e uma análise documental acerca das temáticas: Ensino Médio, Educação Integral, Trabalho Docente, Currículo e Ensino de Química, onde essa revisão teórica resultou na elaboração de um quadro teórico. Também foi realizada uma pesquisa no Portal SIEPE (Sistemas de Informação da Educação de Pernambuco) no qual foi feita uma análise das grades de horário de cada escola considerando o trabalho do professor de Química.

Os sujeitos investigados são os professores num total de 13 e os alunos num total de 168 e foram utilizados, respectivamente, entrevistas semiestruturadas e questionários com questões abertas e fechadas como instrumentos de coleta de dados. Portanto, foram investigados na Escola Prof. Mário Sette (Parcial) dois professores e 23 alunos, na Escola Prof. Vicente Monteiro (Parcial) dois professores e 30 alunos, na Escola de Referência em Ensino Médio de Caruaru Nelson Barbalho (Semi-integral) dois professores e 24 alunos, na Escola de Referência em Ensino Médio Pe. Zacarias Tavares (Semi-integral) dois professores e 32 alunos, na Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção (Integral) três professores e 30 alunos, e na Escola de Referência em Ensino Médio Dom Miguel de Lima Valverde (Integral) dois professores e 29 alunos.

O questionário, cujos dados sofreram um levantamento estatístico, nos forneceu informações sobre o nível de satisfação dos alunos com relação ao Programa de Educação Integral desenvolvido na escola, carga de estudos semanal, uso de recursos didáticos, preparação para vestibular, mercado de trabalho e concursos, infraestrutura, processo de avaliação adotado e aulas e atividades relacionadas à Química; identificou-se também quais as principais atividades que a escola propõe para o contra turno, qual a frequência das aulas de laboratórios, qual a concepção de Educação Integral que está formando os alunos.

Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas porque estas se constituem em um instrumento de levantamento de dados que permite privilegiar dimensões qualitativas no estudo realizado. As entrevistas foram gravadas em áudio, transferidas para o computador e transcritas de imediato. Nesse sentido, destacamos que a construção das nossas entrevistas foi pautada pelos objetivos propostos, pois buscamos compreender como o trabalho docente acontece nessas três jornadas de estudo diferenciadas presentes na rede estadual de Pernambuco. Também foi possível identificar qual a formação inicial dos professores, como se dá a formação continuada, que materiais didáticos utilizados nas aulas de Química, avaliação de implementação dos laboratórios, assim como o processo de intensificação, auto intensificação e a precarização do trabalho diante condições propostas pelo governo.

No que concerne ao método de tratamento de dados e de análise desta pesquisa, a nossa referência foi à análise de conteúdo de Bardin. Segundo esse autor, a análise de conteúdo pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens (indicadores quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977: 42).

Como instrumento de análise, tal conceito foi fundamental para a compreensão dos dados obtidos. Assim, procuramos seguir as principais etapas sugeridas por Bardin (1977) para a análise de conteúdo dos dados coletados: a pré-análise, a exploração do material (codificação do material), o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação. Para tanto, transcrevemos as entrevistas realizadas com as três amostras de professores participantes da rede estadual de ensino com jornadas de estudos diferenciadas, reproduzindo integralmente as narrativas dos sujeitos investigados.

Após a coleta de dados, desenvolvemos uma leitura cuidadosa dos dados coletados através dos documentos norteadores, das entrevistas e dos questionários realizados com os sujeitos. A partir de então, buscamos codificar os dados brutos, executando recorte de falas, gráficos e tabelas. Nesse sentido buscou-se apreender o que era significativo nas narrativas dos sujeitos para atender os nossos objetivos, pois segundo Bardin (1977, p.31), muitas vezes, os conteúdos encontram-se ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contêm as significações que estas escondem. A partir de então, elaboramos o nosso texto dissertativo, com o qual visamos contribuir para modificações/aprimoramentos no Ensino Química, no contexto da política de valorização do trabalho docente e na melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem das escolas da rede estadual de ensino, considerando a formação do sujeito numa concepção de Educação Integral.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com a revisão bibliográfica e o levantamento documental acerca das temáticas: Ensino Médio, Educação Integral, Trabalho Docente, Currículo e Ensino de Química. Percebeu-se que as reformas educacionais realizadas nos últimos anos num contexto neoliberal para a última etapa da educação básica, o Ensino Médio, existe a necessidade de um currículo que supere a dualidade existente nesta etapa, tratando-se da preparação e formação do aluno para o ingresso ou no mercado de trabalho, ou no ensino superior. Diante dessa problemática, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pode contribuir para explicitar o significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que materializa a formação humana integral. Estas Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio.

Na perspectiva da Educação Integral pode-se identificar uma grande influência indutora da ampliação da jornada escolar no Estado de Pernambuco, a partir dos programas do Governo Federal, como o Ensino Médio Inovador. Ao mesmo tempo, Pernambuco vem sendo referência no país desse tipo de Política para o Ensino Médio, com o Programa de Educação Integral (PEI), mediante a expansão da rede de escolas de educação integral durante o Governo Eduardo Campos (2007-2010), por meio da implementação do Programa de Modernização da Gestão Pública em Educação como eixo estratégico na Implantação de Escolas de Referência. Ao fundamentar as ações em torno da implementação da Educação Integral no Ensino Médio, o Governo de Pernambuco cria uma Lei, a de número 13.486 de 1º de julho de 2008, que cria o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), de forma a fortalecer uma política de *accountability* através da premiação por resultados concedida aos servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino que, através da avaliação dos gestores, tiverem cumprido com as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação da Rede Estadual para aquelas escolas. Além disso, os professores que atuam nas Escolas de Referência em Ensino Médio recebem uma gratificação específica, como retribuição à dedicação integral. O Programa de Ensino Integral, na sua concepção de

formar o aluno em todas as suas dimensões, inseriu nas escolas de ensino médio uma nova reforma curricular, proporcionando um aumento da jornada pedagógica escolar.

Mesmo existindo documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002); Parâmetros Curriculares para a Educação Básica em Pernambuco 2013; Orientações Teórico-Metodológicas (OTM, 2011) com relação ao Ensino de Química, onde auxiliam o professor a trabalhar metodologias que possibilitem ao aluno uma compreensão tanto dos processos químicos em si, quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, ético-políticas e econômicas. Percebe-se que atualmente, o ensino de Química, pouco valoriza o papel do homem como construtor da realidade e cada vez mais, tem-se priorizado o saber acabado, pois os conteúdos são trabalhados de forma fragmentada, parcelada, desvinculadas dos saberes que os alunos possuem. Sendo assim, muitos professores de Química tendem a agir de forma conservadora, mantendo suas práticas tradicionais, sem reflexão, empregando propostas curriculares extraídas dos livros didáticos.

Sabe-se que a simples transmissão de informações não é suficiente para que os alunos elaborem suas ideias de forma significativa e é preciso que o processo de ensino-aprendizagem decorra de atividades que contribuam para que o aluno possa construir e utilizar o conhecimento no seu dia a dia e não se tornar refém ou vítima de uma ideologia de que escola melhor é aquela que mais aprova nos exames vestibulares mais concorridos, não importando a qualidade dos exames realizados nem, principalmente, a qualidade das respostas dadas pelos candidatos.

## **5.1 PERFIL E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS EREMS**

Considerando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) da rede estadual de Pernambuco aqui pesquisadas pertencentes a GRE- Agreste Centro Norte – Caruaru, estas estruturaram o currículo em jornada integral (40 horas semanais) e semi-integral (32 horas semanais), de segunda a sexta feira, através do Programa de Educação Integral (PEI), baseado no Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação, do Governo Federal, criado através da portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Diante desta proposta de educação fez-se uma análise com relação às alterações que o Ensino de química vem passando atualmente.

Analisando o quadro de horários dos professores através do Portal SIEPE (Sistemas de Informação da Educação de Pernambuco) obteve-se a seguinte tabela:

**Tabela 1:** Análise da grade curricular: Escolas da GRE- Agreste Centro Norte – Caruaru.

Escolas	Jornadas/ Aulas	Professores/ Turmas	Observações específicas	Observações comuns
Mário Sette	Parciais (20 horas semanais)/ 2 aulas de Química	8/25	Os professores lecionam Geografia e Matemática além de Química	Os professores de Química lecionam também, Biologia, Física.
Vicente Monteiro		5/28	Os professores lecionam Artes além de Química	
Nelson Barbalho	Semi-integrais (32 horas semanais)/ 3 aulas de Química	2/13	Os professores não lecionam outra disciplina além da Química.	Não tem a disciplina de Prática de Laboratório.
Padre Zacarias		2/15	Os professores lecionam Física além da Química.	
Arnaldo Assunção	Integrais (40 horas semanais)/ 4 aulas de Química	3/10	O professor que dá a aula teórica não é o mesmo que realiza a aula prática. Os professores lecionam também Biologia, Laboratório de Biologia, Física, Laboratório de Física, Projeto Interdisciplinar/Reforço Escolar, Estudo dirigido I, II, III, IV.	Tem a disciplina de Prática de Laboratório.
Dom Miguel		2/10	O professor que dá a aula teórica é o mesmo que realiza a aula prática. Os professores lecionam também Biologia, Laboratório de Biologia, Física, Laboratório de Física, Estudo dirigido I, II, III e IV.	

De acordo com a tabela acima, os professores de ambas as escolas com jornadas diferenciadas lecionam mais de uma disciplina, além da Química, com exceção a Nelson Barbalho. Como por exemplo, Artes, Geografia, Biologia, Física e Matemática. Com relação às escolas de jornada parcial tanto na Mário Sette quanto na Vicente Monteiro um único professor chega a ensinar em 16 turmas, lecionando entre Química, Física e Biologia. Isso mostra o quanto o professor tem que se desdobrar para poder ter sua carga horária preenchida e mesmo lecionando disciplinas que possuem áreas de conhecimento afins, porém estas têm suas especificidades que só o profissional formado na área é capaz de saber. Nestes casos, veem-se professores lecionando disciplinas que exigem competências, na qual estes não tiveram em sua formação inicial e nenhuma formação continuada por parte da Secretaria de Educação Estadual para poder ministrá-las. Muitas vezes, esta prática é realizada como forma de complementar a carga horária do professor.

Percebeu-se que na escola de jornada semi-integral não tem a disciplina Prática de Laboratório de Química na grade curricular como na jornada integral e mesmo com a ampliação da carga horária, as aulas só acontecem dentro da sala de aula deixando assim, a

escolha para o professor trabalhar com a experimentação ou atividades lúdicas quando este achar pertinente.

Nas escolas do Ensino Médio Integral percebeu-se que na Escola de Referência em Ensino Médio Arnaldo Assunção existe situações em que o professor de química que dá a aula teórica não é o mesmo que realiza a aula prática, porém não se vê isto na Escola de Referência em Ensino Médio Dom Miguel de Lima Valverde. Então fica a pergunta de como a parceria entre esses dois profissionais se dá em função de conciliar aquilo que o aluno vê na sala de aula com a prática que está sendo realizada, de maneira que não prejudique a aprendizagem dos alunos? Também é notório que os profissionais destas escolas lecionam as disciplinas: Estudo Dirigido e Projeto interdisciplinar/ Reforço escolar.

Respondendo a situação acima vivenciada pela escola Arnaldo Assunção os professores alegam que:

*“A Prática de Laboratório é uma disciplina separada da teórica, tem uma carga horária separada e tem uma caderneta eletrônica separada. [...] Seria vinculada ao conteúdo, mas nem sempre isso acontece. Às vezes acontece um desencontro com os conteúdos pôr a gente ter uma dificuldade de práticas para todos os conteúdos teóricos. A gente se baseia mais pelo planejamento, que a gente nem sempre tem um momento para sentar e dizer olha eu vou começar tal conteúdo.”* (Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)

*“Olhe oficialmente são disciplinas diferentes, mas nem sempre dá para se fazer práticas por vários motivos. Geralmente a gente tentava buscar fazer um link com o conteúdo abordado na sala.”* (Professor 9 da escola Arnaldo Assunção)

Com relação à formação inicial dos professores observou-se na tabela abaixo que somente os professores da Nelson Barbalho, escola de jornada semi-integral, tem uma formação específica em Química. Embora na escola Dom Miguel tenha uma professora com formação em farmácia, os demais professores são formados em Ciências Biológicas. É o que mostra a tabela abaixo:

**Tabela 2:** Análise da formação inicial dos professores.

<b>ESCOLAS</b>	<b>PROFESSORES</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>SITUAÇÃO</b>	<b>DÁ AULA DE BIOLOGIA</b>
<b>Mário Sette</b>	Professor 1	Ciências Biológicas	Contratado	Sim
	Professora 2	Licenciatura em Matemática, Pós-graduação em Finanças Empresariais e Gestão Escolar.	Contratada	Não
<b>Vicente Monteiro</b>	Professora 3	Ciências Biológicas	Contratada	Sim
	Professora 4	Ciências Biológicas	Contratada	Não
<b>Nelson Barbalho</b>	Professor 5	Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química, Técnico em Edificações e Técnico em Química.	Efetivo	Não
	Professor 6	Bacharelado em Química, Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia.	Efetivo	Não
<b>Padre Zacarias</b>	Professor 7	Licenciatura em Biologia, Administração.	Contratado	Não
	Professora 8	Ciências sociais, Licenciatura em Biologia, Pós-graduação em Biologia e novas tecnologias.	Contratada	Não
<b>Arnaldo Assunção</b>	Professor 9	Biologia.	Efetivo	Sim
	Professora 10	Ciências Biológicas.	Efetiva	Não
	Professora 11	Ciências Biológicas.	Efetiva	Não
<b>Dom Miguel</b>	Professor 12	Biologia.	Efetivo	Não
	Professora 13	Ciências sociais, Biologia, Farmácia, Técnica em laboratório na área de saúde.	Efetiva	Sim

De acordo com a tabela, percebeu-se que os professores de jornada parcial todos são contratados e com relação às EREMs apenas a escola Padre Zacarias de jornada semi-integral tem professores contratados, nas demais todos são efetivos o que mostra uma exigência do PEI. No que diz respeito à disciplina de biologia, a maioria dos professores são formados na área, porém não a leciona. Sendo assim, percebe-se que os professores formados em Ciências Biológicas por verem algumas disciplinas de Química na sua graduação são colocados para

ensinar a mesma, justificando assim, a carência de profissionais formados na área para lecionar Química. Os professores ainda alegam que a distribuição das disciplinas na qual lecionam, muitas vezes não tem a ver com a sua formação inicial. Mas sim, com a facilidade que tem de ensinar com relação a outros profissionais ou por ser uma área afim da sua formação inicial ou por não ter carga horária já completa. É o que diz as seguintes falas:

*“Me colocam para lecionar Química porque tenho uma maior facilidade com cálculos. Eu nunca dei uma de Biologia na minha vida sempre foi de Química, Física e Matemática.”* **(Professora 10 da escola Arnaldo Assunção)**

*“Eu trabalho com Química aqui na escola desde que entrei no Estado, mas sou formada em Ciências Biológicas. Sempre trabalhei com Química e nunca trabalhei com Biologia.”* **(Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)**

*“A distribuição da carga horária é como se fosse um horário meio que jogado. [...] Há certa prioridade para os professores do quadro efetivo aí como eu sou contratado geralmente o que se faz é, as sobras da carga horária ficam com o pessoal que é contratado.”* **(Professor 1 da escola Mário Sette)**

No que diz respeito à formação continuada, todos os professores entrevistados afirmam que atualmente não recebem nenhum tipo de formação específica para a Química. Isto é percebido nas falas abaixo:

*“Aqui não temos formação continuada com relação à Química. Só tem para os professores de Português e Matemática.”* **(Professor 1 da escola Mário Sette)**

*“Até 2010 as escolas de referência recebiam formação continuada.”* **(Professora 8 da escola Padre Zacarias)**

*“Nunca tive formação continuada pelo Estado, na área de Química.”* **(Professor 6 da escola Nelson Barbalho)**

*“O Estado ele oferece algumas formações a cada milênio. [...] É muito raro e sinceramente não são muito práticas porque quando a gente vai para sala de aula a gente ver que a teoria é muito diferente da prática. E a gente quer coisas que resolva nossa vida em sala de aula e o pessoal às vezes vem com umas informações muito teóricas, muito fora da nossa realidade.”*  
**(Professor 9 da escola Arnaldo Assunção)**

Embora, os professores das diferentes jornadas escolares não tenham uma formação continuada para a Química, ofertada pela Secretaria Estadual de Educação, os mesmos alegam que sentem a necessidade de tê-la. É o que afirmam as falas:

*“Sinto a necessidade de ter, bastante. É necessária, para gente se atualizar com novas dinâmicas, novas metodologias.”* **(Professora 13 da escola Dom Miguel)**

*“Sentimos a necessidade de uma formação continuada... Mesmo a gente estando os dois horários aqui nós não temos tempo para estar estudando porque têm várias outras exigências, então, muitas vezes a gente se pega conversando que a gente precisava de uma formação, de ver coisas novas, o que está de novo na própria licenciatura e no ensino de Química. [...] Eu acho que tinha que ter no mínimo de dois em dois anos, a gente refazer, fazer um curso, ver o que esta trabalhando e que fosse voltada dentro dos currículos das licenciaturas na graduação, ver como é que tá funcionando lá e trazer para gente. Não era nada mal.”* **(Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)**

Além da falta de formação continuada os professores também sentem a necessidade de ter uma orientação para a melhor compreensão e esclarecimento sobre os documentos norteadores e os eixos em que o Estado quer trabalhar. Isto é percebido na seguinte fala:

*“Aqui no Integral a gente tem um programa curricular a seguir que tá dentro das OTMs (orientações teórico-metodológicas) de Pernambuco... Agora temos os Parâmetros Curriculares de Pernambuco que foi fundamento por colegas nossos e a gente tem os Parâmetros Curriculares*

*nacionais de Química. Então, a gente tá fazendo uma mescla desses eixos e conteúdos que antes a gente tinha um currículo próprio das escolas integrais, onde a gente seguia aqueles conteúdos já determinados com habilidades e competências já determinadas. Agora nós temos que fazer essa adaptação que inclusive é uma dificuldade encontrada na disciplina de Química, pois nós não temos orientação do Estado, dos eixos que o Estado quer para trabalhar de acordo com os PCNs. [...] Se entrar na página do Estado ele tem para todas as disciplinas, mas eu encontrei uma dificuldade, pois vou ter que ler todos, fazer a ligação entre todos para tentar montar um planejamento para seguir com a unidade... Ficamos sem uma orientação específica.” (Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)*

A maioria dos professores afirmou que não se sentem tão preparados para lecionar as disciplinas que assumem na atualidade devido à falta de formação continuada e capacitação, representada na falas abaixo:

*Não me sinto tão preparada hoje pela falta de capacitações. (Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)*

*“Não me sinto preparado, não. A gente se esforça muito [...] a parte de Química de estequiometria, a parte de cálculos tem algumas especificidades que a gente tem certa dificuldade. É lógico que se você tiver certo tempo, que justamente falta para gente isso, para você se dedicar um pouco mais a disciplina, você consegue trabalhar.” (Professor 1 da escola Mário Sette)*

Com relação ao interesse e as condições de realizar futuras especializações os professores na sua maioria mostram interesse em fazer na área de Química, disciplina na qual estão lecionando.

**Tabela 3:** Análise do interesse e condição dos professores para realizarem futuras especializações.

ESCOLAS	PROFESSORES	INTERESSE DA ESPECIALIZAÇÃO	CONDIÇÃO/LIMITAÇÃO
Mário Sette	Professor 1	Mestrado em Biologia	Teria deixar algum horário ou contrato com a escola.
	Professora 2	Mestrado em Educação	A escola não disponibiliza

		Matemática	tempo, nem salário para que a gente possa se afastar e fazer uma especialização.
<b>Vicente Monteiro</b>	Professora 3	Mestrado em química	Falta tempo.
	Professora 4	Mestrado em química	Não tenho condições e meu tempo não permite.
<b>Nelson Barbalho</b>	Professor 5	Engenharia Química	Quero sair da área da educação e trabalhar em alguma indústria ou até trabalhar para mim mesmo. Mas teria que deixar o programa.
	Professor 6	Mestrado em Química	Só se for para meu crescimento particular, mas incentivado e estimulado profissionalmente eu não sou. Provavelmente, teria que me desligar do programa.
<b>Padre Zacarias</b>	Professor 7	Não sei o que queria fazer agora	Acho o que o tempo me impossibilita no momento.
	Professora 8	Não tenho interesse de fazer especializações agora	A minha baixa estima não me permite fazer especialização.
<b>Arnaldo Assunção</b>	Professor 9	Mestrado ou doutorado em Química	Teria que me desligar do programa.
	Professora 10	Mestrado em química	Agora não tenho a possibilidade, pois teria que desligar-me do programa.
	Professora 11	Mestrado no Ensino de Química	Meu trabalho não me possibilita. Provavelmente teria que me desligar do programa. A gente se prende ao salário.
<b>Dom Miguel</b>	Professor 12	Não tenho interesse de fazer especializações na área.	Com relação ao PEI há escolas que chegaram a fazer um consenso no seu horário, mas tem escolas que não essa possibilidade.
	Professora 13	Mestrado ou doutorado em Química	Teria que me desligar do programa.

É perceptível na tabela 3 que os professores têm interesse de fazer futuras especializações, porém os mesmos são impedidos de realizarem pelo fato de que teriam que se desligar do programa e conseqüentemente abrir mão de vários anos de concurso e sua estabilidade financeira. Neste contexto, fica evidente a existência da intensificação do

trabalho docente, uma vez que, é exigido mais tempo do professor para a realização do seu trabalho e de suas atividades escolares, o que acaba dificultando uma futura especialização e comprometendo sua formação continuada.

Conforme a tabela também é perceptível um processo de auto-intensificação do trabalho docente, pois quando não tem suas expectativas atendidas os professores se frustram, tem baixa-estima, não tem vontade e nem ânimo para se qualificar. Segundo Oliveira *et al* (2012), a auto-intensificação do professor não tem uma origem restrita ao entusiasmo do professor e a sua busca por realização profissional, a origem deste fenômeno também pode estar em um alto nível de expectativas não atendidas na população, e neste caso um Estado menos eficiente no atendimento às necessidades básicas da sociedade pode interferir nestas expectativas. Muitas das demandas apresentadas ao professor não podem ser resolvidas por ele, que não detém meios e nem condições de trabalho para tal, e daí advém o lado perverso da auto-intensificação, que [por] isso causa sofrimento, insatisfação, doença, frustração e fadiga.

Sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia do professorado é notório que a falta de valorização profissional, a falta de recursos, falta de estrutura e o desinteresse do aluno prejudica o desempenho de sua profissão. É o que se observa na tabela a seguir:

**Tabela 4:** Análise das dificuldades que os professores enfrentam no desempenho de sua profissão.

<b>ESCOLAS</b>	<b>PROFESSORES</b>	<b>DIFICULDADES NA PROFISSÃO</b>
<b>Mário Sette</b>	Professor 1	Base de conhecimento fraca que o aluno chega ao ensino médio.
	Professora 2	Professor- aluno, aluno-professor, gestão-professor, professor-gestão.
<b>Vicente Monteiro</b>	Professora 3	Falta de interesse de alguns alunos, falta de recursos.
	Professora 4	Falta de interesse de alguns alunos, falta de recursos.
<b>Nelson Barbalho</b>	Professor 5	Desvalorização do profissional, falta de interesse da sociedade na questão da melhoria da educação, desinteresse do aluno, falta de estrutura.
	Professor 6	O aluno que não tem objetivo e a falta de valorização do professor.
<b>Padre Zacarias</b>	Professor 7	Falta de estrutura, falta de interesse do aluno.
	Professora 8	Falta capacitação, falta de estrutura.
<b>Arnaldo Assunção</b>	Professor 9	Falta de valorização do professor financeiramente e a falta de estrutura

	Professora 10	Falta de recursos das escolas, falta de formação.
	Professora 11	Falta de importância que é dada a disciplina.
<b>Dom Miguel</b>	Professor 12	Falta de valorização, falta de recursos.
	Professora 13	Falta de valorização, falta de recursos.

As falas a seguir explicitam de forma mais abrangente as dificuldades citadas pelos professores acima:

*“Falta capacitação, a escola que tem o material não tem o espaço físico ou se tem o espaço físico tá lá, mas tá obsoleto porque ninguém sabe usar. [...] A dificuldade é de você realmente mostrar ao aluno as condições que a ciência oferece que você fica impedido de trabalhar.”* **(Professora 8 da escola Padre Zacarias)**

*“A primeira é a desvalorização do profissional, a segunda é a falta de interesse da sociedade na questão da melhoria da educação que a sociedade também contribui e a outra é questão dos alunos que não querem nada com a vida, o colégio não tem estrutura que forneça condição para o profissional trabalhar. Infelizmente, a realidade da educação pública hoje, principalmente no estado de Pernambuco é lamentável. A gente às vezes compra material do nosso bolso para dar uma aula interessante.”* **(Professor 5 da escola Nelson Barbalho)**

*“A maior dificuldade é a falta de importância que é dada a disciplina. Isso me incomoda bastante, bastante! Essa falta vem da rede que acaba refletindo no aluno. Porque está aí nas nossas provas avaliativas externas que determinam o índice da escola ela dada a partir das disciplinas de Português e Matemática. Então, tem um valor a mais dada a essas disciplinas que faz falta na nossa. Então, é como se a nossa não tivesse importância porque ele vai responder o IDEB só pede português e matemática, ele vai fazer tal coisa e o peso é português e matemática. Então todas as capacitações, todas as informações, toda a melhoria que por vezes atrapalha que por vezes ajuda vem pra português e matemática e a gente fica relegado mesmo. Então, o aluno percebe isso, o professor se*

*desestimula. O aluno percebe: Ah! Não precisa estudar muito não porque quando é para ir para o intercâmbio eu tenho que ter nota boa em português e matemática [...], quando eu vou ser avaliado externamente para determinar a nota da escola, então eles não precisam de aulas das outras disciplinas se a nota é só Português e Matemática. A distribuição da carga isso é visível também. Nós ainda temos uma grande carga horária em detrimento das humanas, por exemplo, que ainda é menor. Então isso prejudica bastante o trabalho da gente porque os alunos acabam achando que não é nada, a não serem aqueles que querem seguir na área são os únicos que valorizam.” (Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)*

*“A principal dificuldade que encontro é o aluno que não tem objetivo, frequenta a escola somente por frequentar. Ele é um aluno, mas ele não é um estudante, já vem de casa sem nenhuma perspectiva, ele não sabe, não deseja, não tem objetivo e não tem ainda o conhecimento da importância da educação na sua vida. O que mais me desestimula é o descaso das pessoas que estão à frente ou que são professores e agora estão exercendo uma função ou políticos que não tem nenhum compromisso verdadeiro com a sua população. Pois todo aquele político que tem um comprometimento com pessoas que eles dizem, a primeira coisa de tudo seria priorizar a educação e a mão de obra insatisfeita vai ter um efeito colateral.” (Professor 6 da escola Nelson Barbalho)*

Segundo Freitas (2012), o estreitamento curricular é uma consequência destas políticas que avaliam externamente o aluno. Pois, os testes realizados incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora. Dessa forma, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. Estes tipos de avaliações direcionam o olhar de professores, administradores e estudantes para uma maior valorização da leitura e da matemática deixando de lado os outros aspectos formativos. Sendo assim, não é possível pensar a formação humana do sujeito em sua integralidade avaliando ao mesmo tempo aluno e escola a partir de uma prova de português e matemática. A avaliação e os objetivos educacionais devem estar justapostos sempre.

Como consequência do processo de intensificação e auto intensificação, os professores vem sofrendo com o surgimento de doenças causadas pelo excesso de trabalho no desempenho de sua profissão. Percebe-se isso nas falas abaixo:

*“Estávamos conversando aqui que toda semana tem um doente, no mínimo. Isso agente nota muito é cansaço, excesso de cobrança, a gente está sempre preocupado, a gente sempre tem algo para fazer, tem sempre um problema, uma problemática para ser resolvida. [...] Todo professor daqui sofre com enxaqueca, labirintite. Nós temos professores que já passaram mal aqui na escola, que já tiveram crises, pico de pressão alta, o cansaço é evidente. Tem professor que diz hoje é segunda e eu já estou morto”.* **(Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)**

*“Afeta totalmente tanto o lado físico como o emocional. Não é brincadeira, não você ficar numa sala com 50 alunos sem condição, insalubre. Porque uma sala com 50 alunos o ruído do som e se você botar o som do equipamento já se torna insalubre. As salas sem climatizações [...] A gente tem que trabalhar, mas também a gente tem que viver; e a saúde está em primeiro lugar”.* **(Professor 5 da escola Nelson Barbalho)**

*“[...] A gente tem um desgaste natural, estresse, a gente tem muitas horas-aulas aí você desgasta a voz, você cansa. [...] A maioria das aulas você chega ao final do dia na última aula morrendo, doido pra chegar em casa e descansar”.* **(Professor 9 da escola Arnaldo Assunção)**

*“[...] A maioria das pessoas que estão em licença médica são professores. Quando a gente já vai ao médico diz que é professor, ele já sabe do que o professor passa na sala de aula, do estresse que o professor passa; como sobrecarrega a questão das atividades, a questão de que não a gente trabalha somente na escola. A gente trabalha mais em casa do que na escola porque a gente não tem material suficiente para estar trabalhando e preparando tudo dentro da escola”.* **(Professora 2 da escola Mário Sette)**

Os professores ainda consideram que a sobrecarga a qual são submetidos no trabalho tem impacto negativo no seu lazer e no seu tempo com a família. É o que se ver na fala seguinte:

*“Tem impacto total, total... A gente vive para isso aqui, por mais que a gente esteja aqui na escola, a gente leva trabalho para casa e isso dificulta a vivência com a família. É muito cansativo, além da carga de trabalho principalmente nas EREMs tem uma carga emocional muito grande”.*

**(Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)**

Diante deste contexto é perceptível nos professores um sentimento de “decepção” e “inconformidade” pela política educacional inserida na rede estadual com relação às escolas de referência, pois acreditaram numa melhoria em termos de condição de trabalho e na verdade, hoje se depararam com uma falta de valorização da sua profissão mediada pelo descaso do governo estadual. Os professores afirmam isso nas falas abaixo:

*“A única coisa que eu queria era que eu fosse mais respeitado financeiramente. A minha profissão não tenho ela como sacerdócio [...] eu sobrevivo e mantenho minha família com a minha profissão de professor”.*

**(Professor 6 da escola Nelson Barbalho)**

*“Eu me sinto decepcionada, talvez não tenha sido de má fé, mas foi o fazer uma coisa diferente interessante sem condições de continuar. Chegou um momento em que não deu mais, que não suportava mais. A proposta é perfeita! É tudo que um professor sonha pra fazer bem, professor que é professor mesmo”.* **(Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)**

*“Quando nesse último movimento que aconteceu que o governo tomou a posição de: ou volta para trabalhar na escola ou você vai ser devolvido para a GRE para ir para uma escola regular ele deixou bem claro que no nosso Estado está acontecendo duas modalidades de ensino. Então, é como se você se adequa ao que ele quer ou você é por castigo volta a uma escola regular sem condição de trabalho, onde você é discriminado e tudo mais. É isso que a gente não pode permitir. Nós temos que como profissionais da educação lutar sim, por uma educação de qualidade e que seja de igual*

*para todos independente de ser regular ou ser de referência. A gente tem que lutar por uma educação igual tanto para pobres e ricos é isso que a gente tem que lutar pelo nosso país. Uma educação igualitária é para isso que a gente trabalha”.* **(Professora 13 da escola Dom Miguel)**

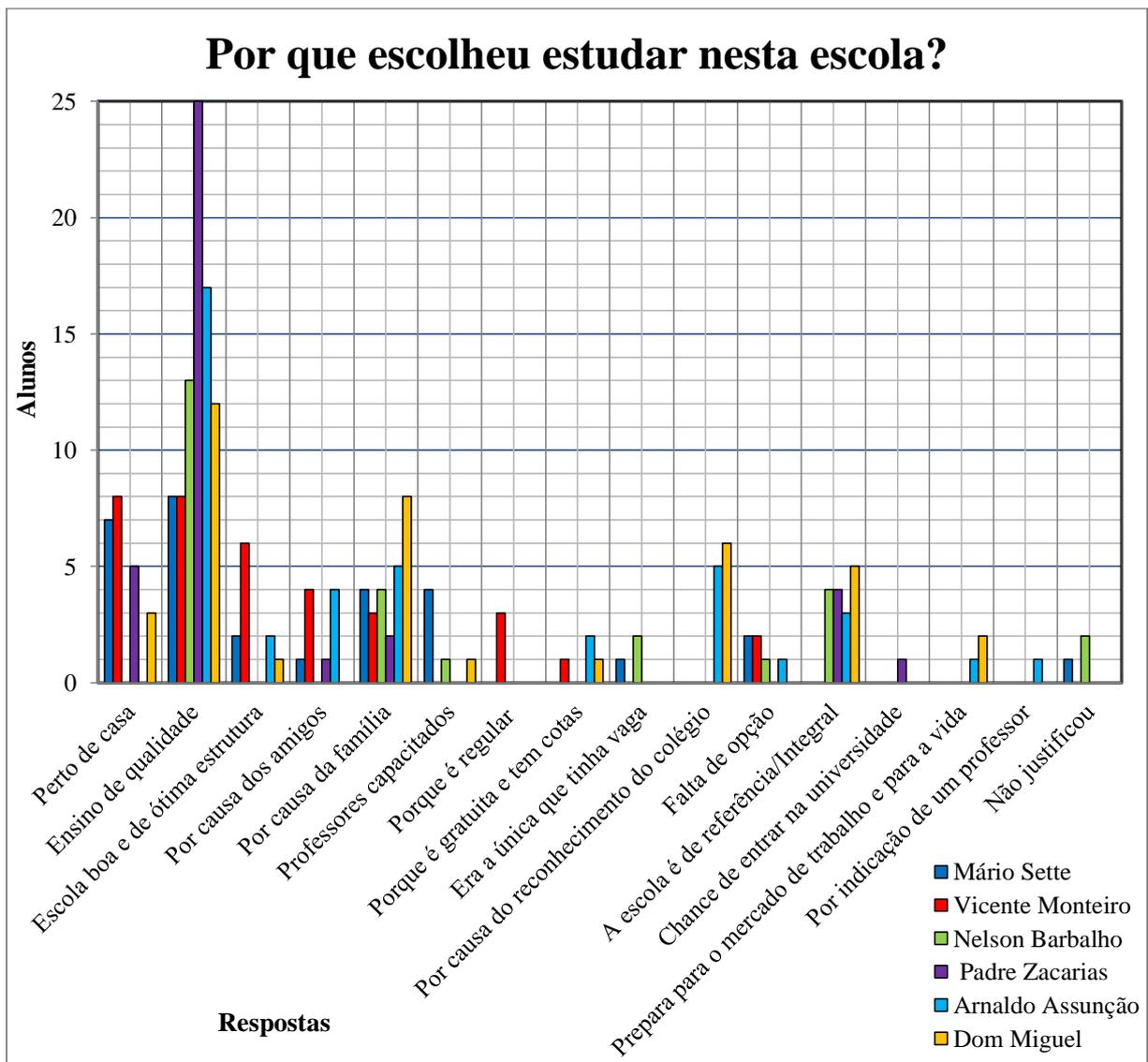
Neste contexto percebe-se que os professores que fazem parte da modalidade semi-integral e integral estão sujeito a uma carga horária maior com relação ao ensino de Química do que aqueles que trabalham nas escolas de horário parcial e que por fazerem parte de um programa educacional de tempo integral na qual exige dedicação exclusiva para tal instituição de ensino, muitas vezes não tem tempo de preparem suas próprias aulas, são impossibilitados de fazer um curso de especialização ou formação continuada, são submetidos a uma intensa carga de trabalho, cobranças e com isso muitos destes acabam adoecendo. Percebe-se também que os professores não se sentem estimulados, motivados e nem tão pouco valorizados pelo Programa de Educação Integral, uma vez que, são submetidos a uma política de responsabilização no qual são bonificados ou penalizados diante do desempenho que a escola apresentar conforme as avaliações reguladoras externas, chegando muitas vezes a frustrar e fazer com os professores se sintam impotentes quando o resultado não é o esperado e muito menos satisfatório.

Do ponto de vista do trabalho docente, percebe-se claramente que a categoria diante do PEI vem passando por um processo de intensificação e auto-intensificação, pois assumem novos papéis e tarefas diante das novas exigências trazidas pelo programa como novos procedimentos na anotação e observação dos alunos (Portal SIEPE, caderneta online), maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho.

## **5.2 AVALIAÇÃO DA ESCOLA PELO ALUNO**

Analisando o questionário e no que diz respeito à escolha do aluno em estudar na escola percebeu-se que as maiorias dos alunos das escolas aqui pesquisadas resolveram estudar nestas por causa da boa qualidade do ensino que estas oferecem. Também se percebeu um número expressivo de alunos em todas as escolas com relação à influência da família na escolha da mesma. Observou-se ainda que os alunos das escolas de jornada parcial assinalam que estudam na escola porque é perto de casa e que apenas os alunos das escolas de referência na qual tem a jornada semi-integral ou integral assinalam que estudam na escola por causa do

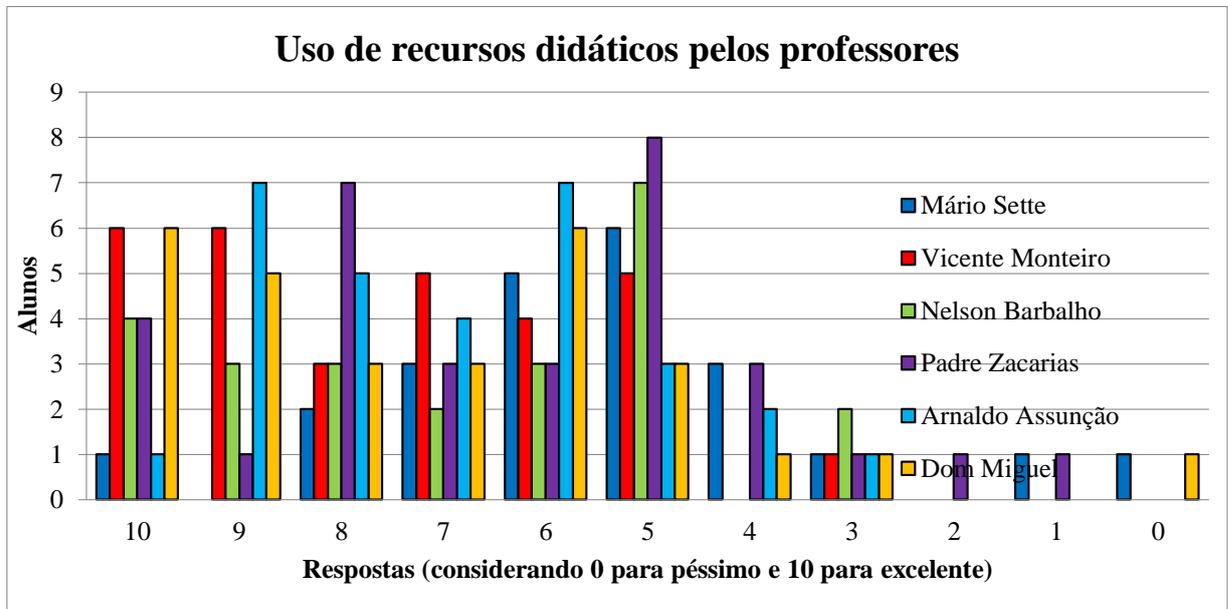
reconhecimento do colégio ou porque a escola é de referência/integral. A procura por uma escola que tenha esse perfil é fruto de uma ideologia já disseminada nestas escolas que participam do PEI, uma vez que, estas participam de um sistema avaliativo externo que cria uma espécie de ranking e quando atinge as metas estipuladas pela Secretaria de Educação do Estado são taxadas como escolas de qualidade ou que estão ofertando uma educação de qualidade. Resultante de uma divulgação pública do desempenho da escola, segundo Freitas (2012).



**Gráfico1:** A escolha do aluno para estudar na escola.

### 5.3 CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA FÍSICA E DE EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS PESQUISADAS

A maioria dos alunos de todas as escolas no gráfico 2 consideram que os professores utilizam recursos didáticos nas aulas, isso é representado do número 5 ao 10.



**Gráfico 2:** Uso de recursos didáticos pelos professores.

Segundo os professores os materiais didáticos disponibilizados pela escola são: quadro, pincel, lápis, livros, xérox, vidrarias, tele sala, Datashow (porém a escola já não disponibiliza de tantos, pois alguns estão quebrados e outros foram roubados), o laboratório (mas nem todas as escolas dispõem). Eles ainda alegam que as escolas não disponibilizam materiais e reagentes para serem utilizados nas aulas práticas. A respeito da utilização de software os professores afirmam:

*“Não tem software e o que disponibiliza não presta nem para jogar no lixo. Aquele P3D foi um dinheiro que o governo gasta que não tem finalidade nenhuma”.* (Professor 5 da escola Nelson Barbalho)

*“Quando deram os computadores aos professores há uns anos atrás, veio instalado um software, porém defasou, não teve uma reposição e muitos destes computadores se perderam já se quebraram e agente ficou sem esse material. Já pedimos, mas não veio. Tem agora um que é chamado P3D que agente inclusive foi para uma suposta capacitação que só era para nos ensinar como é que usava aquele software, que não funciona o de química. Veio o CD para a instalação, agente voltou para um segundo encontro,*

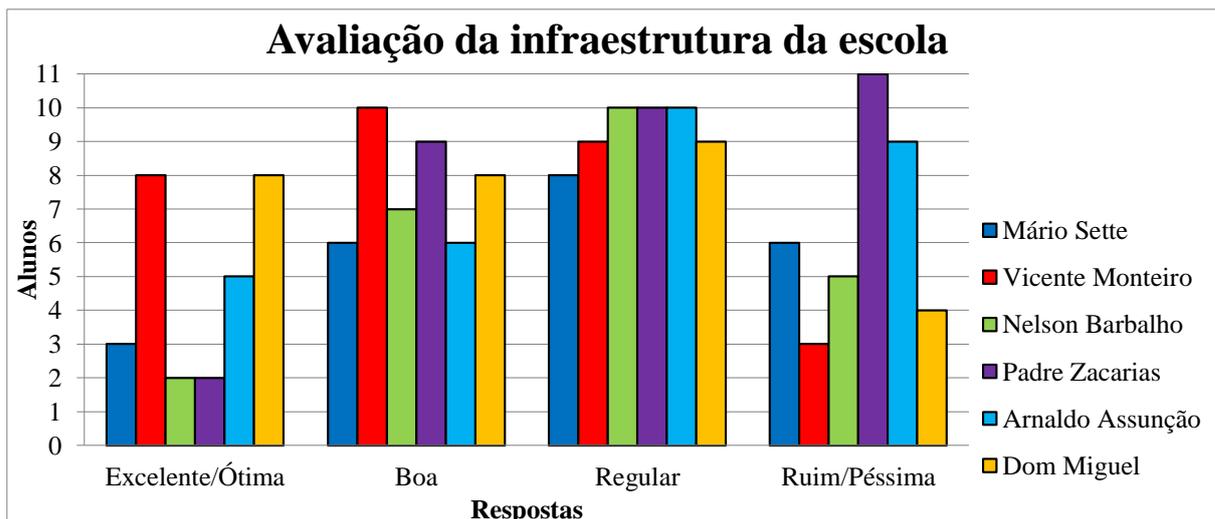
*falou ao rapaz, ele reinstalou, funcionou lá na hora e chegou aqui e não pegou mais”. (Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)*

Os professores reclamam da falta de recursos e materiais didáticos que possam ser utilizados como apoio pedagógico e contribuir para uma melhor aprendizagem do aluno com relação à disciplina. Isso é notório nas falas abaixo:

*“As principais dificuldades é que a gente não tem um laboratório, um material didático que dê realmente para suprir as nossas necessidades, para mostrar ao aluno que a prática tem que ser associada à teoria. Então, fica difícil agente mostrar ao aluno o que é um átomo sem a gente não ter um modelo. Porque o átomo a gente tem que usar da imaginação para dizer para ele olha isso aqui é um núcleo, isso aqui é um elétron, isso aqui é um próton [...]”. (Professora 13 da escola Dom Miguel)*

“Com relação aos projetos hoje mesmo tive que comprar material com o dinheiro da gente, você paga para ensinar”, afirmou o professor 5 da escola Nelson Barbalho.

Sobre a avaliação da infraestrutura da escola, de um modo geral, a maioria dos alunos de todas as escolas avalia como regular, pois estes afirmam que faltam laboratórios, banheiros, quadra coberta, refeitório, as salas são pequenas e quentes, as bancas são desconfortáveis. Os alunos das escolas de jornada semi-integral e integral afirmam que a escola não tem uma infraestrutura adequada para ser de referência e precisa melhorar muito.



**Gráfico 3:** Avaliação da infraestrutura disponível na escola.

Na visão dos professores a infraestrutura da escola deixa a desejar, pois as salas são desconfortáveis e não são climatizadas. “Vivemos num país tropical e não é fácil passar o dia todo numa sala sem ar-condicionado”. Afirmou o professor 9 da escola Arnaldo Assunção.

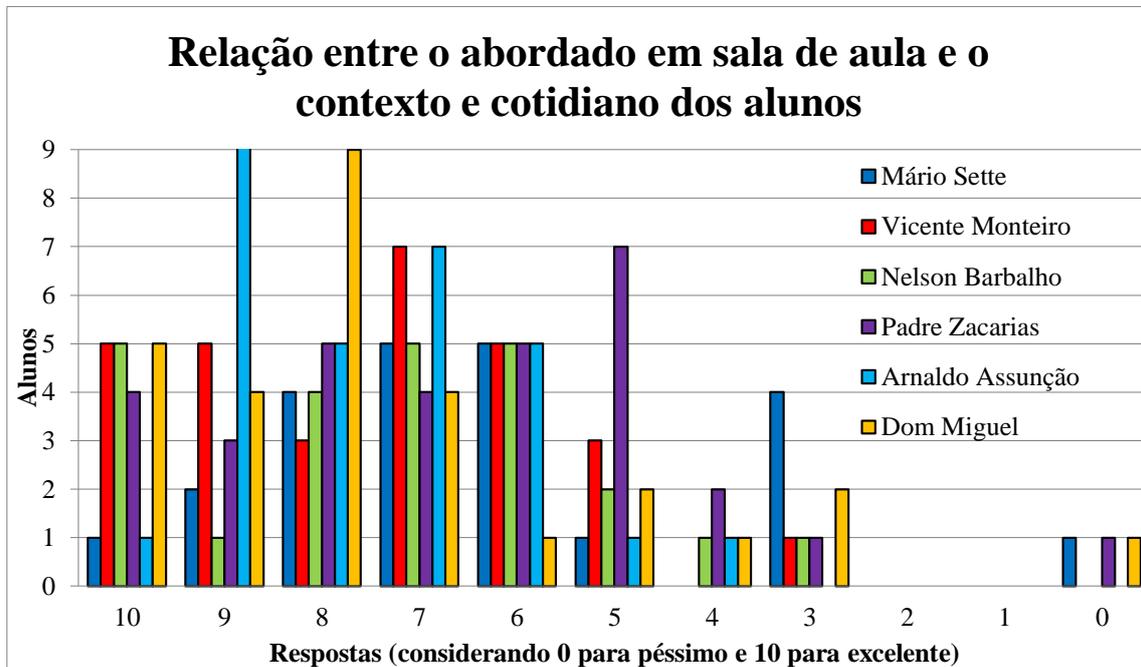
Com relação à estrutura do laboratório, a professora 10 da escola Arnaldo Assunção afirma que fizeram as bancada erradas, de lado para o quadro e quem está atrás da bancada não vê o quadro. Segundo o professor 9 da escola Arnaldo Assunção, “geralmente a aula de laboratório acontece na sala pela falta de estrutura do laboratório. No laboratório de Química a gente não tem um chuveiro de segurança, não tem uma capela. O máximo de segurança que temos é o uso de bata e luvas e a gente evita o uso até, que a gente sabe a responsabilidade que é trabalhar no laboratório [...] e tenho muito medo que eles se machuquem”.

Diante deste contexto percebe-se que as escolas não tem uma infraestrutura adequada e nem as devidas condições para que facilite o trabalho dos professores e que diante destas limitações físicas, muitas vezes atrapalha o processo de ensino-aprendizagem. Então, implementa-se a política, mas não dão a assistência necessária para que esta possa efetivar-se e ser realizada de fato.

#### **5.4 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA QUÍMICA NAS ESCOLAS PESQUISADAS**

No gráfico 4, percebeu-se que o conteúdo que o professor ensina em sala de aula, o

mesmo faz relação com o contexto e o cotidiano dos alunos. Isto é representado no gráfico do número 5 a 10.



**Gráfico 4:** Relação entre o abordado em sala de aula e o contexto e o cotidiano dos alunos.

Os professores afirmam que sempre que pode fazem uma relação com o cotidiano e o contexto dos alunos no que se refere ao conteúdo trabalhado, pois,

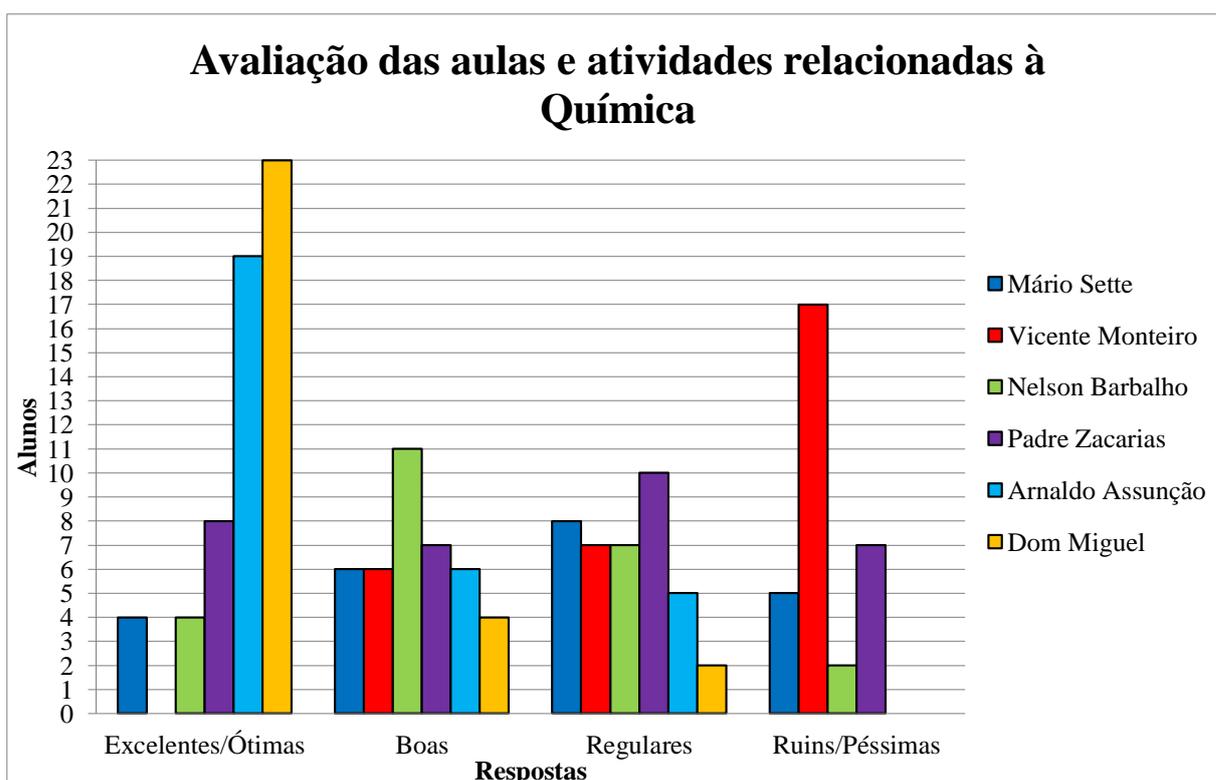
*“Geralmente os alunos se interessam quando você mostra um experimento, mostra um algo mais, faz uma leitura de alguma coisa que caiu no jornal ou que está na mídia e que tem haver com o que você está trabalhando. Então se você não colocar o conteúdo para a realidade fica uma coisa muito utópica”.* **(Professora 8 da escola Padre Zacarias)**

Embora a maioria dos professores da referência participe ou desenvolva projetos na escola, de acordo com a professora 10 da escola Arnaldo Assunção,

[...] não tem uma aula somente para desenvolver aquele projeto, você vai trabalhando paralelo a suas aulas. Aqui o integral está meio defasado por isso porque eles só estão em sala de aula e só torna cansativo para o aluno, as instalações não favorecem para eles ficarem aqui o dia todo. A gente até já pensou de manhã só dá aula e de tarde a gente desenvolver outros

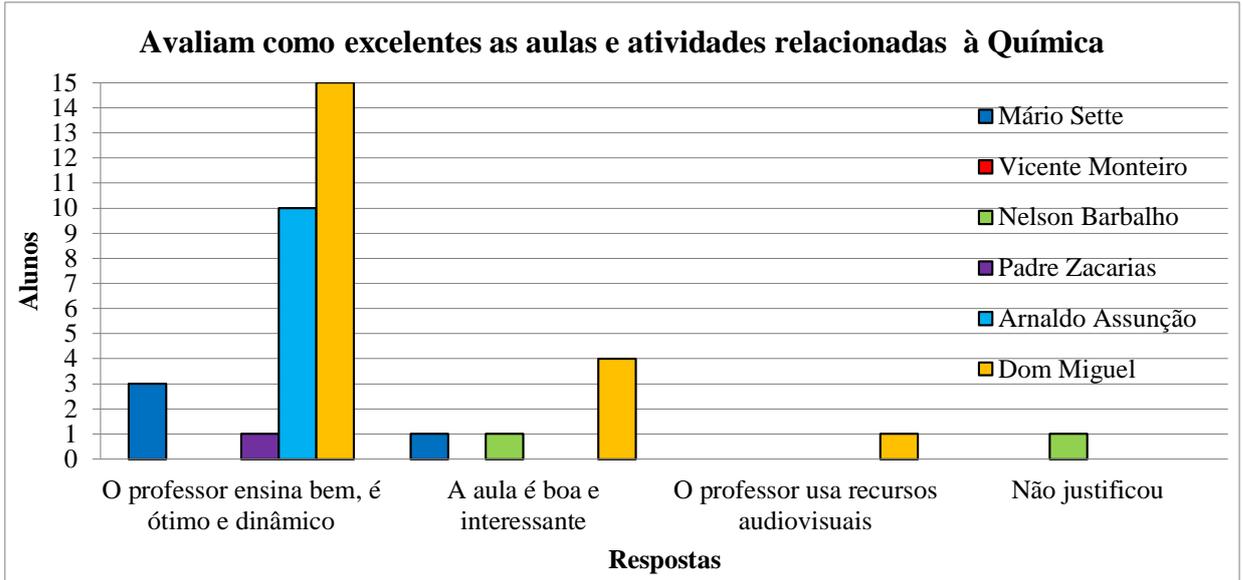
projetos. Mas a matriz já vem pronta e tem que cumprir. [...] a gente tem que alimentar o SIEPE de acordo com o que vem imposto de lá.

No gráfico 5, observou-se que a maioria dos alunos das escolas de jornada integral avalia como excelentes ou ótimas as aulas e as atividades relacionadas à Química. Já a maioria dos alunos da escola Nelson Barbalho avaliam como boas, porém a maioria dos alunos da Mário Sette e da Padre Zacarias avaliam como regular. E apenas os alunos da Vicente Monteiro, na sua maioria avaliam como ruins ou péssimas as aulas e atividades de Química.



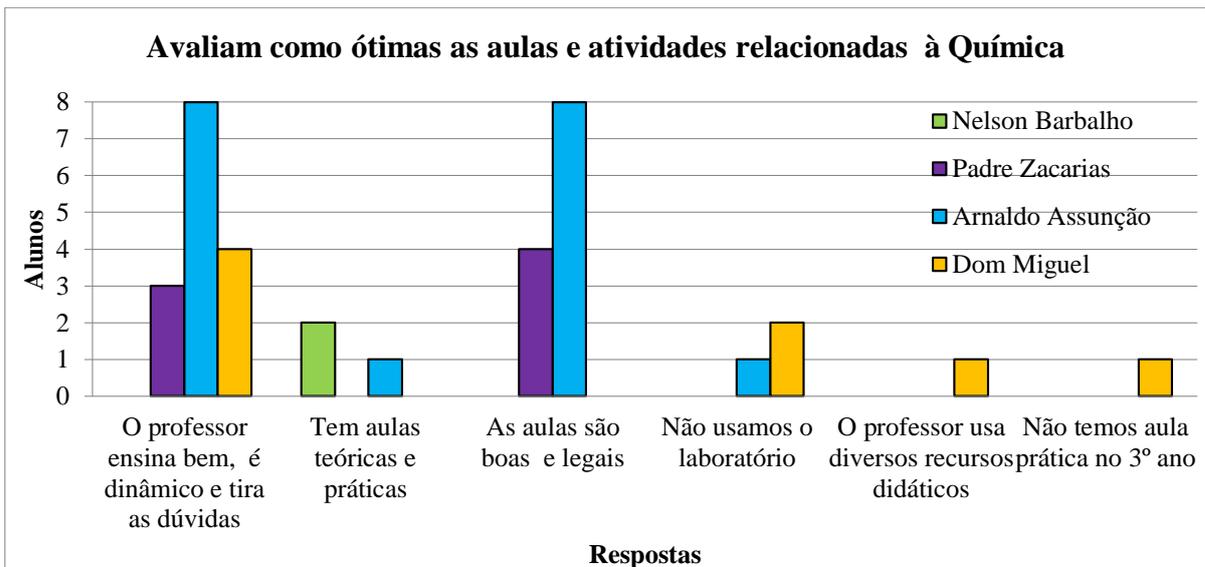
**Gráfico 5:** Avaliação das aulas e atividades relacionadas à Química.

No gráfico 6 percebeu-se que as escolas de jornada integral avaliam como excelentes as aulas de Química porque o professor ensina bem e é dinâmico na sala de aula. O mesmo acontece para a escola Mário Sette e Padre Zacarias.



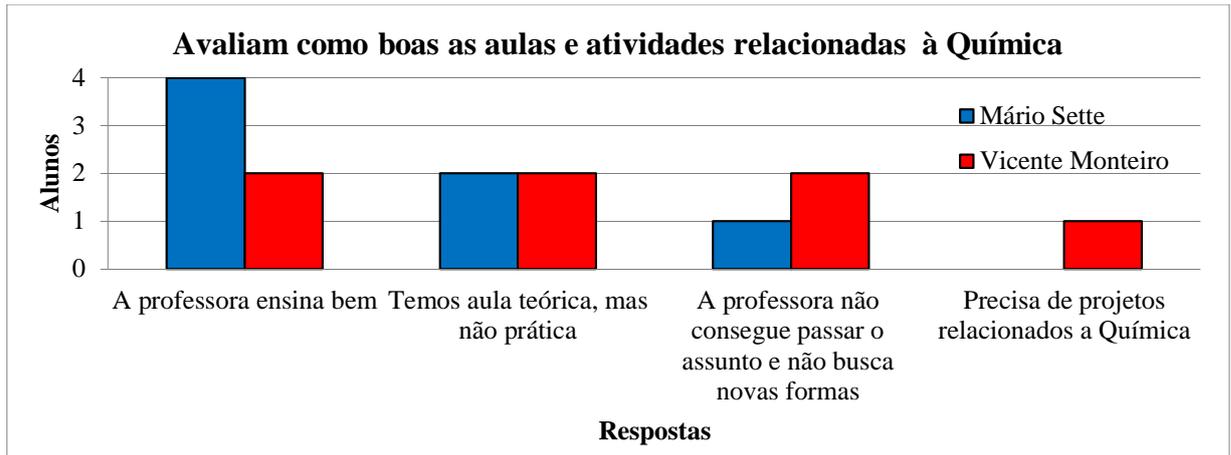
**Gráfico 6:** Avaliação como excelente das aulas e atividades relacionadas à Química.

Observou-se que no gráfico 7 que apenas as escolas de referência com jornada semi-integral e integral é que avaliam com ótimas as aulas e atividades relacionadas à Química. As mesmas justificam que o professor ensina bem, é dinâmico e tira as dúvidas e que as aulas são boas e legais.



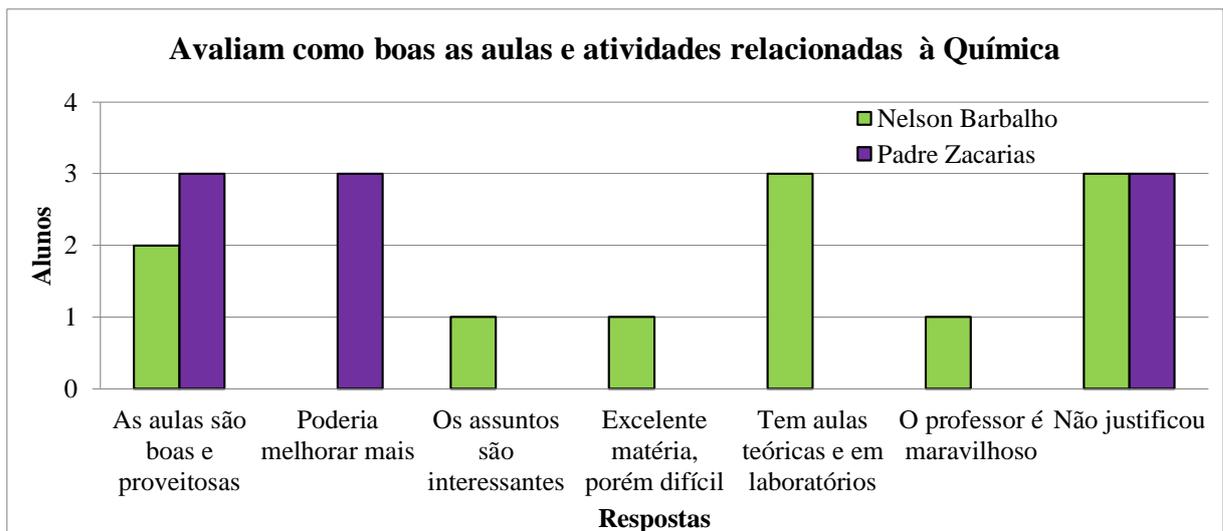
**Gráfico 7:** Avaliação como ótima das aulas e atividades relacionadas à Química.

No gráfico 8 percebeu-se que as escolas de jornada parcial avaliam as aulas e as atividades de Química como boas porque o professor ensina bem e que só tem aulas teórica, mas falta a aula prática.



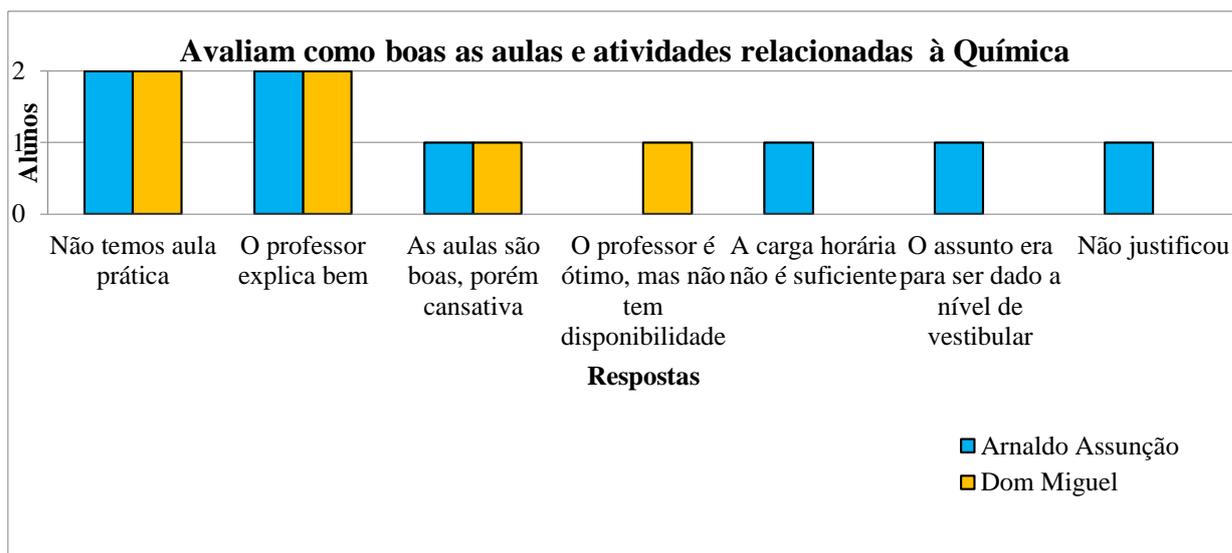
**Gráfico 8:** Avaliação como boa das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada parcial.

No gráfico 9 observou-se que as escolas de jornada semi-integral avaliam as aulas e atividades com relação à Química como boas porque as aulas são boas e proveitosas. Os alunos da Nelson Barbalho assinalam ainda que além das aulas teóricas tem aula no laboratório. Já os alunos da escola Padre Zacarias afirmam que as aulas e atividades de Química poderiam ser melhores.



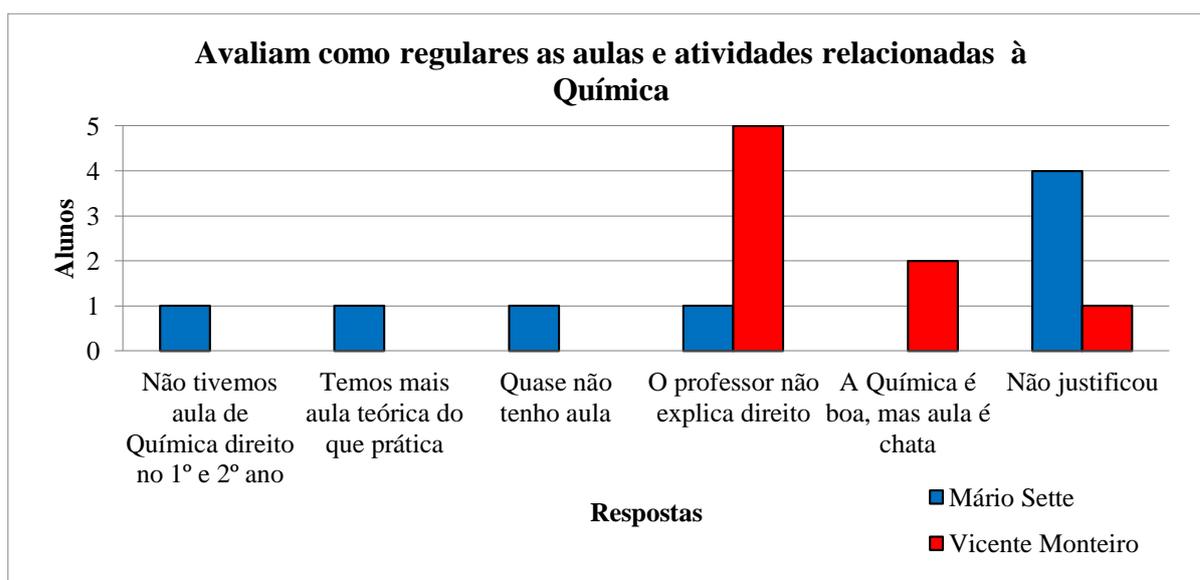
**Gráfico 9:** Avaliação como boa das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada semi-integral.

No gráfico 10 as escolas de jornada integral consideram como boas às aulas e atividades de Química porque o professor, porém faltam aulas práticas.



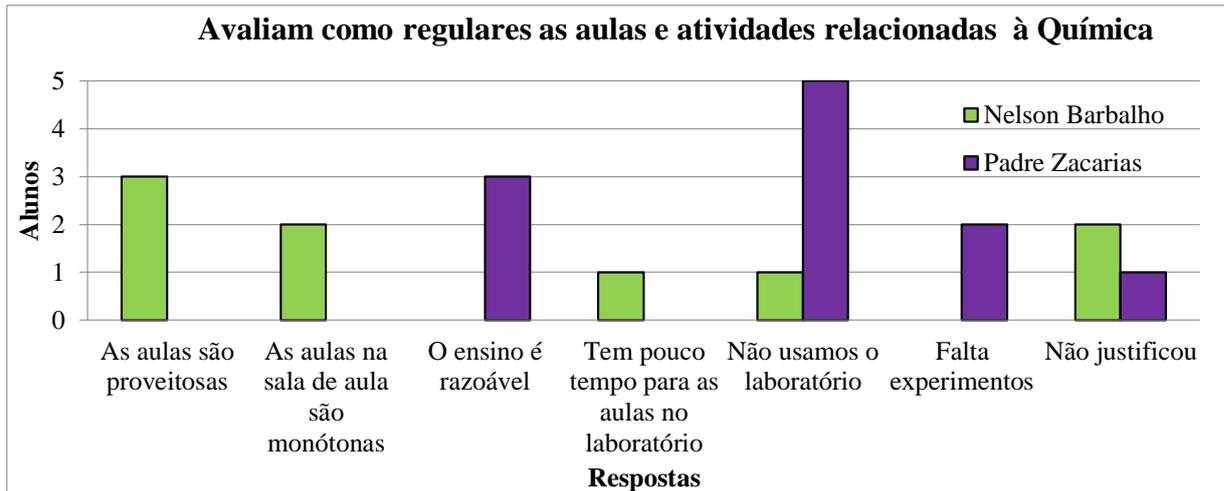
**Gráfico 10:** Avaliação como boa das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada integral.

Observou-se no gráfico 11 que as escolas de jornada parcial avaliam as aulas e as atividades e Química como regular porque o professor não explica direito e a aula torna-se chata.



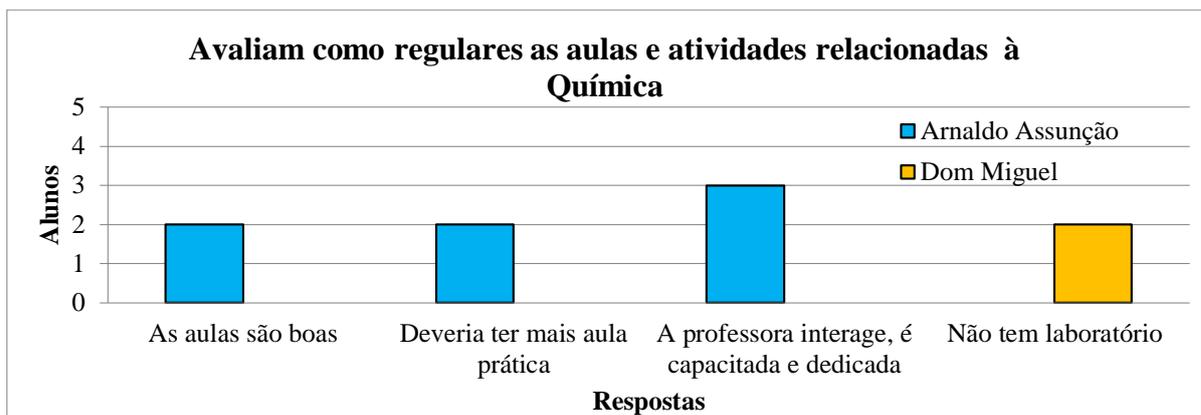
**Gráfico 11:** Avaliação como regular das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada parcial.

Notou-se no gráfico 12 que as escolas de jornada semi-integral avaliam as aulas e atividades de Química como regular porque as aulas na sala de aula são monótonas, o ensino é razoável, não usam o laboratório e nas aulas faltam experimentos.



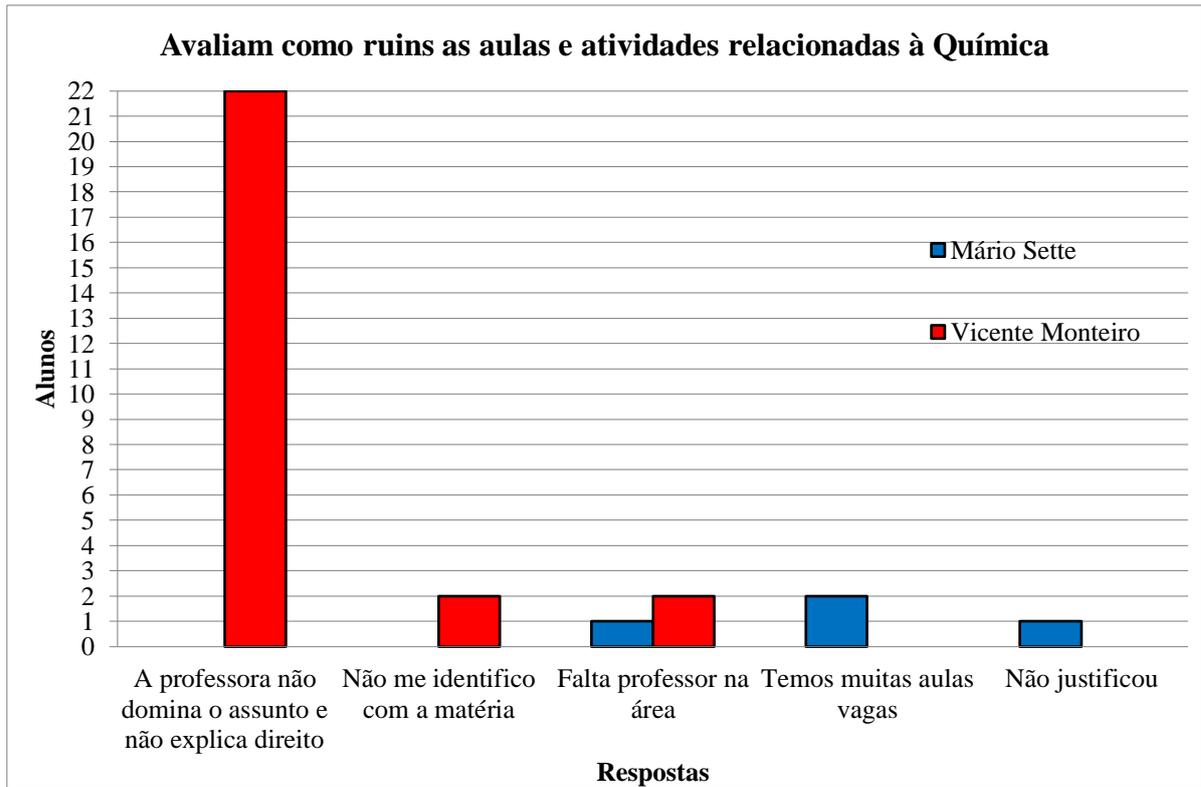
**Gráfico 12:** Avaliação como regular das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada semi-integral.

No gráfico 13 notou-se que as escolas Arnaldo Assunção e Dom Miguel avaliam as aulas e atividades de Química como regular, justificando que a professora interage com a turma, é capacitada e dedicada, porém deveria ter mais aula prática.



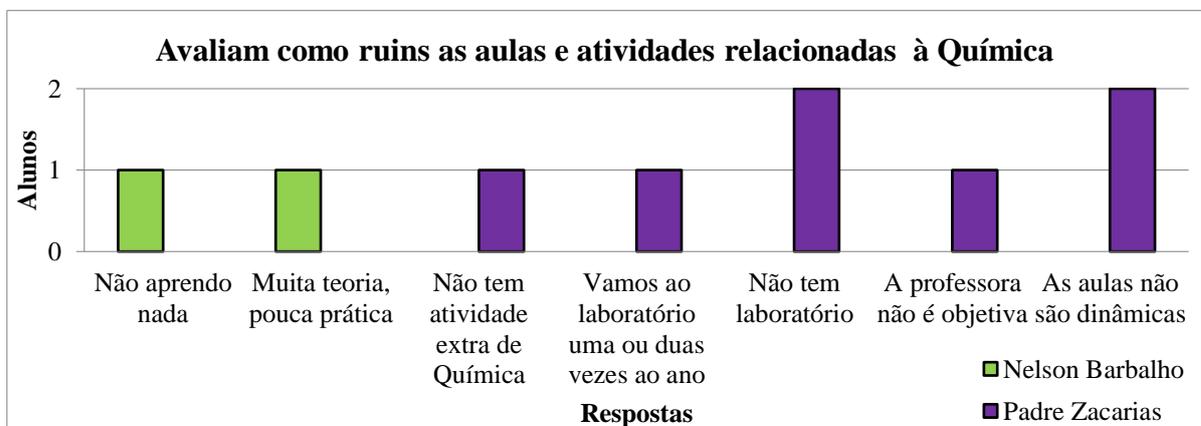
**Gráfico 13:** Avaliação como regular das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada integral.

Com relação ao gráfico 14 observou-se que a escola Vicente Monteiro avalia como ruim as aulas e atividades de Química porque a professora não domina o assunto e, portanto não explica direito, já a escola Mário Sette afirma que falta professor na área e têm-se muitas aulas vagas.



**Gráfico 14:** Avaliação como ruim das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada parcial.

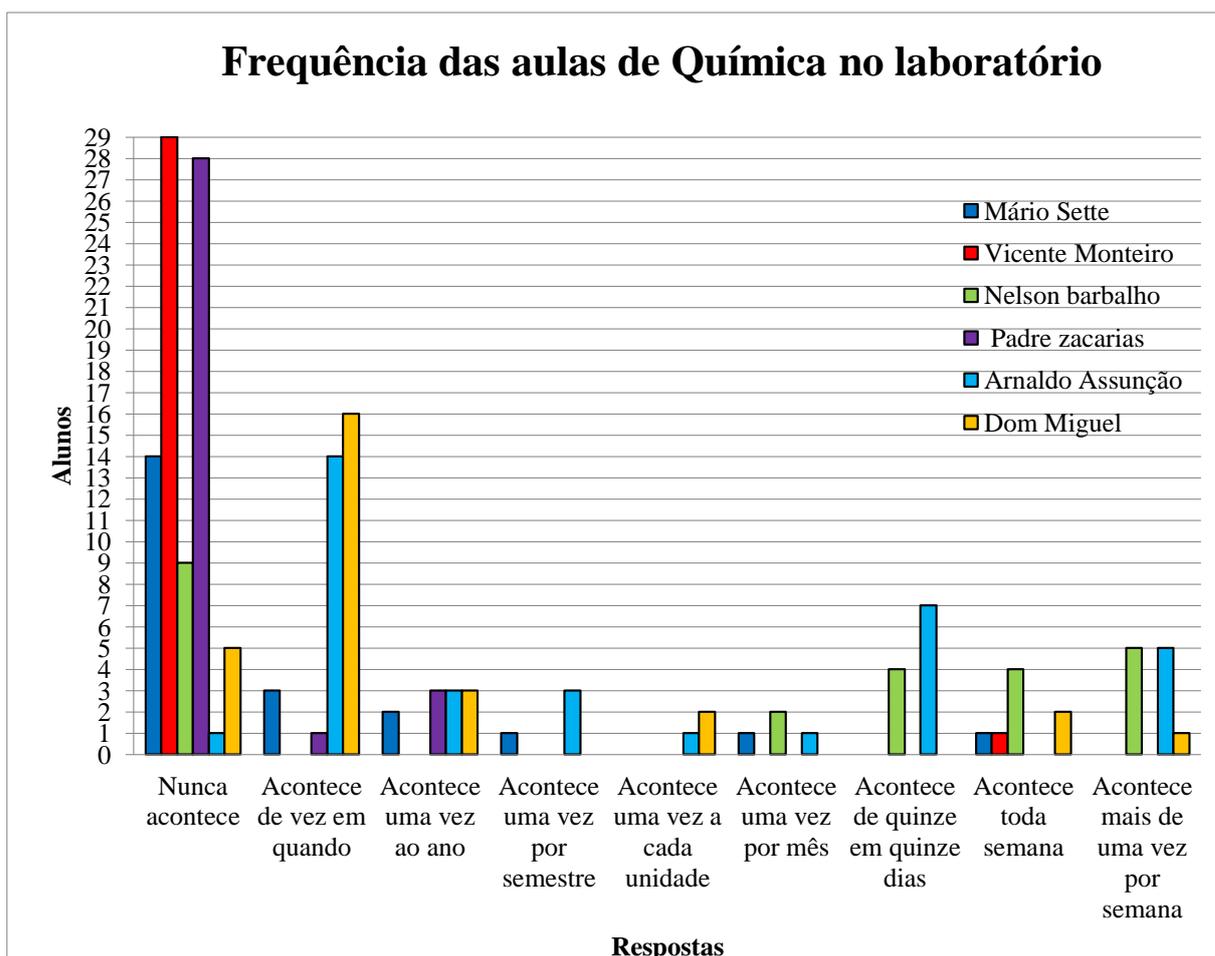
No gráfico 15 observou-se que as escolas Nelson Barbalho e Padre Zacarias avaliam como ruim as aulas e atividades de Química porque as aulas não são dinâmicas, pois tem muita teoria e pouca prática, a professora não é objetiva e não tem laboratório na escola.



**Gráfico 15:** Avaliação como ruim das aulas e atividades relacionadas à Química com relação às escolas de jornada semi-integral.

De acordo com os professores das diferentes jornadas de estudos e com relação às aulas e atividades relacionadas à Química, estes afirmam que além de lecionarem também desenvolve e participa de projetos, exceto o professor 6 da Nelson Barbalho no qual alega que não realiza projeto porque não tem tempo, porque não é estimulado e não tem condições material e estrutural. Os mesmos afirmam que na maioria dos projetos a Química é trabalhada de formar interdisciplinar juntamente com outras disciplinas e que são poucos os projetos desenvolvidos especificamente na área da Química.

Observou-se que no gráfico 16, que a maioria dos alunos das escolas com jornadas semi-integrais e parciais afirmam que as aulas de Química no laboratório nunca acontecem porque as escolas não dispõem de laboratórios e quando tem o espaço não é utilizado pelos mesmos, servindo de depósito de merenda escolar e materiais escolares. Já os alunos das escolas com jornada em tempo integral, na sua maioria afirmam que as aulas da disciplina de Prática de Laboratório só aconteciam de vez em quando, no tempo em que cursavam ainda o 1º e 2º ano do Ensino Médio e que no 3º ano não tinham Prática de Laboratório, pois os conteúdos e os conceitos trabalhados só eram direcionados para o vestibular.



**Gráfico 16:** Frequência das aulas de Química no Laboratório.

Comparando o gráfico 16 com a tabela 5 percebeu-se que a respostas dos alunos e a dos professores não são equivalentes quanto à frequência das aulas no laboratório. De forma geral, observou-se que a ocorrência e a frequência das aulas experimentais são flexíveis, dependendo muitas vezes do conteúdo que é abordado e da disponibilidade do professor em preparar a prática.

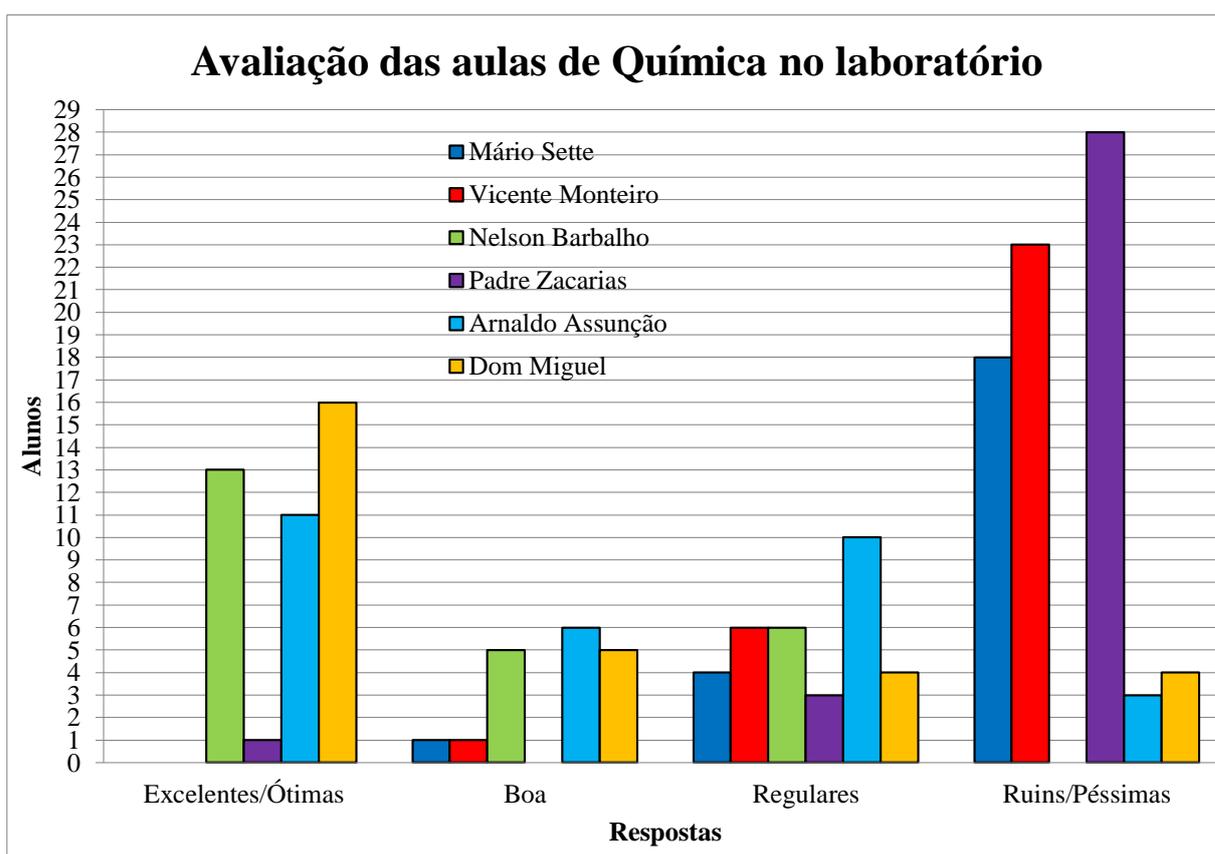
**Tabela 5:** Análise da existência de laboratório a frequência de aulas no mesmo.

<b>ESCOLAS</b>	<b>EXISTÊNCIA DE LABORATÓRIO</b>	<b>FREQUÊNCIA DAS AULAS NO LABORATÓRIO</b>
<b>Mário Sette</b>	Existe laboratório	Acontecem a cada quinze dias.
<b>Vicente Monteiro</b>	Não existe laboratório	Acontecem uma vez por mês na sala de aula
<b>Nelson Barbalho</b>	Existe laboratório	Acontecem uma vez por semana.
<b>Padre Zacarias</b>	Não existe laboratório	Raramente acontecem aulas experimentais.
<b>Arnaldo Assunção</b>	Existe laboratório	Acontecem uma vez por mês, dependendo do conteúdo.
<b>Dom Miguel</b>	Existe laboratório	Acontecem uma vez por semana, agora nós vamos de acordo com o conteúdo.

Segundo a professora 11 da escola Arnaldo Assunção, “as aulas são pouquíssimas dentro do laboratório pela falta de material. [...] este espaço só comporta a metade da sala. Não tem condição de colocar 46 alunos dentro desse espaço porque a gente não tem como lidar. Principalmente numa aula prática com Química, onde a gente tem que estar atento porque eles são curiosos e eles se empolgam, eles querem ver, querem cheirar, querem tocar, colocar a mão, mudou de cor eu quero ver o que é, o cheiro. No início tinha muito material e tinha aula prática toda semana com todas as turmas e era terrível, pois não tinha condição de controlar os meninos aqui dentro”. O professor 9 da escola Arnaldo Assunção afirma que geralmente as aulas de Prática de Laboratório se convertem em aulas para as disciplinas de Química e em aulas de reforço.

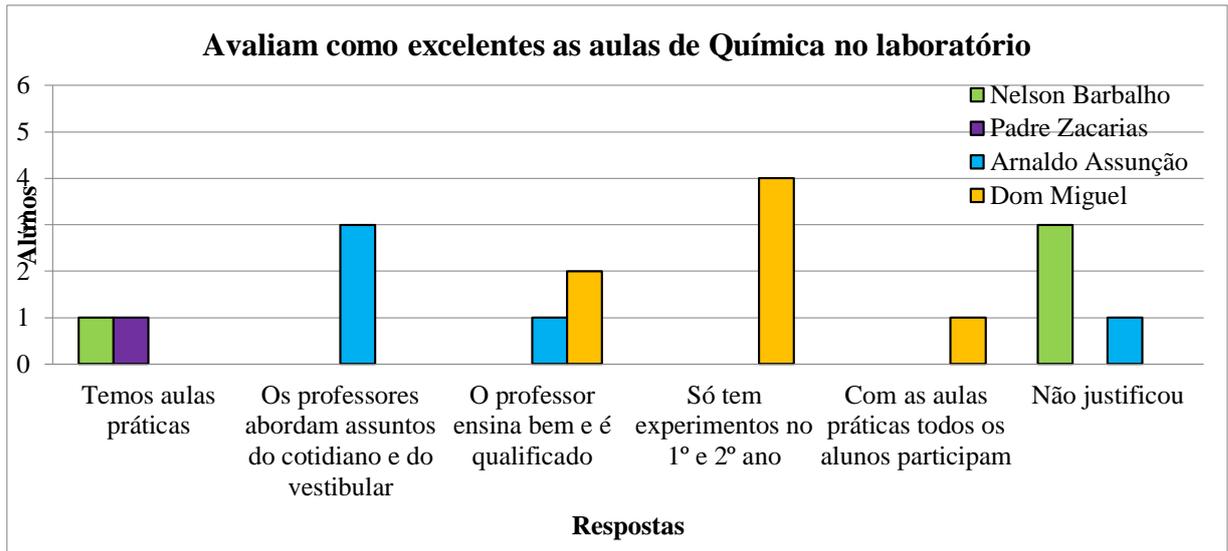
Para os professores da escola Padre Zacarias, na escola tem muitos equipamentos, mas está tudo guardado porque a escola não dispõe de um espaço físico para montar o laboratório e poder usar os equipamentos.

Como reflexo da baixa frequência, da falta e da não utilização do laboratório o gráfico 17 mostra que os alunos das escolas de jornada semi-integral e parcial, com exceção da Nelson Barbalho, assinalam na sua maioria as aulas de Química no Laboratório como ruins e péssimas. Já as escolas de jornada integral, por terem no seu currículo a disciplina de Prática de Laboratório como componente curricular obrigatório consideram na sua maioria que as aulas de laboratório são excelentes e ótimas.



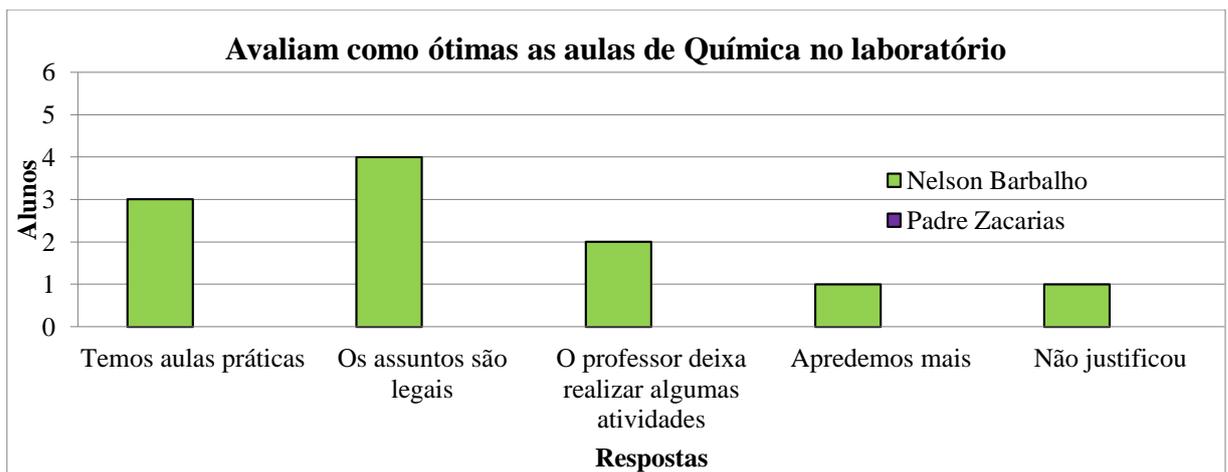
**Gráfico 17:** Avaliação das aulas de Química no Laboratório.

No gráfico 18 observou-se que apenas os alunos das escolas de jornada semi-integral e integral que avaliam as aulas de laboratório como excelentes porque o professor aborda os assuntos do cotidiano e do vestibular e que, portanto este ensina bem. Os alunos da Dom Miguel afirmam com as aulas práticas todos os alunos participam, porém só tiveram aulas experimentais no 1º e 2º ano do Ensino Médio, pois no 3º ano o foco das aulas é a preparação dos mesmos para o vestibular.



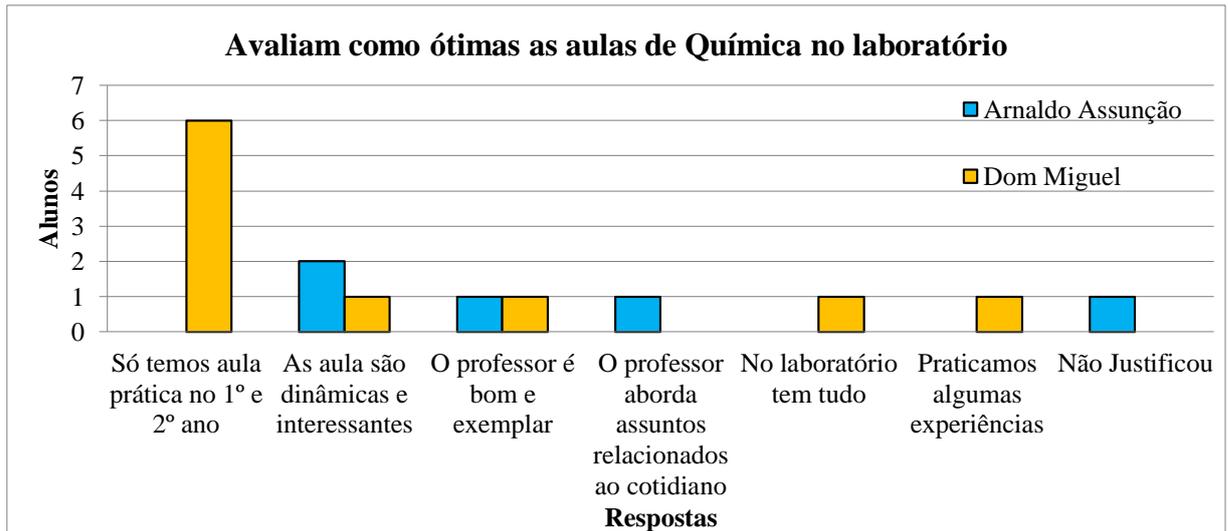
**Gráfico 18:** Avaliação como excelente das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada semi-integral e integral.

Percebeu-se que no gráfico 19 apenas a escola Nelson Barbalho avalia como ótimas as aulas de Química no Laboratório, pois tem aulas práticas e os assuntos são legais.



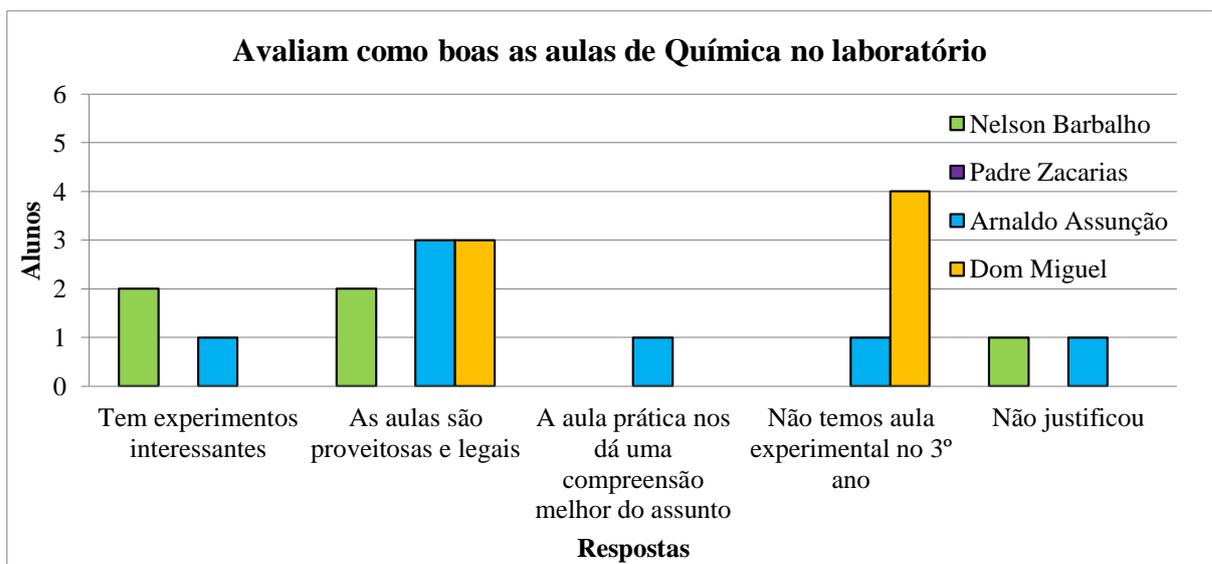
**Gráfico 19:** Avaliação como ótima das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada semi-integral.

Observou-se que no Gráfico 20 os alunos de ambas as escolas avaliam como ótimas as aulas de Química no laboratório porque as aulas são dinâmicas e interessantes e os alunos da escola Dom Miguel ainda avaliam como ótima mesmo só tendo aulas experimentais no 1º e no 2º ano do Ensino Médio.



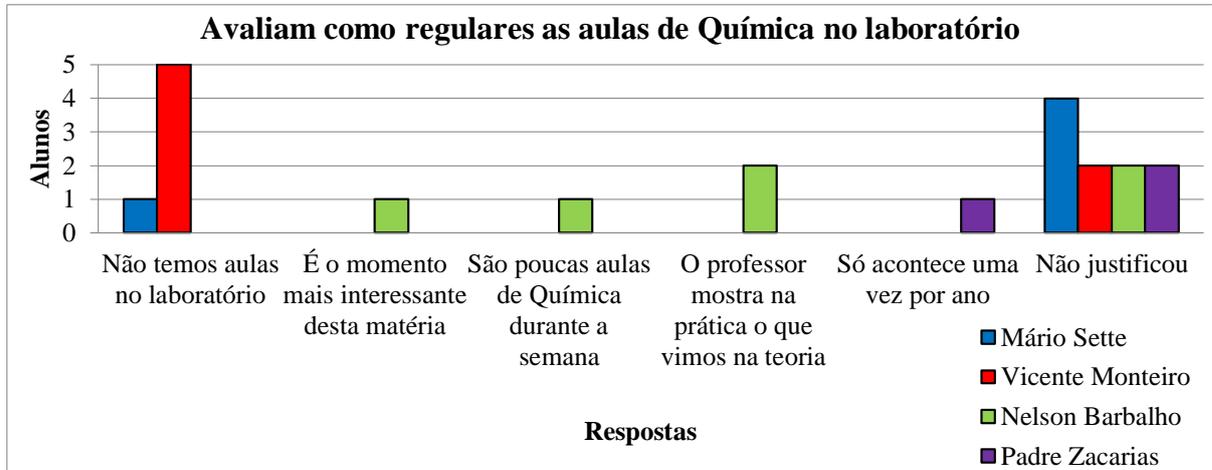
**Gráfico 20:** Avaliação como ótima das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada integral.

Observou-se que no gráfico 21 apenas a escola Padre Zacarias de jornada semi-integral não avalia como boas às aulas no laboratório. As demais escolas afirmam que são boas as aulas no laboratório pelo fato de ter experimentos interessantes, as aulas são proveitosas e legais. Percebeu-se novamente que as escolas de jornada integral não têm aulas experimentais no 3º ano do Ensino Médio, no qual os alunos são direcionados a se prepararem para o vestibular.



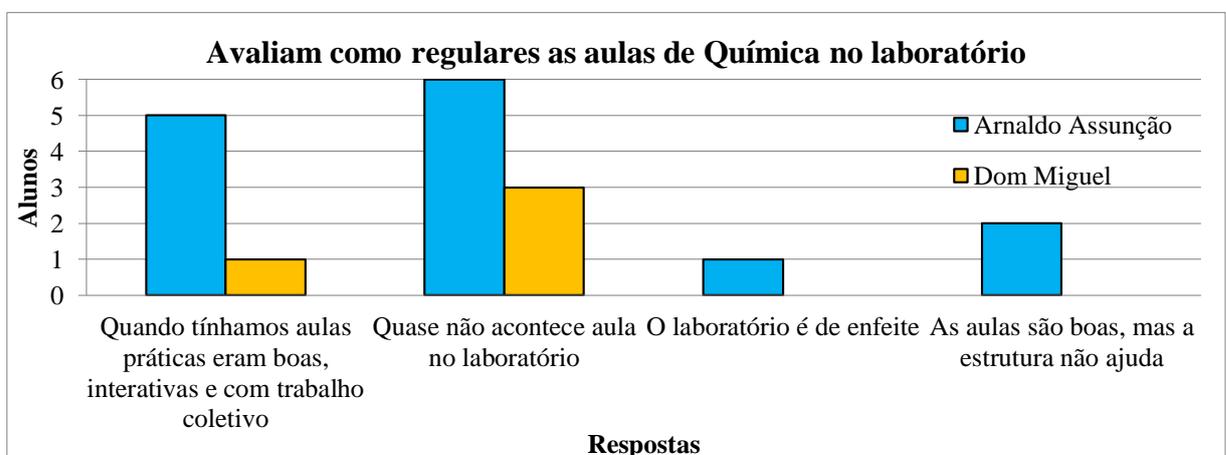
**Gráfico 21:** Avaliação como boa das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada semi-integral e integral.

Com relação à análise do gráfico 22 percebeu-se que as escolas de jornada parcial avaliam como regular as aulas no laboratório porque as mesmas não acontecem. Já nas escolas de jornada semi-integral afirmam que nas aulas práticas o professor mostra o que se viu na teoria, porém só acontece uma vez por ano.



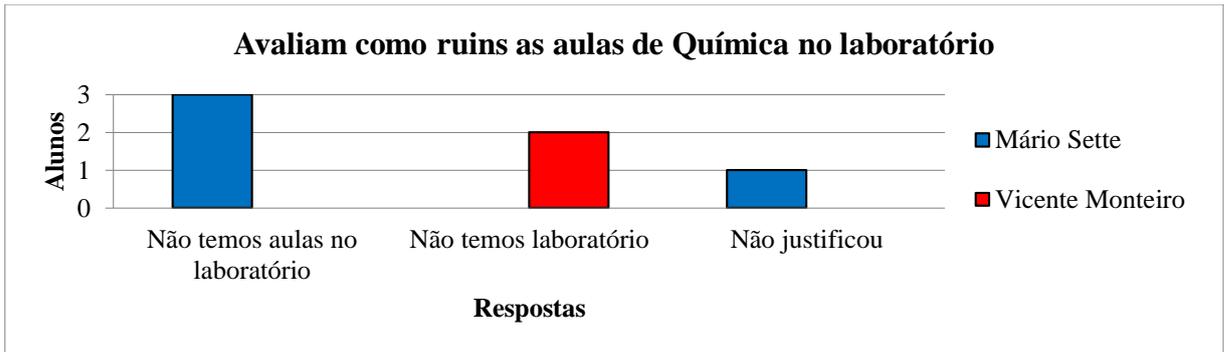
**Gráfico 22:** Avaliação como regular das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada parcial e semi-integral.

No que diz respeito, às escolas de jornada integral com relação às aulas de Química no laboratório estas avaliam como regular pelo fato de que não utilizam o laboratório e, portanto as aulas quase não acontecem e quando aconteciam eram muito boas e interativas.



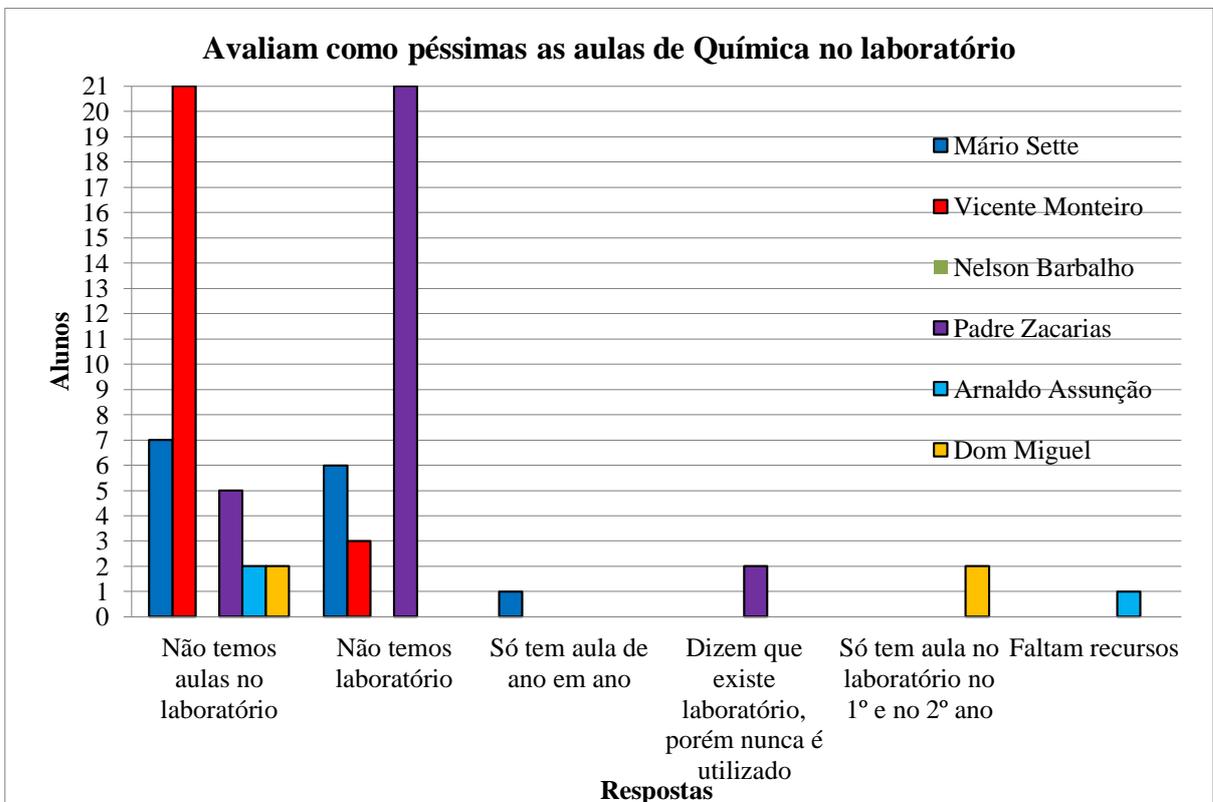
**Gráfico 23:** Avaliação como regular das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada integral.

Apenas as escolas de jornada parcial avaliam com ruim as aulas de Química no laboratório e estas justificam que as aulas não acontecem porque não tem laboratório.



**Gráfico 24:** Avaliação como ruim das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada parcial.

Percebeu-se que no gráfico 25 a escola Vicente Monteiro de jornada parcial avalia como péssima as aulas de Química de laboratório porque as mesmas não acontecem. Já a escola Padre Zacarias avalia como péssima pelo fato de a escola não ter o laboratório.



**Gráfico 25:** Avaliação como péssima das aulas de Química no Laboratório das escolas de jornada parcial, semi-integral e integral.

Quando se tem aulas experimentais, os professores afirmam que o laboratório não

comporta todos os alunos, pois tem prática que não dá para trabalhar com turmas de 40 a 50 alunos. Sendo assim, dividem as turmas e vão reversando a cada semana ou a acad quinze dias, onde uma parte fica na sala realizando alguma atividade, enquanto a outra tem aula experimental.

Os professores reclamam que não tem todo material disponível que gostaria ou necessita de trabalhar na sua prática e que a maioria dos reagentes disponibilizados pela escola já estão vencidos. Eles ainda alegam que solicitam a escola os materiais dos quais precisam, porém, é muita burocracia e às vezes demora muito a chegar e o jeito é arcar juntamente com os alunos os experimentos das aulas. Percebe-se isso nas seguintes falas:

*“A escola tem materiais e reagentes, mas são de muito tempo e não sabemos o prazo de validade. [...] Então, por isso que todas as vezes que eu pretendo fazer alguma experiência eu procuro trazer os recursos e arco com os mesmos”.* **(Professora 2 da escola Mário Sette)**

*“Não vem verba para repor materiais do laboratório. Temos um armário cheio de substâncias com ácidos, sais vencidos. Esse material foi a primeira e única remessa desde 2010”.* **(Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)**

Os professores também sentem a necessidade de ter um apoio técnico no laboratório e uma maior organização da carga horária com relação às aulas práticas, justamente para facilitar o seu trabalho e assim poder contribuir melhor para a aprendizagem do alunado. É o que diz as falas abaixo:

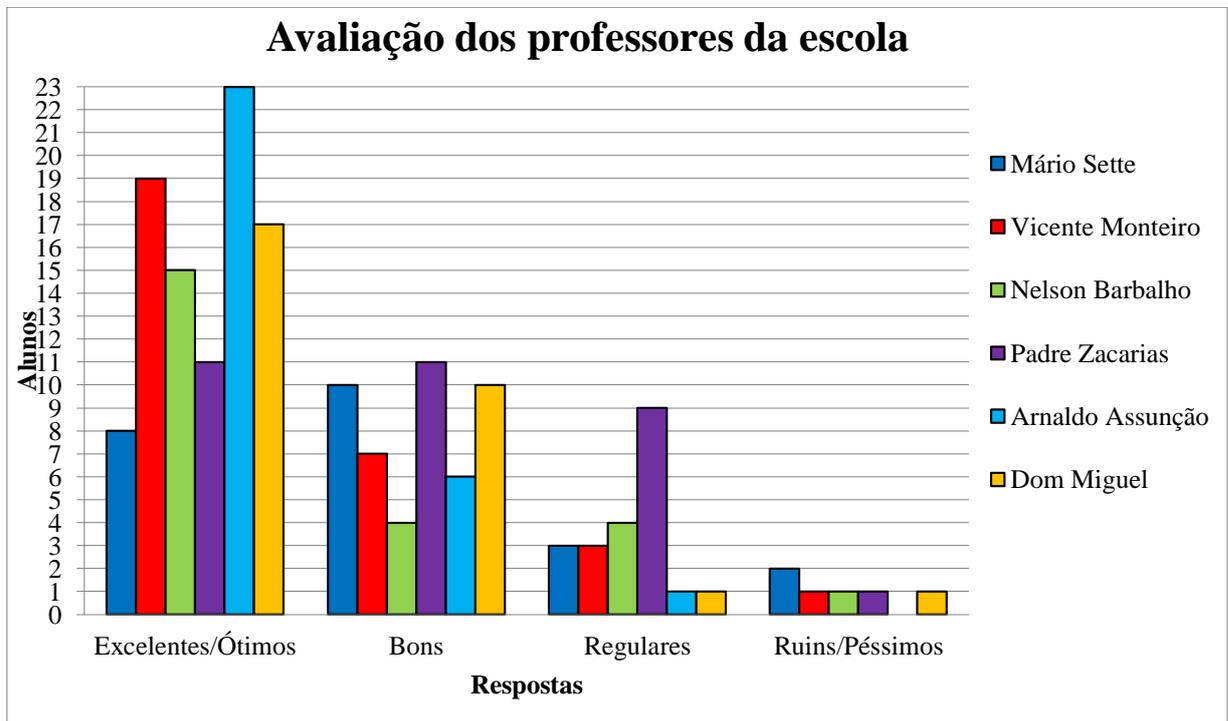
*“A prática é o professor que cria, que pesquisa, que vai atrás, o professor que limpa, o professor que organiza, o professor que separa material, o professor que faz. Por isso que hoje não funciona tanto porque a minha disponibilidade para isso diminui. Eu não dou conta mais. Ou eu dou minhas aulas ou eu separo material e testar e fazer prática antes para fazer com os meninos”.* **(Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)**

*“Poderia existir um período específico só para aulas práticas. [...] porque o tempo é curto para trabalhar na sala de aula é apenas uma aula só [...] o*

*tempo é curto para trabalhar tanto com o conteúdo didático que você é obrigado a dar como também querer fazer uma aula de interesse, diferenciada que é trabalhar no laboratório. Deveria ter um técnico no laboratório”. (Professor 1 da escola Mário Sette)*

Como forma de avaliar os alunos nas aulas experimentais os professores afirmam que sempre que realiza uma prática, pedem aos alunos um relatório.

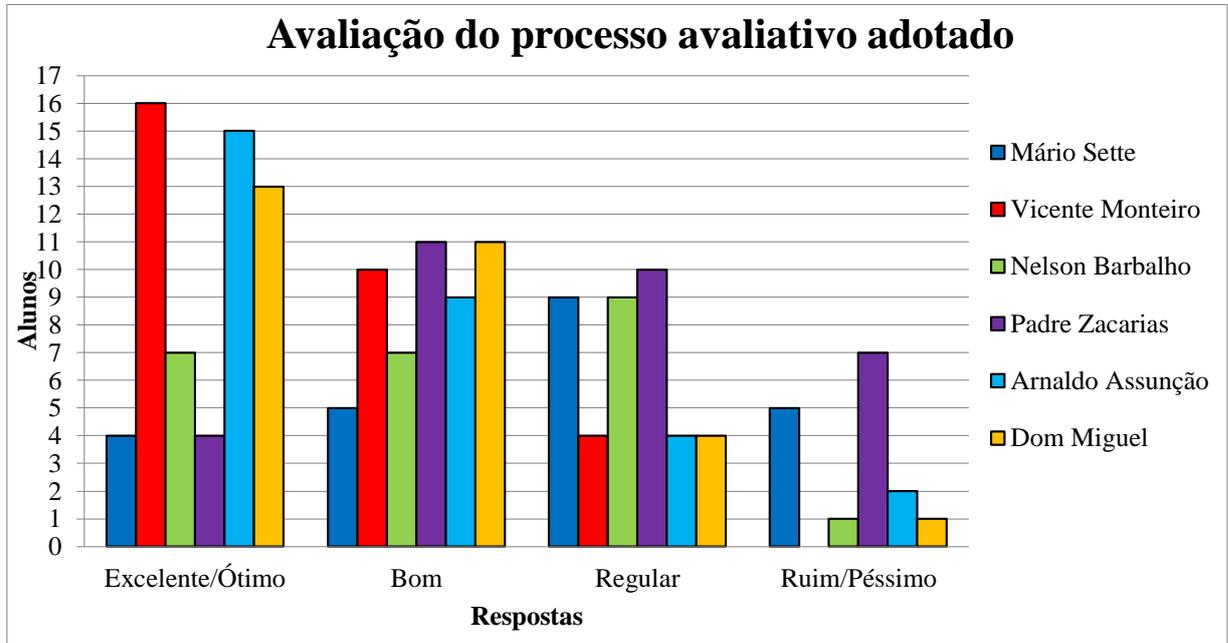
Com relação aos professores, a maioria dos alunos de todas as escolas avalia os seus professores entre excelentes, ótimos e bons. Pois consideram que os professores ensinam bem, são legais e capacitados, além disso, existem professores que explicam bem o assunto e tiram as dúvidas, outros não.



**Gráfico 26:** Avaliação dos professores da escola.

No gráfico abaixo, observou-se que a maioria dos alunos das escolas Vicente Monteiro de jornada parcial e as escolas Arnaldo Assunção e Dom Miguel de jornada integral avaliam o processo avaliativo adotado pela escola como excelente ou ótimo. Estes afirmam que as provas que realizam são coerentes com os conceitos e conteúdos vistos na sala de aula. No entanto, a maioria dos alunos da Mário Sette escola de jornada parcial e das escolas Nelson Barbalho e Padre Zacarias ambas de jornada semi-integral avaliam os sistema avaliativo do

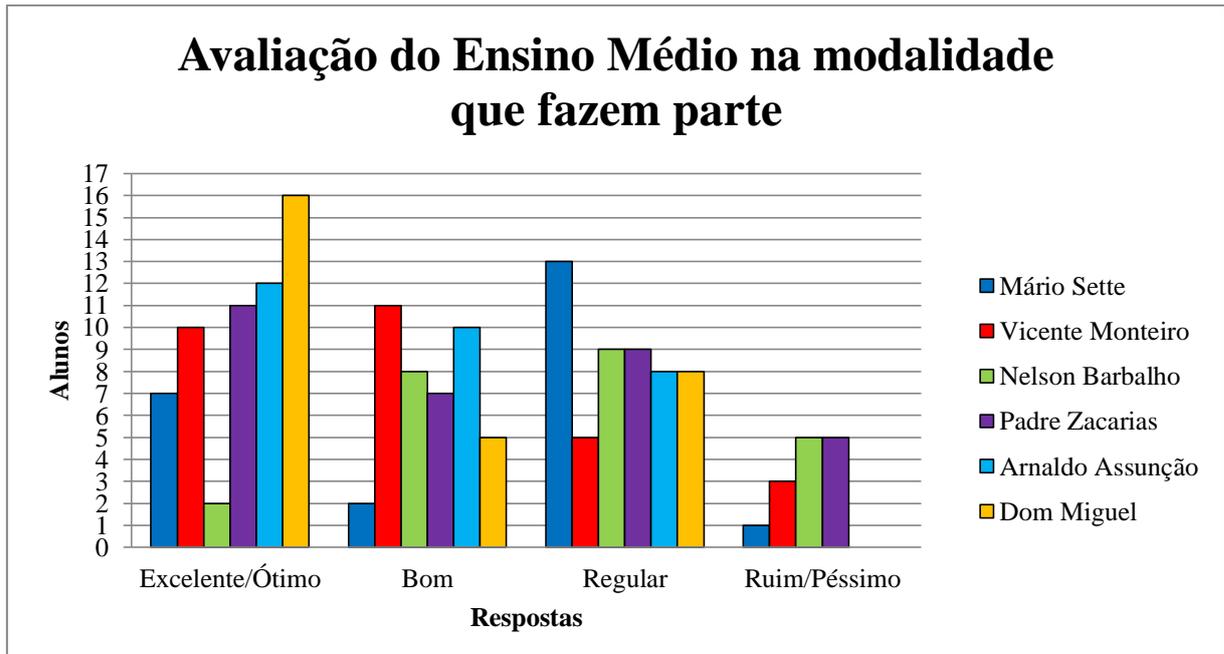
qual fazem parte entre bom e regular, pois relatam que as avaliações não são coerentes com o que é visto em sala de aula e que são parecidos com vestibular, que é muita prova no mesmo dia e que precisa melhorar com novas formas de avaliação.



**Gráfico 27:** Avaliação do processo avaliativo adotado pela escola.

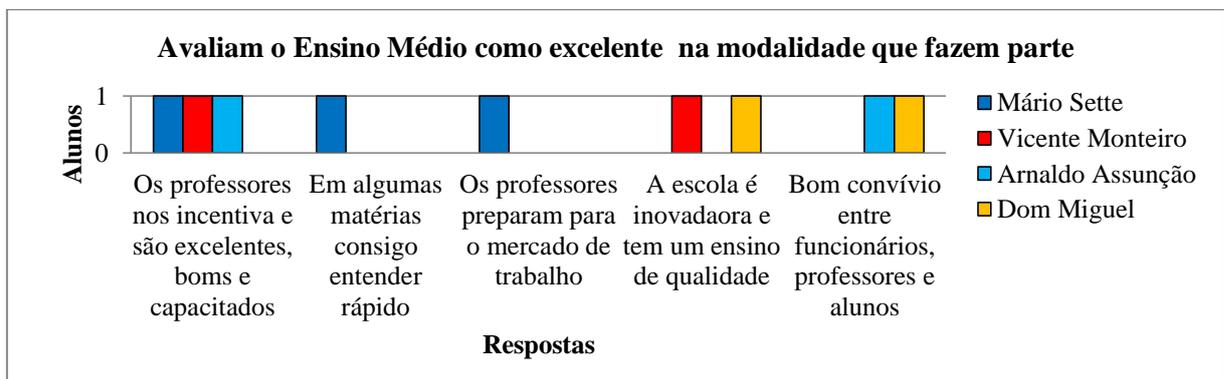
## 5.5 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Com relação à avaliação do Ensino Médio na modalidade em que os alunos fazem parte percebeu-se que nas escolas Padre Zacarias, Arnaldo Assunção e Dom Miguel, todas as escolas de referência, os alunos o consideram como excelente ou ótimo. A escola Vicente Monteiro o considera como bom e as escolas Mário Sette e Nelson Barbalho o consideram como regular. É o que mostra o gráfico a seguir:



**Gráfico 28:** Avaliação do Ensino Médio na modalidade em que fazem parte.

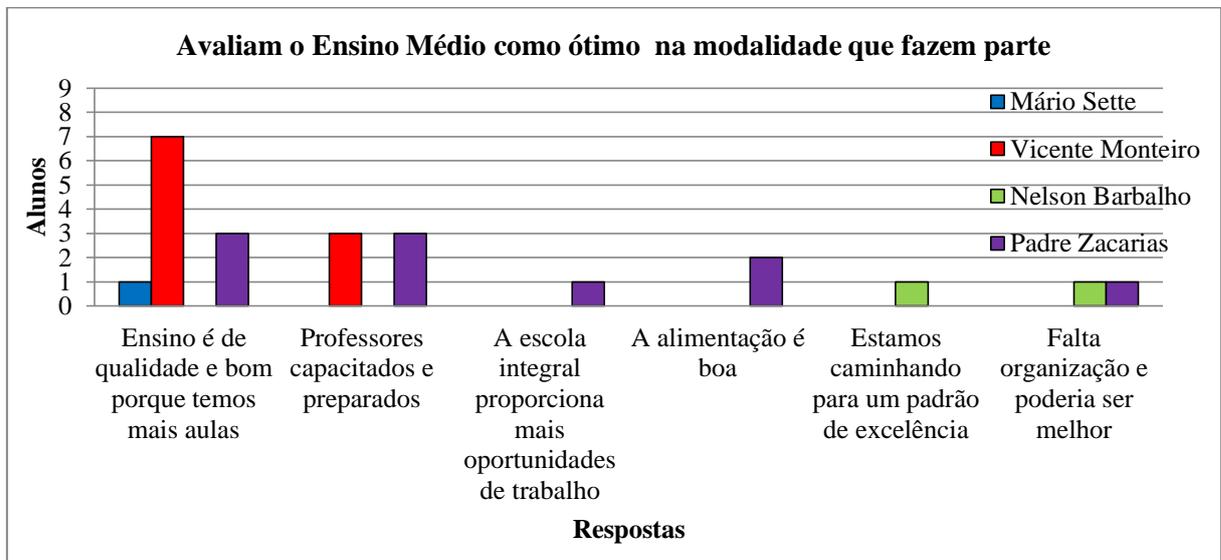
No gráfico 29 tem-se uma visão mais detalhada da avaliação do Ensino Médio como excelente perante as escolas de jornada parcial e integral. As mesmas consideram que é excelente porque os professores são bons e capacitados e porque a escola é boa e de qualidade. Também se notou que os alunos das escolas de jornada semi-integral não consideram o Ensino Médio na modalidade em que fazem parte como excelente.



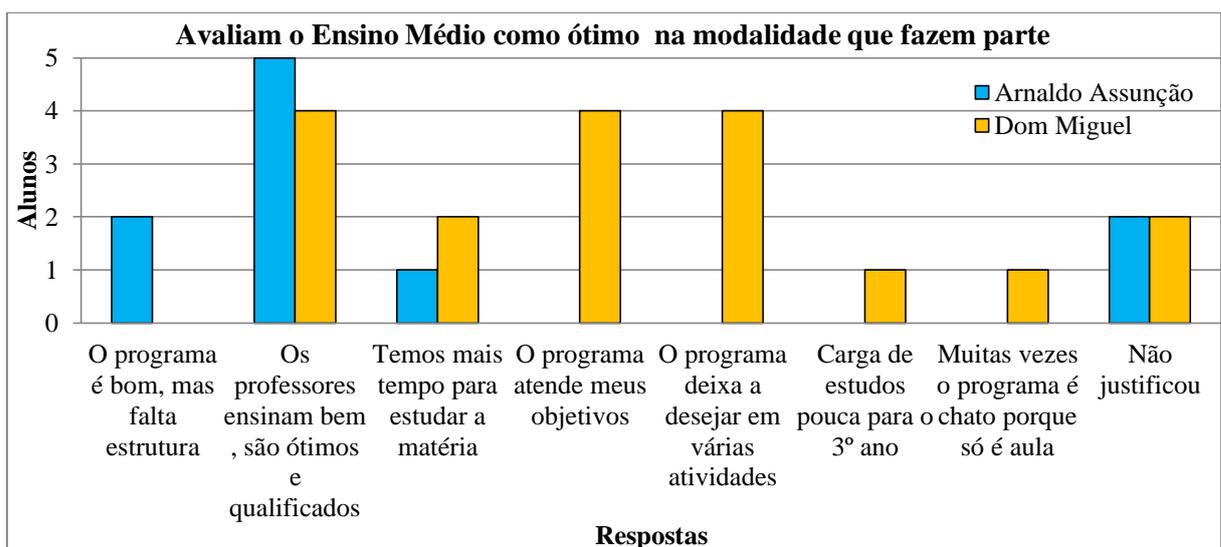
**Gráfico 29:** Avaliação do Ensino Médio como excelente nas escolas de jornada parcial e integral.

No gráfico 30 percebeu-se que os alunos das escolas Vicente Monteiro e Padre Zacarias consideram o Ensino Médio na modalidade em que fazem parte como ótimo porque acham que o ensino é de qualidade e porque os professores são capacitados. Com relação ao gráfico 2.3 os alunos das escolas de jornada integral consideram o Ensino Médio como ótimo porque os professores são qualificados. Percebeu-se que na escola Dom Miguel alguns alunos

colocam que o programa atende os objetivos dos mesmos, porém outros afirmam que o programa deixa a desejar com relação as atividades que deveria ofertar.

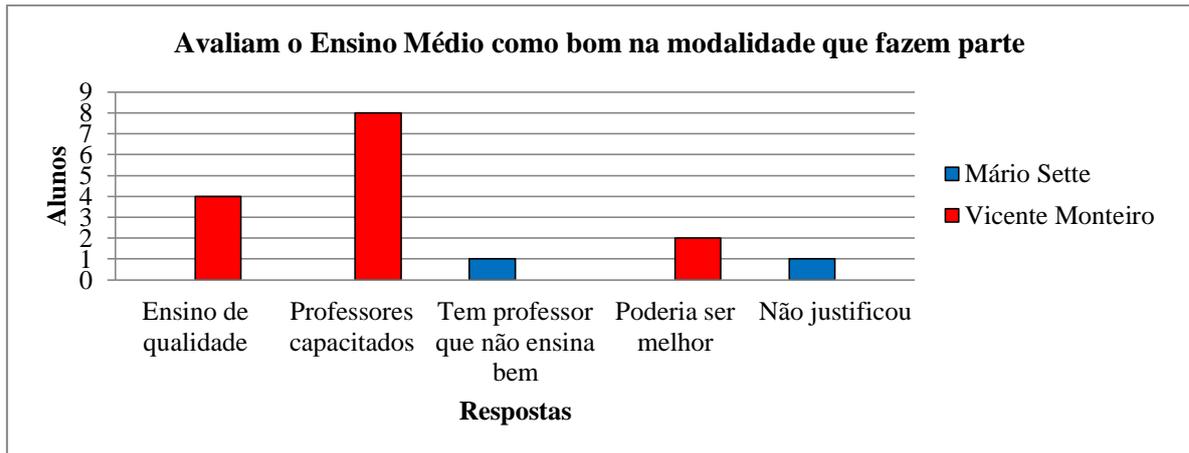


**Gráfico 30:** Avaliação do Ensino Médio como ótimo nas escolas de jornada parcial e semi-integral.



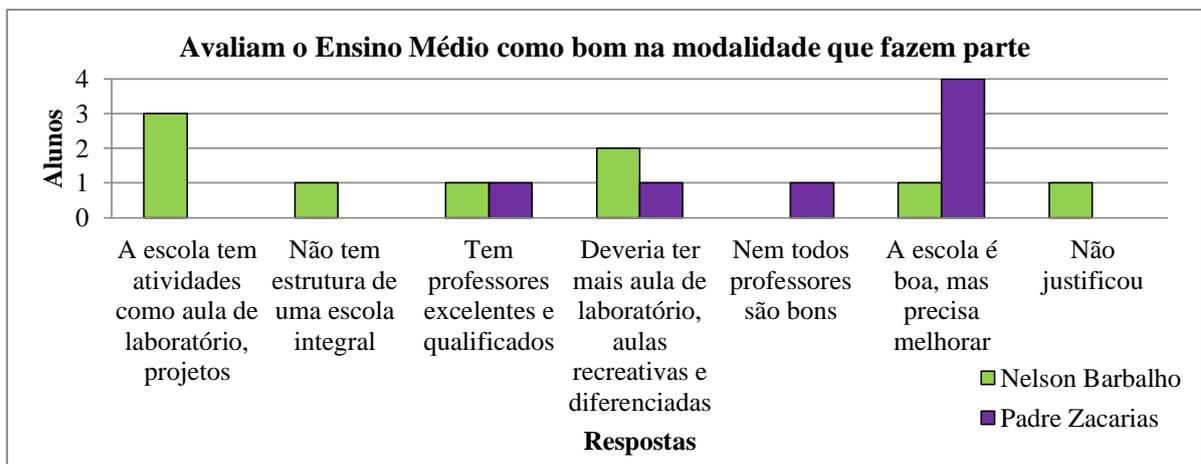
**Gráfico 31:** Avaliação do Ensino Médio como ótimo nas escolas de jornada integral.

No gráfico 32 os alunos da jornada parcial consideram o Ensino Médio como bom porque acreditam que os professores são capacitados e o ensino é de qualidade.



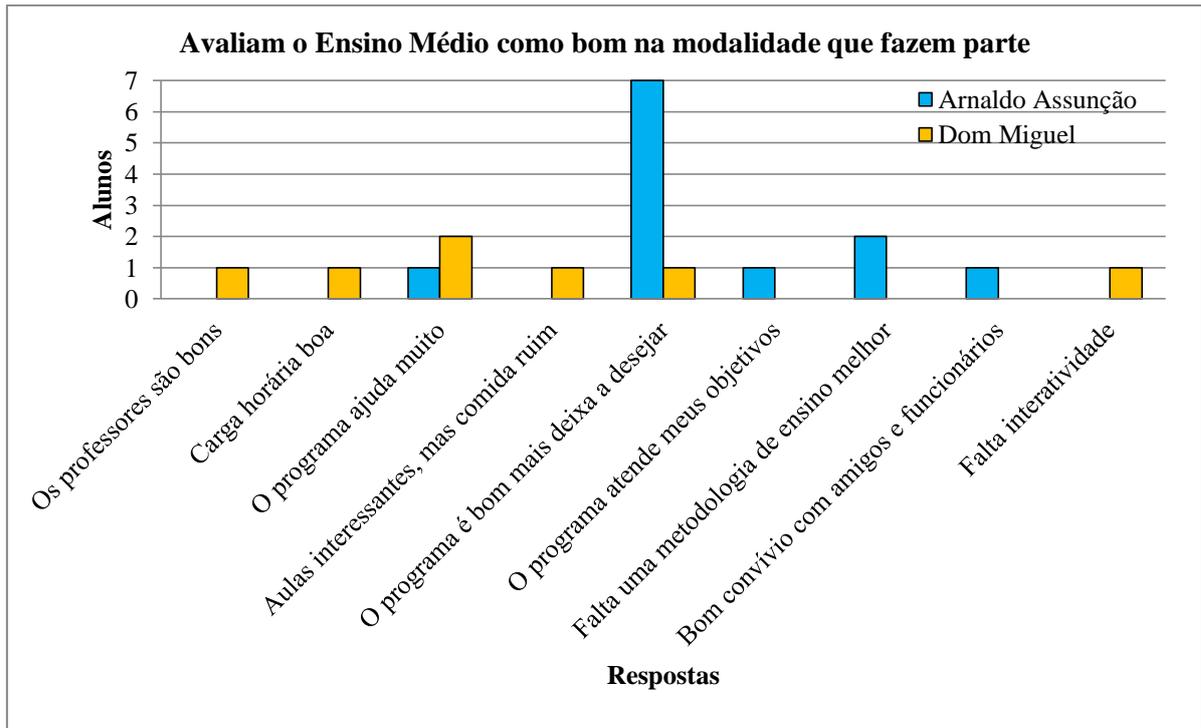
**Gráfico 32:** Avaliação do Ensino Médio como bom nas escolas de jornada parcial.

No gráfico 33 os alunos da escola Nelson Barbalho consideram o Ensino Médio como bom, pois a escola tem atividades como aulas no laboratório e projeto. Já na escola Padre Zacarias os alunos consideram que a escola é boa, mas precisa melhorar.



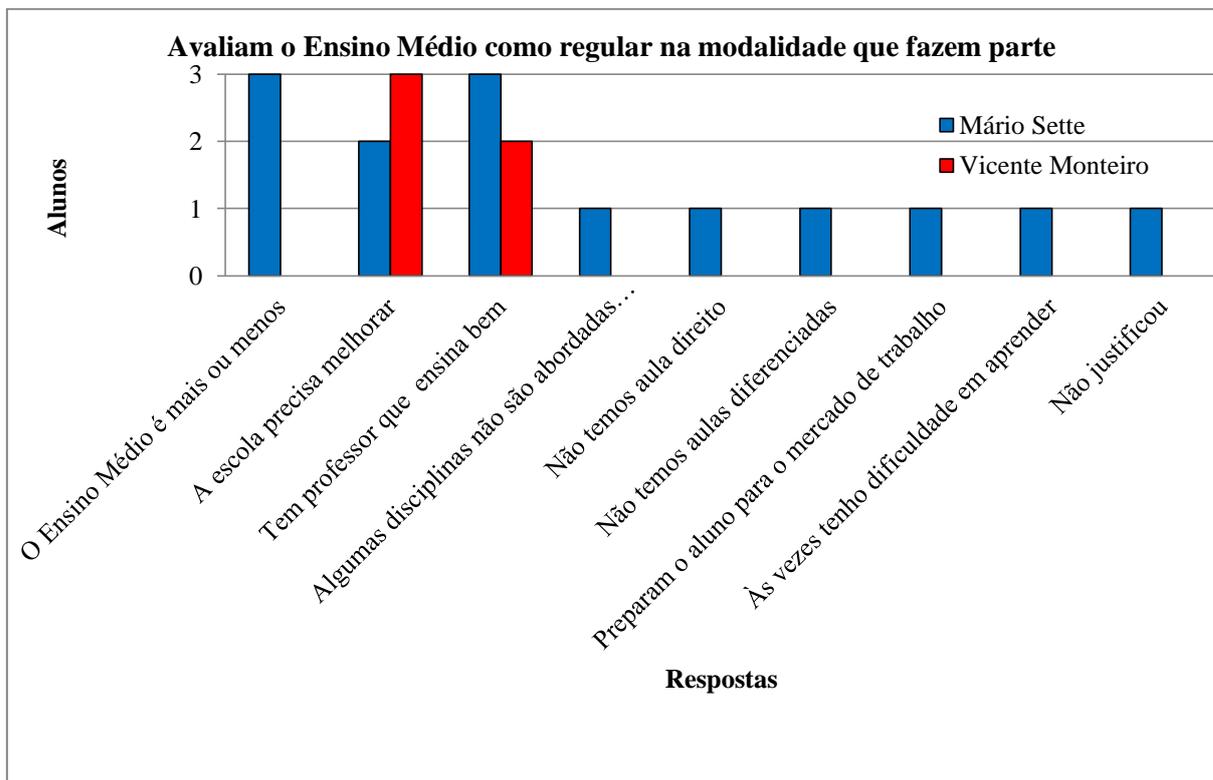
**Gráfico 33:** Avaliação do Ensino Médio como bom nas escolas de jornada semi-integral.

No gráfico 34, os alunos da Arnaldo Assunção consideram como bom o Ensino Médio porque o Programa de Educação Integral do qual participam é bom, porém deixa a desejar e também faltam melhores metodologias de ensino. Na Dom Miguel os alunos consideram como bom o Ensino Médio porque acreditam que o programa os ajudam muito, porém falta interatividade.



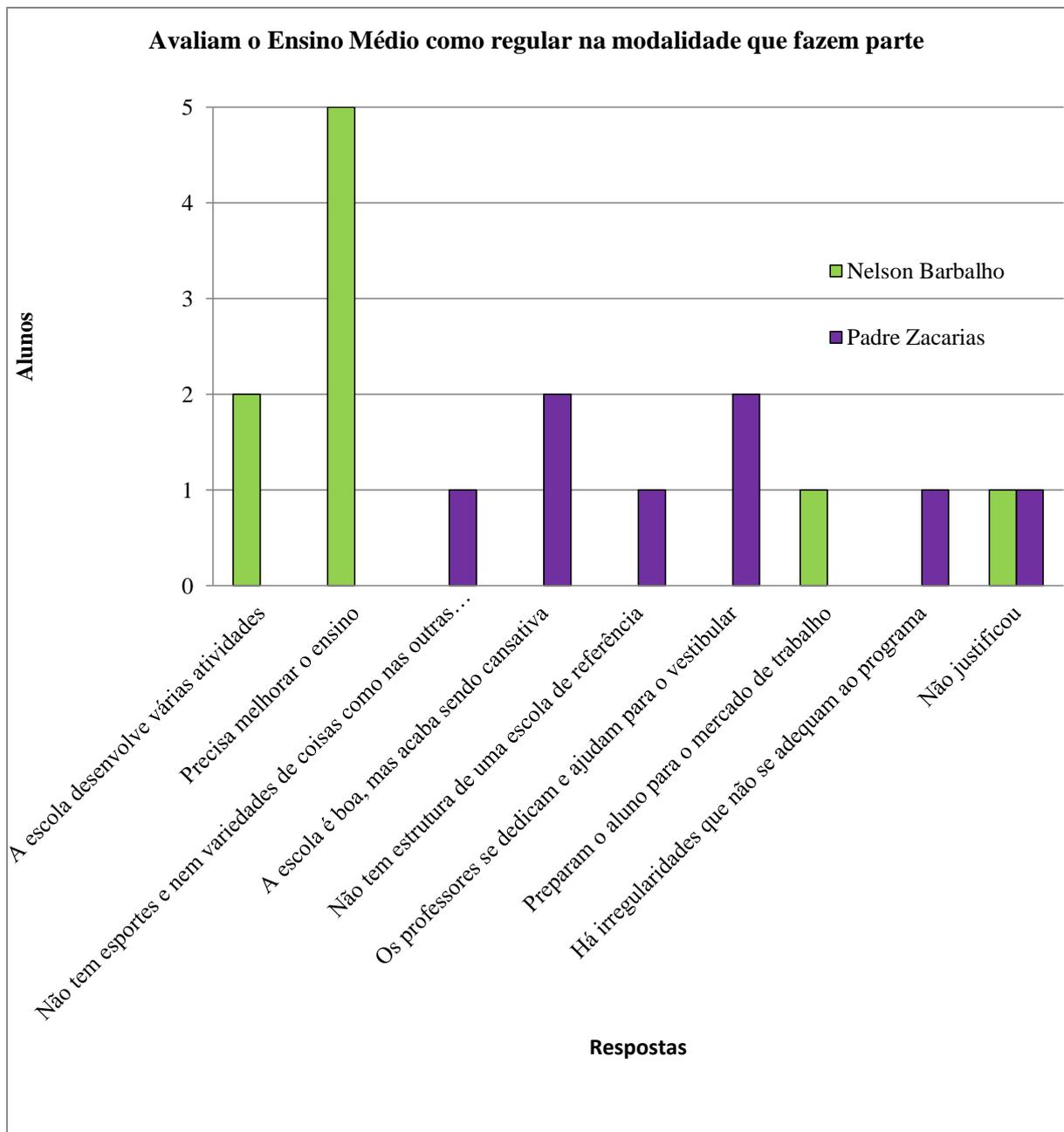
**Gráfico 34:** Avaliação do Ensino Médio como bom nas escolas de jornada integral.

No gráfico 35 os alunos das escolas de jornada parcial consideram como regular o Ensino Médio, pois tem professor que ensina bem, porém a escola precisa melhorar.



**Gráfico 35:** Avaliação do Ensino Médio como regular nas escolas de jornada parcial.

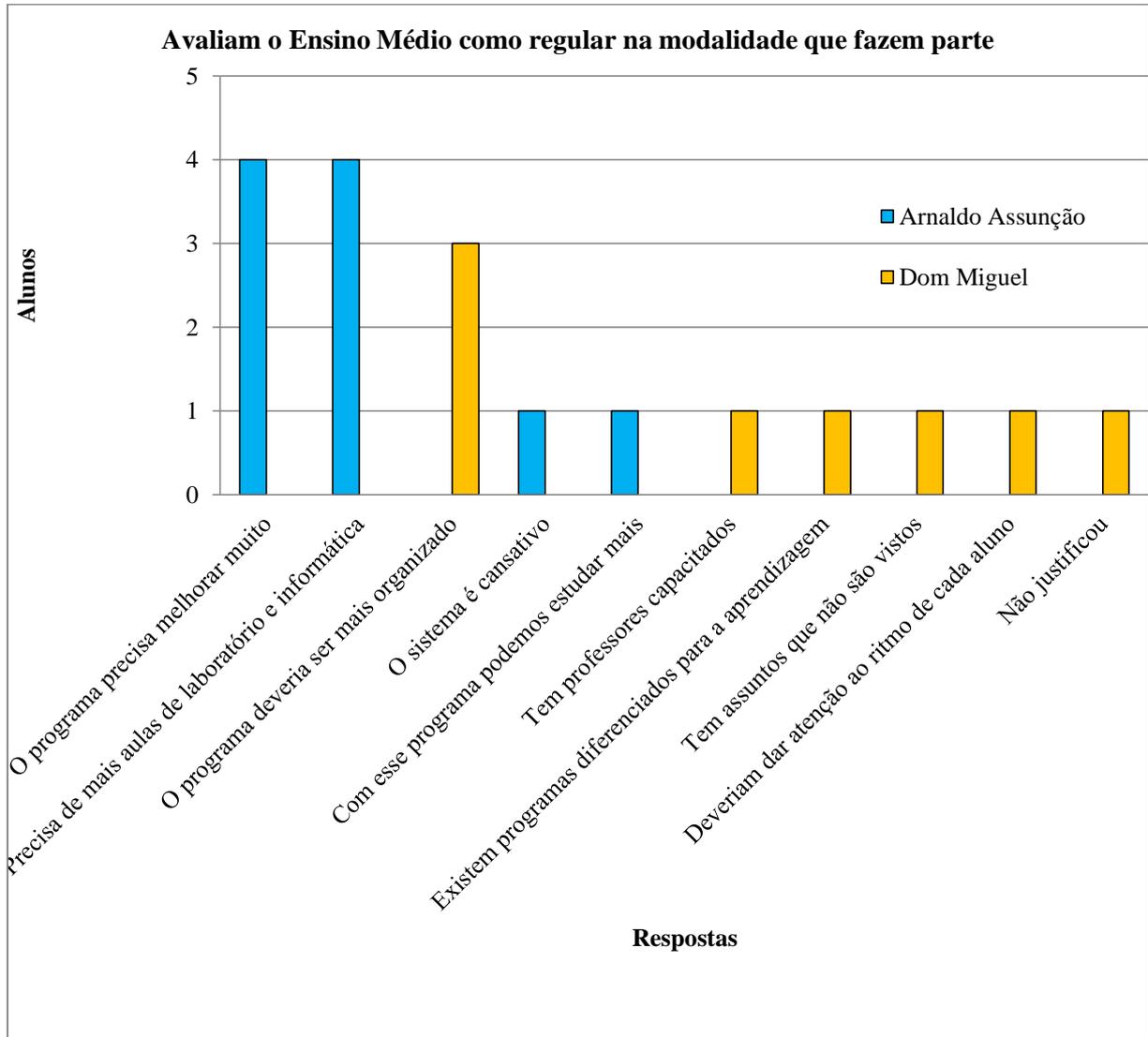
Observou-se que no gráfico 36 alguns alunos da jornada semi-integral que consideram o Ensino Médio como regular, afirmam que a escola desenvolve várias atividades e os professores preparam o aluno para o vestibular. Já outros afirmam que a escola não tem estrutura para ser de referência; que a escola é boa, porém cansativa; que falta mais esporte e variedades e que, portanto, precisa melhorar o ensino.



**Gráfico 36:** Avaliação do Ensino Médio como regular nas escolas de jornada semi-integral.

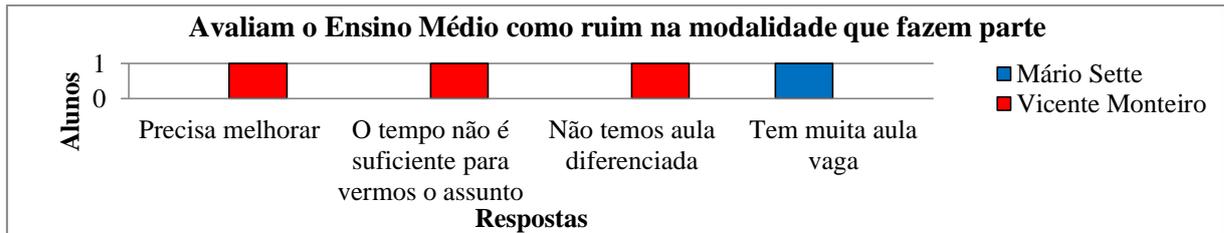
Observou-se no gráfico 37 que os alunos da Arnaldo Assunção consideram como regular o Ensino Médio afirmando que se precisa de mais aulas de laboratório e informática,

pois muitas vezes estes ambientes não são utilizados pelos alunos e sendo assim, precisa melhorar muito o programa. Já os alunos da escola Dom Miguel consideram como regular, pois afirmam que o programa deveria ser mais organizado.



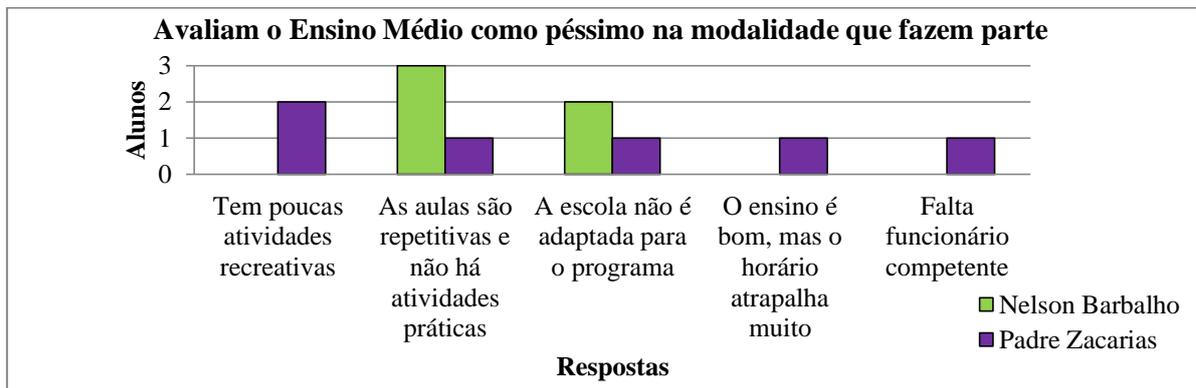
**Gráfico 37:** Avaliação do Ensino Médio como regular nas escolas de jornada integral.

Percebeu-se que apenas as escolas de jornada parcial assinalaram o Ensino Médio na modalidade em que fazem parte como ruim e os afirmam que é preciso melhorar, que o tempo não é suficiente para verem todos os assuntos, que não tem aulas diferenciadas e que tem muitas aulas vagas.



**Gráfico 38:** Avaliação do Ensino Médio como ruim nas escolas de jornada parcial.

Observou-se que apenas as escolas de jornada semi-integral consideram o Ensino Médio na modalidade que fazem parte como péssimo e os alunos assinalaram que as aulas são repetitivas e não existem atividades práticas e que a escola não é adaptada para receber um Programa de Educação Integral.

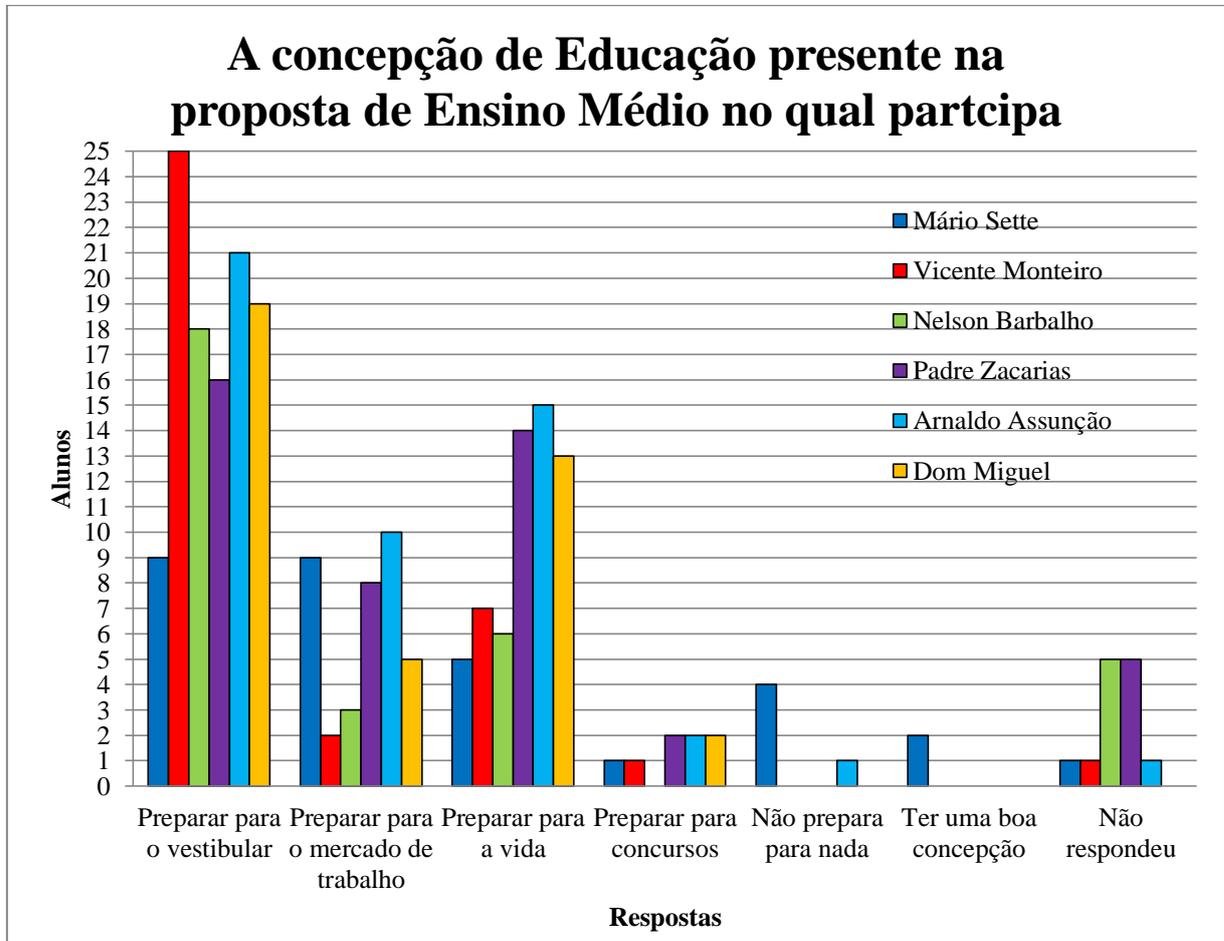


**Gráfico 39:** Avaliação do Ensino Médio como péssimo nas escolas de jornada semi-integral.

Mesmo diante de uma proposta inovadora para o Ensino de Química que o PEI traz, onde visa à formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno. As escolas de referências, portanto, não difere das demais que não possuem um regime integral ou semi-integral. Pois a concepção de Educação presente na proposta de Ensino Médio no qual participam visa a formação do sujeito para o vestibular e o mercado de trabalho, comprovando assim a dualidade existente na literatura e o que já viam sendo desenvolvido em escolas com jornadas parciais e nas mesmas antes de aderirem ao PEI.

Embora, algumas escolas como a Padre Zacarias, a Arnaldo Assunção e a Dom Miguel que aderiram ao PEI apresentem uma formação para a vida, percebe-se no gráfico abaixo que o foco maior na preparação dos alunos é para o vestibular, onde os conceitos são avaliados por provas que muitas vezes não avaliam aquilo que realmente o aluno precisa saber e se curvam diante de um estreitamento curricular causado pela influência dos exames externos.

Segundo Freitas (2012), a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura. É o que mostra o gráfico abaixo:



**Gráfico 40:** A concepção de Educação presente na proposta de Ensino Médio no qual participa.

Tanto os professores das escolas de jornada parcial, semi-integral e integral afirmam que a concepção de educação presente na proposta de Ensino Médio do qual participam é realmente formar o aluno para o vestibular.

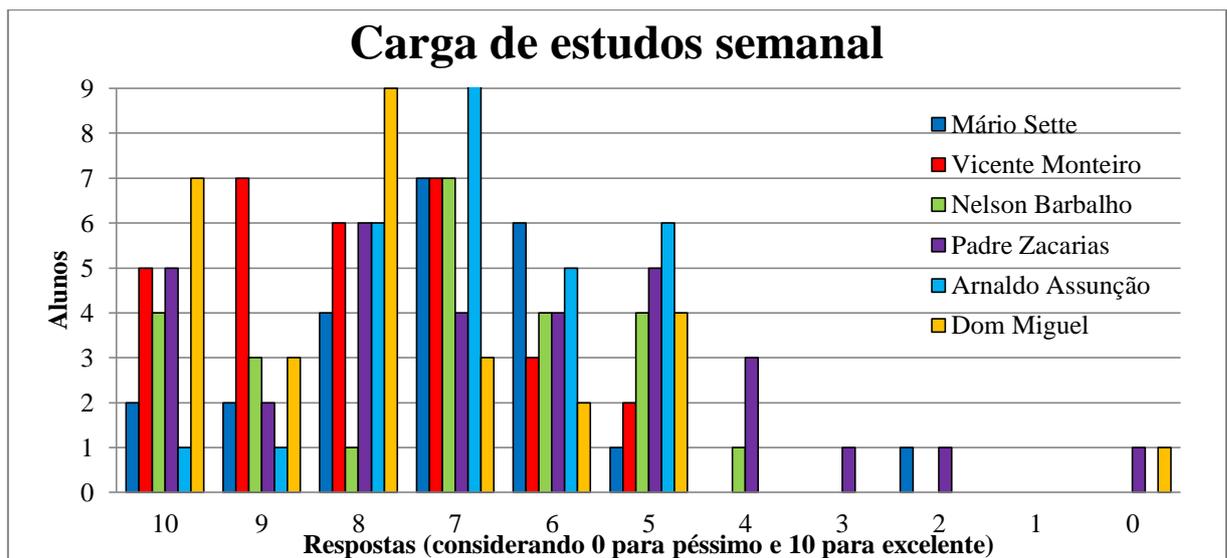
Mesmo diante de uma proposta de formar o aluno em todas as suas dimensões que o PEI traz, percebeu-se que as escolas de referência curvam-se diante de uma única formação para o indivíduo. Segundo a professora 11 da escola Arnaldo Assunção, “hoje o foco é o vestibular. A gente não consegue até por esse excesso de carga de trabalho [...] fazer uma

ponte com as outras formações. Então, a gente tem que se voltar para uma e fazer o melhor daquela se não a gente não consegue fazer mais nada”.

Embora, os professores reconheçam que a Educação Integral seria trabalhar o aluno no todo tanto o social dele, como a parte intelectual quanto à parte física. Os mesmos também reconhecem que esta está acontecendo num sentido intelectual, pois só têm aulas, aulas e aulas.

Para a professora 11 da escola Arnaldo Assunção, a educação integral está entrando em defasagem pelo acúmulo de exigências, de disciplina e de carga horária que os meninos têm. Porque eles têm 9 horas de aulas integrais, na verdade a escola integral virou uma escola de tempo integral e não escola de formação integral que era a proposta inicial. E confessa que não sabe onde se perdeu a proposta porque era para se ter uma educação cultural, uma educação para vários outros fatores; que realmente fizessem com que os alunos botassem para fora o que eles têm de habilidades próprias. Mas infelizmente, isso não acontece.

Com relação à carga de estudos semanal percebeu-se que a maioria dos alunos de todas as escolas assinalou do número 5 a 10, o que indica que a carga de estudo que estes têm varia do regular ao excelente.



**Gráfico 41:** Carga de estudos semanal.

Os professores das escolas de referência consideram que a carga semanal que os alunos enfrentam é extremamente cansativa. Conforme, a fala a seguir:

*“A Educação em tempo integral não é fácil. Não é fácil eles passarem oito horas praticamente, sentados numa cadeira com aula, aula, aula, aula,*

*aula. E quando dá uma aula diferente que o professor cria até para tirar sua fadiga. Então é cansativo, é cruel se as aulas não fossem em tempo integral seria mais fácil para eles”.* (**Professora 11 da escola Arnaldo Assunção**)

Para o professor 6 da escola Nelson Barbalho, [...] o aluno está mais tempo na sala de aula, mas ele não aproveita como deveria ser aproveitado. [...] A proposta é boa, porém o aluno vem sem a mínima noção do que é uma escola integral e ele tem aquilo como um sacrifício. Portanto, estudar para ele não é prazeroso.

Segundo a professora 13 da escola Dom Miguel, “quando o aluno não demonstra este perfil que as escolas de referência exigem, ele muda de escola. [...] Fica frustrado ou então ele vai se arrastando até o término do Ensino Médio e ingressa no regime como na escola regular e se prepara para um vestibular normal. A nossa propaganda é enganosa”.

Ainda segundo a mesma professora, as escolas de referência hoje se tornaram “[...] uma creche de adolescentes que a família deposita e os professores ficam sendo os babás desses alunos. O aluno ele termina ficando aqui o dia inteiro, ele acha cansativo, tira dele aquilo que poderia estar em casa estudando, tira dele aquela responsabilidade de fazer suas atividades em casa. Porque ele fica aqui nem faz suas atividades em casa e nem na escola, infelizmente essa é a desvantagem. Tira do aluno o compromisso de estudar esse é o maior problema que a gente enfrenta hoje [...]”.

A única vantagem que os professores enxergam numa carga horária como essa é que eles têm mais tempo para desenvolver algum tema, ver com mais cuidado o currículo e sendo assim, o aluno acaba tendo mais contato e tempo com o conteúdo e conseqüentemente estes aprenderiam mais. De acordo com a professora 10 da escola Arnaldo Assunção, “para quem quer estudar o lugar é esse porque se você quer aqui encontra os professores certos para direcionar você para o seu objetivo. Agora para quem não quer estudar se torna cansativo, atrapalha o professor e o restante da turma. O aluno dorme, o aluno fica por aí e a gente tem que tá colocando para sala, é só desgaste mesmo”.

Nos gráficos 42, 43, 44 e 45 as maiorias dos alunos de todas as escolas aqui pesquisadas assinalam que tem uma formação que os preparam para enfrentar os vestibulares, o mercado de trabalho, os concursos e para vida.

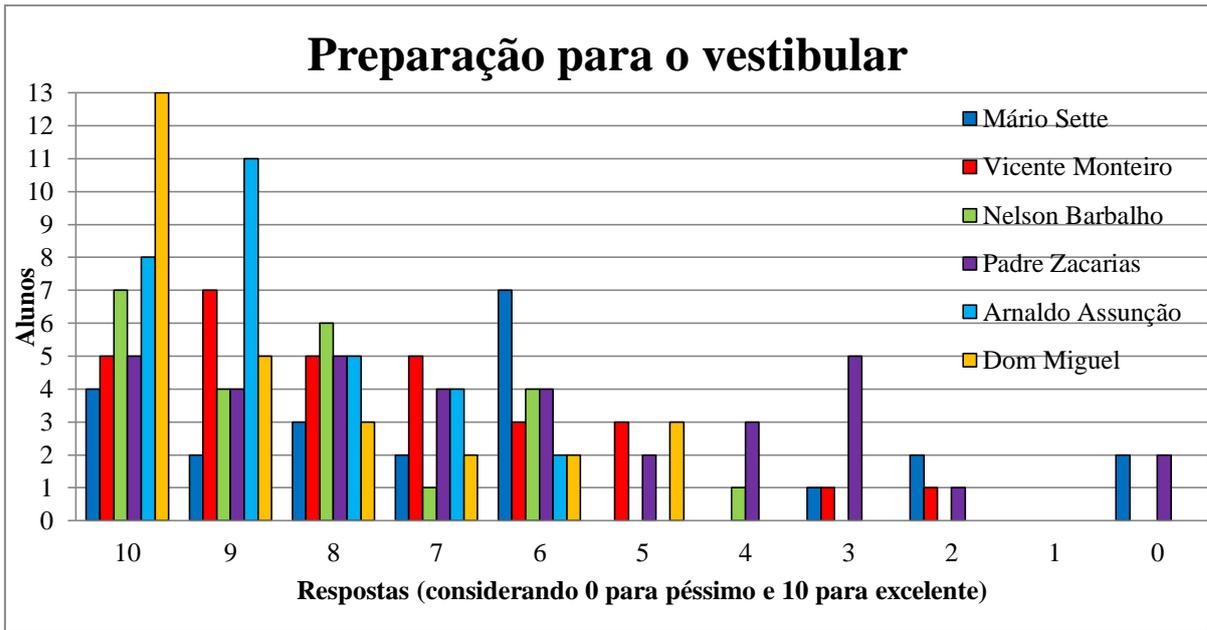


Gráfico 42: Preparação para o vestibular.

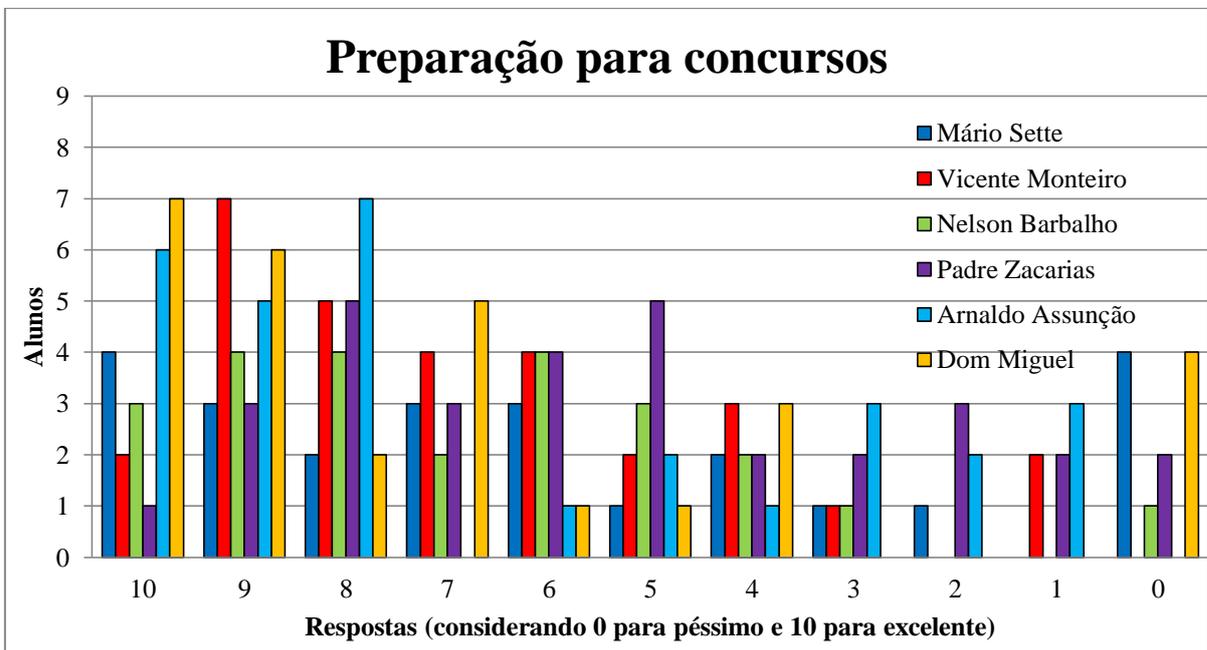
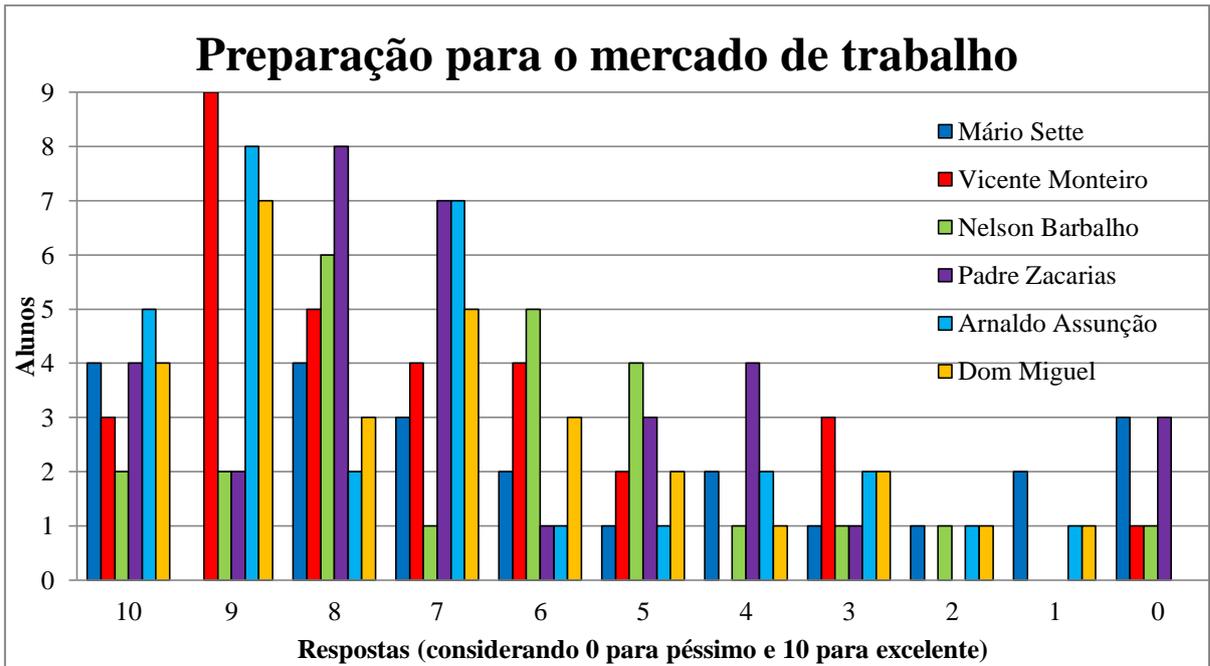
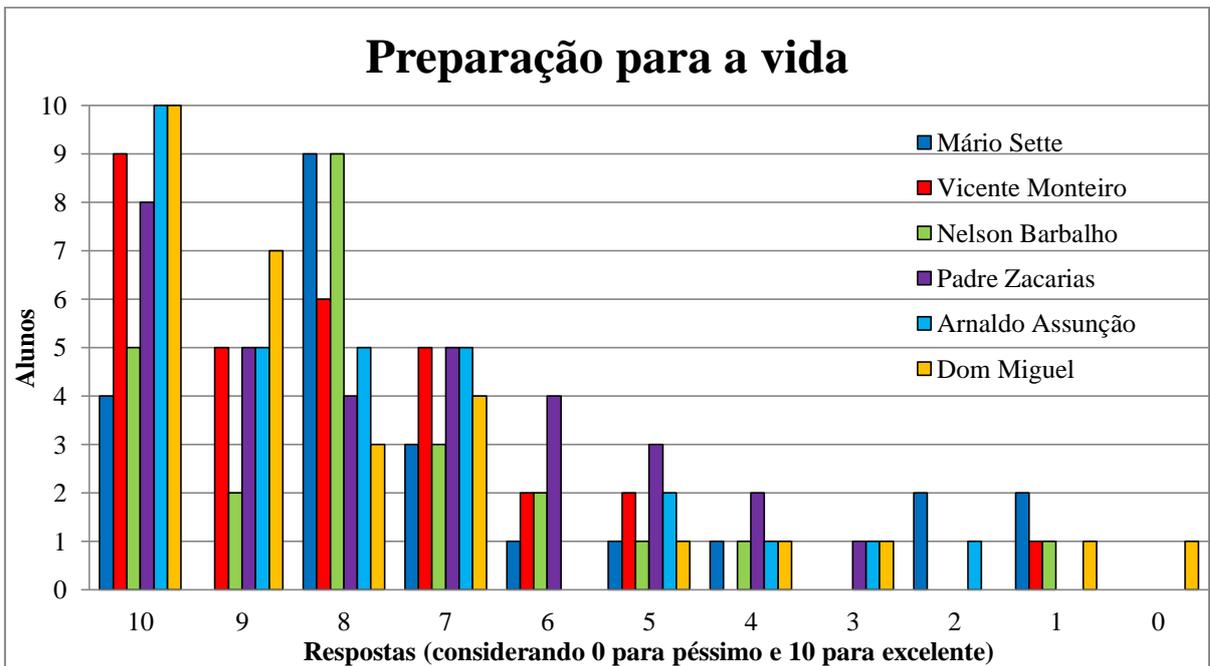


Gráfico 43: Preparação para concursos.

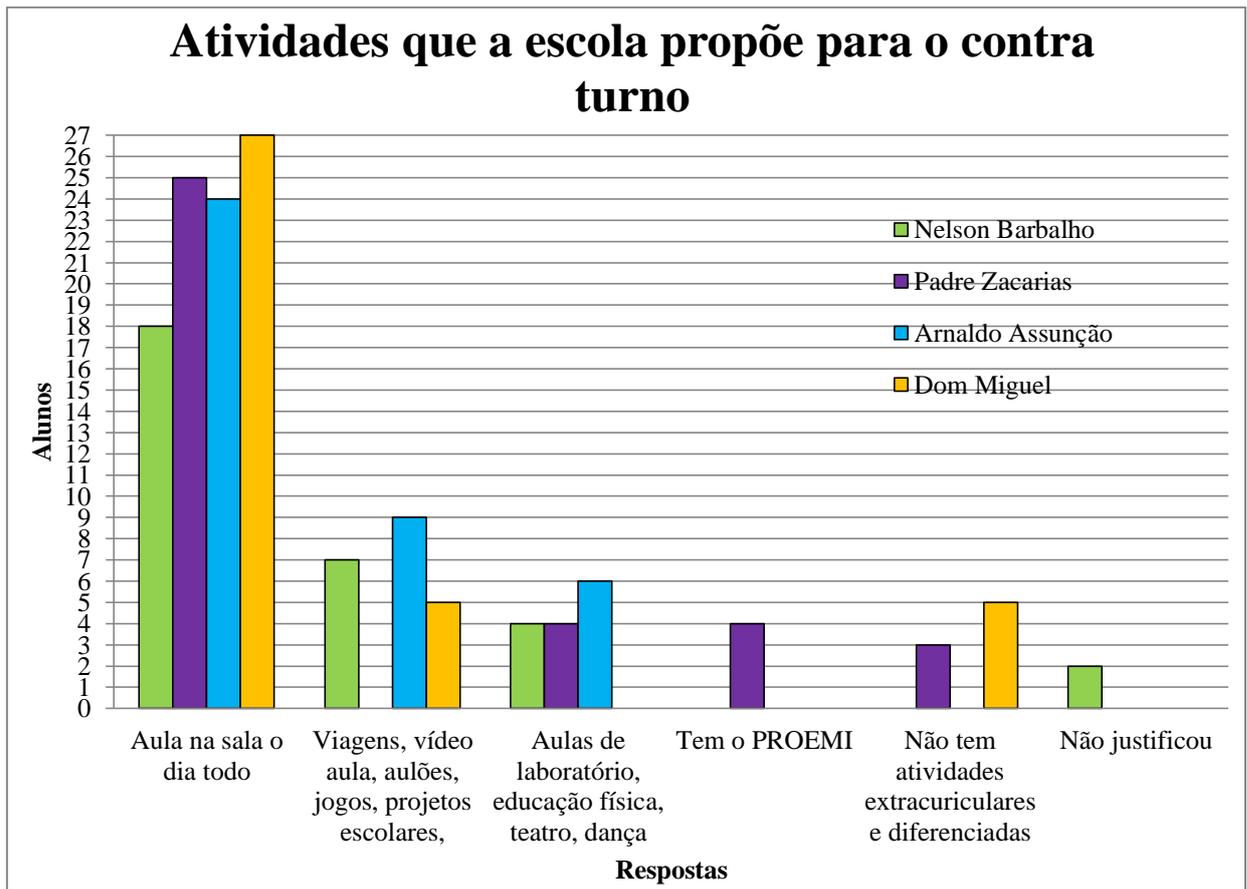


**Gráfico 44:** Preparação para o mercado de trabalho.



**Gráfico 45:** Preparação para a vida.

Com relação às escolas (Nelson Barbalho, Padre Zacarias, Arnaldo Assunção e Dom Miguel) que aderiram ao PEI, os alunos na sua maioria afirmam que as escolas não possuem aulas diferenciadas no contra turno e que, portanto, tem aulas “conteudistas” na sala o dia todo, conforme mostra o gráfico 46:



**Gráfico 46:** Atividades que a escola propõe no contra turno.

O professor 9 da Arnaldo Assunção acredita que a educação integral está sendo mal feita. “Hoje nós temos nove aulas diárias, onde esses meninos ficam presos dentro de uma sala tendo aula. [...] talvez fosse mais interessante você ter aí alguns momentos para atividades lúdicas como é praticado em outros países do mundo em termos de teatro, música, dança. [...] isso é desenvolvido aqui dentro das disciplinas [...] mas assim, esses projetos ficam sendo encaixados dentro das disciplinas e conseqüentemente em algum momento pode haver até um prejuízo. Então, a busca eu acho que o ideal da Educação Integral era você ter uma melhor divisão de carga horária, uma redução absurda da carga horária do professor porque hoje tem professores em escolas integrais com 32 horas semanais.”

Na visão dos professores o horário do aluno sempre foi integral, a carga horária de disciplinas sempre foi com as nove aulas. Mas como no começo a quantidade de turmas era menor, o tempo sobrava mais para professor. Então, tinha como desenvolver projetos que iam despertando outras habilidades nos alunos, onde essa prática hoje foi se perdendo com uma maior quantidade de turmas e a quantidade de professores que é menor.

Para a professora 13 da escola Dom Miguel, “o que a gente tem hoje dentro das escolas de referência é uma sobrecarga de conteúdo, de hora-aulas. Aonde o aluno vem e fica dentro da escola o dia inteiro com nove aulas e muito conteúdo que a gente diz ser um regime “conteudista”. Onde eles recebem só uma sobrecarga, cansam não só o profissional, mas também o aluno”.

Os professores reconhecem que o aluno participante do Programa de Educação Integral deveriam ter aulas diferenciadas no contra turno, pois acreditam que o ensino ficaria mais atraente e o aluno teria a oportunidade de ter outras formações da qual desejasse. Segundo a professora 13 da escola Dom Miguel, o objetivo dessa educação integral seria o aluno ter realmente a parte de conhecimentos que é a parte didática, mas também ter em paralelo as oficinas, a parte de teatro, de dança, a parte profissional e isso não acontecem. A gente acredita que seja por falta de profissionais, mas também acredito que seja falta de incentivo do governo, isso é responsabilidade dele tendo em vista que foi quem lançou a proposta. Teria que diminuir a parte da carga horária de conteúdos e no contra turno ter sim essas outras disciplinas para dá uma aliviada que no início teve a promessa dessas aulas diferenciadas, mas até agora nada.

Para o professor 5 da escola Nelson Barbalho, a forma como a Educação Integral hoje está sendo realizada nas escolas tem mais desvantagem que vantagem. Porque tornam os meninos ociosos, os professores ficam mais desgastados e sobrecarregados e no final terminam não produzindo tanto como deveria produzir. E acredita que a proposta é marketing de governo.

De acordo com Silva e Silva (2012), estes alunos estão tendo uma formação em uma única dimensão que é a intelectual e não realmente uma formação integral que forma os sujeitos em todas as suas dimensões como: a artística, a social, a cultural, a cognitiva e entre outras. Os alunos ainda relatam que no começo quando as escolas aderiram ao Programa de Educação Integral e ao realizarem a matrícula houve uma propaganda de que a escola iria oferecer no contra turno aulas diferenciadas com metodologia diversificadas, o que de fato não aconteceu e os mesmos hoje de certa forma se sentem “enganados”, “decepcionados” e “frustrados” com o programa. Pois estes acreditaram numa proposta de educação que pudesse realmente os preparar para a vida e superar os desafios existentes na sociedade. Sendo assim, é possível concluir que a Educação Integral ofertada nestas escolas vem sendo desenvolvida numa perspectiva de reforço escolar, uma vez que, oferta mais do mesmo.

Com relação à realização do trabalho do professor nas escolas de referências e das novas exigências que foram surgindo por causa do Programa de Educação Integral a

professora 11 da Arnaldo Assunção coloca que “a gente já chegou aqui a se achar babás com pós-graduação. Jogam aqui e a gente tem que dar conta da educação “conteudista”, a gente tem que dar conta da formação do menino, da condição psicológica, se ele vai ou não conseguir um trabalho, se ele vai estar pronto para um trabalho, se ele vai estar pronto para um vestibular, se está namorando, se está atrapalhando ou não está, vamos conversar, vamos resolver”.

Percebe-se que os professores que trabalham nas jornadas de estudos semi-integral e integral por passar mais tempo com o aluno e ter mais contato com este acabam desenvolvendo outras funções na escola além de lecionar. Consequente, os professores tem uma sobrecarga de trabalho que intensifica e auto intensifica o trabalho docente, levando a este uma precarização. Isso é mostrado na fala a seguir:

*“Na escola de tempo integral nós temos uma carga horária que é classificada até em máxima. Nós temos 4 horas-aulas em cada turma, hoje eu tenho sete turmas e por semana tenho 28 horas-aulas em regência. Sobrecarrega tanto que a gente aqui comenta que a maioria dos professores está avaliando se realmente vale a pena a gente ficar nesse regime de trabalho. Penso em sair do programa (risos) e a gente nem tem dúvida disso. Eu já estou no programa de três a quatro anos, mas realmente estou reavaliando e pretendo sair se Deus quiser e entrar numa modalidade regular mesmo. [...] Quando eu entrei realmente no programa o que me motivou foi à condição de trabalho, pois teríamos mais assistência, teríamos condição realmente de trabalho, estrutura na escola. Mas hoje a gente ver que foi um... Vamos dizer assim: falsearam”. (Professora 13 da escola Dom Miguel)*

Além de serem vítimas de uma sobrecarga de trabalho, os professores são avaliados, pressionados e cobrados por resultados. Nota-se isso nas falas abaixo:

*“Somos cobrados extremamente por resultados nós somos quase que nem uma empresa, o sistema integral é quase que nem uma empresa. Agente vive em busca de resultados, nós somos cobrados por resultados. Nós temos reuniões em determinados instantes em que nós vamos para um gráfico e ver porque você está aqui, você ficou tanto abaixo da média, você tem que*

*chegar aqui, você tá muito abaixo, tem muito menino com deficiência. Essa meta é a nossa cobrança que a gente se entristece quando não alcança porque aquilo é o reflexo e agente diz: poxa não trabalhei o quanto deveria. Agente se compromete muito. [...] A carga de cobranças que a gente recebe neste tipo de escola é fora de sério porque me lembro como ontem quando eu trabalhava nas regulares, quem é comprometido é comprometido, mas a carga de cobrança era outra. Aqui a gente tem, tem, tem que fazer, tem que realizar, é assim”. (Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)*

*“O perfil é diferente [...] inclusive a gente sofre avaliações a cada período. Não é que sejamos melhores do que ninguém porque não somos. Mas em relação às outros professores temos que mostrar uma eficiência maior do que numa escola que é regular”. (Professor 5 da escola Nelson Barbalho)*

*“O programa ele exige um pouco mais do profissional. A gente que cumprir às oito horas, você tem que ter um planejamento diferenciado do que é na escola regular. Até as OTMs não são iguais e os conteúdos são os mesmos. Mas como eles estão ajustados durante o ano é diferente”. (Professora 10 da escola Arnaldo Assunção)*

Segundo Freitas (2012), as políticas de responsabilização pressionam os professores a obter desempenho sempre crescente de seus alunos e que para isso, associam o desempenho do aluno ao próprio pagamento dos professores através de um salário variável na forma de bônus. Isso é percebido na seguinte fala:

*“Agente tem o BDE que é uma bonificação por desempenho escolar. O desempenho da escola, essa nota nas avaliações externas elas determinam a média que a escola tem e partir disso os professores são bonificados quando atinge aquela média. Que nós descobrimos que é um tanto quanto injusta essa média e essa bonificação na verdade [...] porque essa média é engraçada, eles fazem uma média a partir dos anos anteriores, das notas que você teve e bota em cima um percentual e esse percentual vai além da capacidade da escola e se você não chegar ali você não ganha essa bonificação mesmo estando acima da média de todas. Como por exemplo, a*

*nossa escola que ano passado nos decepcionamos bastante. Continuamos acima da média do estado e não fomos bonificados porque não atingimos a média de seis que nem o Estado tem”.* **(Professora 11 da escola Arnaldo Assunção)**

O pagamento através de bônus pelo desempenho dos alunos, segundo Freitas (2012), contribui para agravar fraudes e desmoralizar ainda mais o magistério, além de ter-se revelado uma medida que não contribui para a melhoria do ensino. Na fala abaixo o professor 5 da escola Nelson Barbalho coloca que:

*“Essa questão da bonificação eu acho isso aí uma safadeza e nem deveria existir. Inclusive saiu até uma reportagem [...] que alguns professores em um Estado dos Estados Unidos foram presos porque estavam alterando o resultado para receber o bônus. Porque esse modelo é copiado lá de fora [...] eu acho que em vez de você dá o bônus ao professor, ele deveria investir na qualidade do ensino para que o professor tivesse prazer em ensinar [...] ou incorporar no salário do professor. Ele dá o bônus, mas ele toma. Dá não porque ele não está dando nada a ninguém, não. O governo não dá nada, isso é ilusão de dizer que a gente recebe alguma coisa do governo de graça. A gente recebe esse bônus, mas é um repasse do governo federal. Já era para ser repassado sem necessidade de ver resultado, já era pra ele passar para o salário do professor. Inclusive os professores estavam em greve porque ela não quer pagar nem 13% que é obrigado pelo MEC imagine ele dá o bônus”.*

Quando a escola não atinge a meta estipulada pela Secretaria de Educação os professores sentem-se extremamente responsabilizados pelo fracasso escolar, pois não veem seus esforços recompensados. É o que mostra a fala da professora 11 da escola Arnaldo Assunção:

*“Tenho a sensação de impotência, de se sentir menosprezado, de não ter valor, de ter trabalhado e trabalhado, trabalhado, sofrido sendo cobrado, passado noites botando notas no SIEPE para não atrasar, correndo para os meninos terem o assunto a tempo. Apesar da copa, dos feriados, das*

*paradas e tantas outras coisas e não ser bonificado pelo bom trabalho realizado.”*

Para a professora 13 da escola Dom Miguel, “a bonificação não se torna mais atraente, a gente paga muito imposto em cima do que recebemos, então não está mais valendo a pena. Aquele percentual que foi oferecido no início à inflação está comendo. Sem contar que a bonificação não conta na nossa aposentadoria”.

Mesmo com toda essa problemática vivenciada pelos professores, percebe-se que estes internalizam o processo de responsabilização, uma vez que, enxerga alguma melhoria nessa proposta de educação com relação a outras escolas em condições mais precárias, constituintes da mesma rede de ensino. Isso é expresso na fala seguinte:

*“As escolas integrais, no meu ponto de vista, hoje estão sendo mais como um depósito de pessoas, mas a qualidade é boa com relação às outras os meninos eles tem mais oportunidades. [...] Mas esse modelo de escola integral é mais para jogar, acumular pessoas dentro da sala de aula, é uma creche. É uma creche! Funcionaria se o governo investisse porque o professor trabalha praticamente em regime de escravidão. Hoje o professor trabalha em regime de escravidão porque você trabalha dois turnos e ganha uma mecharia”.* **(Professor 5 da escola Nelson Barbalho)**

Sobre a avaliação que os professores fazem do Programa de Educação Integral a professora 11 d escola Arnaldo assunção coloca que:

*“Precisa mudar o sistema integral todo e não só o currículo. Seria a maneira como ele funciona, realmente o mecanismo das escolas teria que ser mudado. Talvez a gente tivesse estudantes melhores, ainda melhores. Como disse uma mãe uma época dessas: se com as condições que vocês têm vocês estão formando quem vocês estão formando; imaginem se as condições fossem melhores. Ela disse isso a gente na sala dos professores e foi de agradecer de joelhos”.*

Diante deste contexto tem-se uma implementação de uma política educacional com foco no Ensino Médio com uma proposta de formar o aluno em todas as suas dimensões,

porém ainda restringe-se ou fortalece a dualidade existente nesta modalidade de ensino, uma vez que, prepara o aluno para enfrentar o mercado de trabalho e/ou o ingresso ao ensino superior. A mesma ainda traz uma falsa ilusão de melhoria da educação e do trabalho docente perante a um sistema avaliativo que ranqueia o desempenho escolar através de suas metas estipuladas em prol do recebimento de uma bonificação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos que nortearam esta pesquisa e diante dos resultados obtidos, observou-se que o Ensino de Química no Programa de Ensino Integral passou a ter uma carga horária maior com foco na implementação de laboratórios. Deixando a entender que a educação integral na disciplina de Química é dada com ênfase no caráter experimental, permitindo concluir que esse é o ponto central da proposta, deixando clara a diferenciação entre os espaços das disciplinas tradicionais e os do que agora surgem.

Notou-se que a maneira como o Ensino de Química está sendo desenvolvida nas escolas da rede estadual de Pernambuco em diferentes jornadas de estudos não abrange a formação como um todo do aluno, pois a formação que os alunos recebem tem como foco a preparação para o vestibular e não para a vida. Os conteúdos ainda são trabalhados de forma fragmentada, os professores trabalham numa metodologia conservadora e os conceitos são avaliados por provas que muitas vezes não avaliam aquilo que realmente o aluno precisa saber, mas se curvam diante de um estreitamento curricular causado pela influência dos exames externos.

Com relação ao trabalho docente e suas condições, não existe formação continuada para o professor de Química. A intensificação e precarização do trabalho docente são caracterizadas pela impossibilidade do professor cursar um mestrado ou até mesmo adoecer, visto que pode custar a continuidade deste no programa e na escola. Muitas vezes o professor não tem disponíveis os materiais e recursos didáticos com o qual se deseja trabalhar, principalmente aos que se referem à realização de experimentos, pois o governo não dá uma assistência adequada, diante desta circunstância os professores juntamente com os alunos arcam com os custos da atividade, objetivando até uma aula mais dinâmica e diferenciada para um melhor desempenho do processo ensino-aprendizagem e se veem numa situação em que o aluno paga para estudar e o professor paga para trabalhar. E são avaliados, cobrados e pressionados por resultados, uma vez que, a escola precisa atingir metas para então, receber a bonificação que o governo oferece.

Identificou-se também que a bonificação atualmente já não é tão atraente para os professores, em detrimento da sobrecarga de trabalho que estes têm, da desvalorização profissional e do surgimento de doenças.

Os professores reconhecem que a Educação Integral como está sendo ofertada hoje é cansativa para eles e para os alunos e isso tem prejudicado o processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos reconhecem que o programa não está formando o aluno em todas

as suas dimensões e que é preciso uma mudança no currículo, na carga horária, na infraestrutura para tornar o ensino mais atrativo.

Notou-se que existe um sentimento de internalização do processo de responsabilização tanto pelos alunos quanto pelos docentes. Visto que depositam confiança na proposta de Educação Integral como processo de melhoria da qualidade da educação, mesmo identificando que existem graves questões de infraestrutura, de currículo e de dualismos nestas escolas, que creditam aos demais alunos, matriculados em outras modalidades e jornadas da mesma rede de ensino, condições mais precárias. Tanto os docentes e discentes, internalizam também a responsabilidade por não superarem essas problemáticas no sentido de melhorar os resultados obtidos.

Concluiu-se que o Ensino de Química ainda é dado de forma propedêutica nas escolas de jornadas semi-integral e integral e que este não apresenta diferenças significativas no processo de ensino-aprendizagem com relação às escolas de jornada parcial, diferindo apenas no que diz respeito à ampliação do tempo. Portanto, a Educação Integral vem sendo desenvolvida numa perspectiva de reforço escolar, uma vez que, oferece mais do mesmo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, R.G.; **A concepção de currículo integrado e o ensino de Química no “novo ensino médio”**. 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. In: CATANI, A. (Org.). **Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 156-171.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília – MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**; volume 2. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação; Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf) Acesso em 09 jun. de 2015.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. – (Série legislação; n. 125).
- BRASIL. Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009 – Cria o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília – MEC, 2009
- BRASIL. *Presidência da República. Casa Civil*, Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.
- CABRAL NETO, A. e CASTRO, A. M. D. A. **Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a Gestão Democrática e a gerencial**. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol, 32, n. 116, p. 745-770, jul/set, 2011.
- CHIZZOTTI, A. Da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_ **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 20-28.
- CIAVATTA, M. RAMOS, M. A **“era das diretrizes”**: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.
- COMISSAO ECONOMICA PARA A AMERICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). **O novo cenário laboral latino-americano: regulação, proteção e políticas ativas nos mercados de trabalho**. Santiago:2009.
- DUTRA, P. F. V. – SEEPE. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio**. 2013.
- DUTRA, P. F. V. – SEEPE. **Política pública de ensino médio integral em Pernambuco – Uma possibilidade**.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** – 3. ed. -São Paulo: Cortez, 2012.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

IBGE. **Censo Escolar 2011.** Brasília, DF, 2011.

LAUTÉRIO, A. Q. M. R. e NEHRING, C. M. Reestruturação do currículo escolar: a trajetória do Ensino Médio e o conceito de contextualização. IX ANPED Sul (Seminário de Pesquisa em Educação da região sul. 2012. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/561/117>>  
Acesso em 9 de jun.2015.

LEI COMPLEMENTAR Nº 125, DE 10 DE JULHO DE 2008.

MOEHLECKE, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MORAES, C. S. V. e ALAVARSE, O. M. **Ensino Médio: Possibilidades de avaliação.** In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 807-838, jul/set, 2011.

MORAIS, E. V. **Programa de educação integral em Pernambuco: uma análise das utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado.** Disponível em:<[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EjZnvnBy\\_s4J:www.epepe.com.br/eixo8/CO08/EdimaVeronicadeMorais-CO08.pdf+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EjZnvnBy_s4J:www.epepe.com.br/eixo8/CO08/EdimaVeronicadeMorais-CO08.pdf+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>.  
Acesso em 09 jun. 2015.

MORTIMER, E. F. (org) **Química: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

OEI – **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE BRASIL** (pág. 35 a 41)

OLIVEIRA, D. A. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor.** 2012. Disponível em:  
<<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>> 9 de jun. de 2015.

Parecer CNE/CP Nº 11/2009; que trata da Proposta de experiência curricular inovador do Ensino Médio.

PINTO, J. M. O ensino médio. In: Oliveira, R. P. e Adrião, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.

PROGRAMA DE GOVERNO – EDUARDO CAMPOS, 2010. Recife, setembro de 2010.

PUCCI, L. F. S. **A proposta da escola de tempo integral no estado de são Paulo- novos desafios para escola pública e para a formação de professores.** Cadernos de pós-graduação, São Paulo, v. 4, Educação, p.75-83, 2005.

REGATTIERI, M. CASTRO, J. M. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora.** – Brasília: UNESCO, 2013. 456 p.

RIBEIRO, M. E. M.; FANTINEL, M. e RAMOS, M. G. **Um estudo sobre Referenciais Curriculares de Química em Escolas Brasileiras.** Este artigo foi selecionado para o 8º Congresso Internacional de Educação Superior em Havana, Cuba, tendo sido apresentado no dia 17 de fevereiro de 2012 pela profa. Mirian Fantinel.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, P. R. **Educação em Química: Compromisso com a Cidadania,** 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, A. F. **Plano de desenvolvimento da educação: avaliação da Educação Básica e desempenho docente.** *Inter-Ação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul./dez. 2010.

SILVA, J. A. A. e SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil hoje.** – 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012

SILVA, M. R. **O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas.** Revista Pátio. 2013. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em 9 de jun. de 2015.

## ANEXOS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE ESCOLAS REGULARES

1. Fale um pouco sobre a sua Formação Inicial.
2. O que motivou sua escolha pela carreira docente?
3. Como se dá a sua formação continuada? Qual a formação oferecida pela instituição que trabalha? Como avalia a mesma em relação às necessidades das funções que executa?
4. Como é feita a distribuição das disciplinas da sua carga horária?
5. Quais são as principais dificuldades que enfrenta no desempenho de sua profissão? Como essas dificuldades afetam a sua vida como um todo?
6. Se sente preparado para lecionar todas as disciplinas que assume na atualidade? Por quê? Além da docência, que outras atividades desenvolve na escola? Como avalia essas atividades?
7. Quais materiais didáticos utilizados nas aulas? A escola disponibiliza estes recursos didáticos?
8. Como avalia a existência do Ensino Médio na rede de ensino na qual trabalha?
9. Você acha que o seu trabalho o sobrecarrega de alguma forma? Você acha que tem algum impacto negativo na sua saúde? Considera que tem algum impacto negativo no seu lazer, no tempo com a família?
10. Qual o interesse e as condições que tem para realizar futuras especializações na sua área?
11. O que lhe motiva a continuar sendo professor (a) de uma escola regular?
12. Qual o perfil do professor que trabalha nesta experiência? É diferente do professor da escola Integral?
13. A escola possui laboratório de ciências? Com que frequência acontece aulas no laboratório?
14. Como o professor de Química participa dos projetos desenvolvidos na escola? De que forma a química é trabalhada nesses projetos?
15. Você acha que é necessária alguma alteração no currículo desta escola para melhorar a formação do aluno participante do período regular desta escola? Caso sim, qual (is) principal (is) alteração (ões)?

## ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE ESCOLAS SEMI-INTEGRAIS E INTEGRAIS

1. Fale um pouco sobre a sua Formação Inicial.
2. O que motivou sua escolha pela carreira docente?
3. Como se dá a sua formação continuada? Qual a formação oferecida pela instituição que trabalha? Como avalia a mesma em relação às necessidades das funções que executa?
4. Como é feita a distribuição das disciplinas e o preenchimento de sua carga horária semanal?
5. Quais são as principais dificuldades que enfrenta no desempenho de sua profissão? Como essas dificuldades afetam a sua vida como um todo?
6. Se sente preparado para lecionar todas as disciplinas que assume na atualidade? Por quê? Além da docência, que outras atividades desenvolve na escola? Como avalia essas atividades?
7. Quais materiais didáticos são utilizados nas aulas? A escola disponibiliza estes recursos didáticos?
8. Para você, o que seria Educação Integral? Como avalia a Concepção de Educação Integral que fundamenta as Escolas de Referência? Como avalia a implementação dessa proposta nas Escolas de Referência, considerando o perfil do aluno que está sendo formado?
9. Como avalia o aumento da jornada escolar nas EREMs? Na sua compreensão, quais são as vantagens e desvantagens dessa jornada ampliada para os alunos?
10. Você acha que o seu trabalho o sobrecarrega de alguma forma? Você acha que tem algum impacto negativo na sua saúde? Considera que tem algum impacto negativo no seu lazer, no tempo com a família?
11. Qual o interesse e as condições que tem para realizar futuras especializações na sua área?
12. O que lhe motiva a continuar sendo professor (a) de uma escola de referência?
13. Qual o perfil do professor que trabalha nesta experiência? É diferente do professor da escola regular? Quais habilidades são necessárias ao professor de Ensino Médio em uma escola de referência?
14. Como você avalia a implantação e utilização dos laboratórios de ensino na escola? Com que frequência acontece as aulas no laboratório?
15. Como o professor de Química participa dos projetos desenvolvidos na escola? De que forma a química é trabalhada nesses projetos?
16. Você acha que é necessária alguma alteração no currículo desta escola para melhorar a formação do aluno participante do período integral desta escola? Caso sim, qual (is) alteração (ões)?

**Questionário para alunos matriculados no Ensino Médio em Jornada Regular**

1º. Por que escolheu estudar nesta escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2º. Como avalia o Ensino Médio na modalidade que faz parte?

( ) Excelente ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo

Justifique a sua resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3º. Para você, qual é a concepção de Educação presente na proposta de Ensino Médio da qual participa? Como avalia essa concepção?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4º. Assinale as seguintes questões com uma nota de 0 a 10 (considerando 0 para péssimo e 10 excelente):

4.1. Carga de estudos semanal

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.2. Uso de recursos didáticos pelos professores

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.3. Relação entre o abordado em sala de aula e o contexto e cotidiano dos alunos

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.4. Preparação para vestibular

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.5. Preparação para concursos

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.6. Preparação para o mercado de trabalho

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.7. Preparação para a vida

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Justifique a sua resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5º. Avalie as aulas e atividades relacionadas à Química e justifique a sua resposta:

( ) Excelentes ( ) Ótimas ( ) Boas ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimas

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6º. Indique se existe e qual a frequência de aulas de Química no laboratório:

<input type="checkbox"/>	Nunca acontece
<input type="checkbox"/>	Acontece de vez em quando
<input type="checkbox"/>	Acontece uma vez ao ano
<input type="checkbox"/>	Acontece uma vez por semestre
<input type="checkbox"/>	Acontece uma vez a cada unidade
<input type="checkbox"/>	Acontece uma vez por mês
<input type="checkbox"/>	Acontece de quinze em quinze dias
<input type="checkbox"/>	Acontece toda semana
<input type="checkbox"/>	Acontece mais de uma vez por semana

7º. Como avalia as aulas de Química no laboratório:

( ) Excelentes ( ) Ótimas ( ) Boas ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimas

Justifique a sua resposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8°. Como avalia a infraestrutura física disponível na escola?

( ) Excelente ( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssima

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

---

---

9°. Como avalia os seus professores de Química?

( ) Excelentes ( ) Ótimos ( ) Bons ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

---

10°. Como avalia o processo de avaliação adotado em Química?

( ) Excelente ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

---

---

## Questionário para alunos matriculados no Ensino Médio em Jornada Integral e Semi-Integral

1º. Por que escolheu estudar nesta escola?

---



---



---



---

2º. Como avalia o Programa de Educação Integral desenvolvido na sua escola?

( ) Excelente ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo

Justifique a sua resposta:

---



---



---



---

3º. Para você, qual é a concepção de Educação Integral presente no Programa de Educação Integral em desenvolvimento na sua escola? Como avalia essa concepção?

---



---



---



---



---



---



---



---

4º. Assinale as seguintes questões com uma nota de 0 a 10 (considerando 0 para péssimo e 10 excelente):

4.1. Carga de estudos semanal

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.2. Uso de recursos didáticos pelos professores

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.3. Relação entre o abordado em sala de aula e o contexto e cotidiano dos alunos

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.4. Preparação para vestibular

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.5. Preparação para concursos

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.6. Preparação para o mercado de trabalho

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4.7. Preparação para a vida

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Justifique a sua resposta:

---



---



---



---



---



---

5º. Descreva as principais atividades que a escola propõe para o contra turno escolar:

---



---



---



---



---



---

6º. Avalie as aulas e atividades relacionadas à Química e justifique a sua resposta:

( ) Excelentes ( ) Ótimas ( ) Boas ( ) Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimas

Justifique a sua resposta:

---



---



---



---

7º. Indique se existe e qual a frequência de aulas de Química no laboratório:

<input type="checkbox"/>	Nunca acontece
<input type="checkbox"/>	Acontece de vez em quando
<input type="checkbox"/>	Acontece uma vez ao ano
<input type="checkbox"/>	Acontece uma vez por semestre
<input type="checkbox"/>	Acontece uma vez a cada unidade
<input type="checkbox"/>	Acontece uma vez por mês
<input type="checkbox"/>	Acontece de quinze em quinze dias
<input type="checkbox"/>	Acontece toda semana

Acontece mais de uma vez por semana  
8°. Como avalia as aulas de Química no laboratório:

---

---

( ) Excelentes ( ) Ótimas ( ) Boas ( )  
Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimas

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

---

9°. Como avalia a infraestrutura física disponível na escola?

( ) Excelente ( ) Ótima ( ) Boa ( )  
Regular ( ) Ruim ( ) Péssima

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

---

10°. Como avalia os seus professores de Química?

( ) Excelentes ( ) Ótimos ( ) Bons ( )  
Regulares ( ) Ruins ( ) Péssimos

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

---

11°. Como avalia o processo de avaliação adotado em Química?

( ) Excelente ( ) Ótimo ( ) Bom ( )  
Regular ( ) Ruim ( ) Péssimo

Justifique a sua resposta:

---

---

---

---

---

