



INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

SIMONE LORENA TOBBIN PEREIRA

O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA

Campo Grande - MS

2022

SIMONE LORENA TOBBIN PEREIRA

**O PLANEJAMENTO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Claudio Zarate Sanavria

Campo Grande - MS

2022

P436p Pereira, Simone Lorena Tobbin
O planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica: concepções de professores não licenciados da rede estadual de ensino do Paraná a partir de uma formação continuada / Simone Lorena Tobbin Pereira. – Campo Grande-MS, 2022.
229 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2022.
Orientador: Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria.

Inclui apêndices.
Inclui referências.

1. Formação Continuada. 2. Colaboração. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Sanavria, Claudio Zarate. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 370.71



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMS)

Aos 17 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 13 horas, reuniu-se por webconferência a Banca Examinadora composta pelos membros: Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria (IFMS), Prof.^a Dr.^a Maria Raquel Miotto Morelatti (FCT/UNESP), Prof.^a Dr.^a Gesilane de Oliveira Maciel José (IFMS) e Prof. Dr. Carlos Vinicius da Silva Figueiredo (IFMS), sob a presidência do primeiro, para avaliação do trabalho da estudante Simone Lorena Tobbin Pereira, CPF 021.098.869-00, Linha de Pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título “O Planejamento de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica: Concepções de Professores Não Licenciados da Rede Estadual de Ensino do Paraná a Partir de Uma Formação Continuada” e orientação de Claudio Zarate Sanavria. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os membros. A seguir, concedeu a palavra à estudante, que expôs seu Trabalho de Conclusão de Curso. Terminada a exposição, os membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da banca fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se em grupo virtual à parte para avaliação e emitiu, em seguida, parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	AVALIAÇÃO
Dr. Claudio Zarate Sanavria - Orientador	APROVADA
Dr. ^a . Maria Raquel Miotto Morelatti (Externo)	APROVADA
Dr. ^a . Gesilane de Oliveira Maciel José (Interno)	APROVADA
Dr. Carlos Vinicius da Silva Figueiredo (Suplente)	APROVADA

RESULTADO FINAL:

(X) Aprovação () Reprovação

OBSERVAÇÕES:

Recomenda-se fortemente a publicação dos resultados, considerando a qualidade da pesquisa apresentada.

Juntamente com a dissertação citada anteriormente foi também validado pela banca avaliadora o produto educacional intitulado “Formação Continuada Com Enfoque Colaborativo: Planejamento de Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica”. A discente terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias para realizar as modificações recomendadas pela banca e entrega da versão final da dissertação e do produto educacional.

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela participação.

Claudio Zarate Sanavria
Presidente da Banca Examinadora

Simone Lorena Tobbin Pereira
Estudante

Documento assinado eletronicamente por:

- **Simone Lorena Tobbin Pereira, Simone Lorena Tobbin Pereira - Estudante - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande (1)**, em 19/10/2022 18:03:42.
- **Maria Raquel Miotto Morelatti, Maria Raquel Miotto Morelatti - Membro(a) de banca de mestrado - Universidade Estadual Paulista - Unesp (48031918000477)**, em 19/10/2022 15:56:20.
- **Carlos Vinicius da Silva Figueiredo, DIRETOR GERAL - CD2 - DR-DIRGE**, em 18/10/2022 18:05:16.
- **Gesilane de Oliveira Maciel Jose, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 17/10/2022 23:01:51.
- **Claudio Zarate Sanavria, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 17/10/2022 22:40:15.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 17/10/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 318964

Código de Autenticação: c53c3157e8



AGRADECIMENTOS

Certamente, palavras como esforço e dedicação não resumem o sentido de chegar até aqui. Acredito também nas boas sementes lançadas em minha vida desde a mais tenra idade e que, ao longo de minha trajetória, germinaram, se multiplicaram e, inevitavelmente, produziram bons frutos. Os exemplos familiares, as oportunidades e reflexões forjaram minha essência, primeiramente, como pessoa e, conseqüentemente, educadora. Isso me faz reconhecer e agradecer.

A Deus entrego essa conquista. Desde que o encontrei, sinto sua presença e cuidado. Me presenteou com o mestrado e me qualificou para mais esta vitória.

Ao meu orientador, professor e doutor Claudio Zarate Sanavria, agradeço a dedicação e o esforço em trilhar comigo as etapas deste trabalho. Sou privilegiada em construir saberes profícuos ao lado de um mestre que, verdadeiramente, é sábio, responsável, criativo, criterioso e inspirador. Levo comigo a sua essência, o prazer de sua amizade, a gratidão pelos seus ensinamentos e o orgulho de ser sua sempre orientanda.

Aos membros da banca examinadora, professores doutores Maria Raquel (UNESP), Gesilane (IFMS - Campo Grande), Carlos Vinícius (IFMS - Dourados) e Luís Sinésio (IFMS - Campo Grande), gratidão pelas contribuições com este trabalho.

Ao meu esposo e grande amor Richard, ofereço este presente. Sou grata por todo o cuidado, incentivo e dedicação.

Aos meus pais, Plínio e Lorena, exemplos de fé e fortaleza, agradeço as orações, o apoio e a compreensão a mim demonstrados. É tão bom saber que vocês existem, se fazem presentes e vibram comigo.

Aos meus manos, cunhadas, sobrinhos e familiares em geral, obrigada pela torcida. Vocês são especiais.

Aos professores e colegas da turma 2021 – PROFEPT, minha gratidão por tudo que vivi e aprendi com vocês. Já sinto saudades.

Aos professores do NRE de Umuarama, voluntários e participantes da pesquisa, dedico este trabalho. Vocês são peças fundamentais de um sonho que se materializou.

Por fim, o que eu diria a mim mesma? Ah, Simone! Além de ser uma pesquisadora inquieta e uma educadora por excelência, agora você é Mestra e produtora de conhecimento. Então prossiga, se desafie e brilhe!

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

RESUMO

Considerando o planejamento de ensino como uma prática educativa intrínseca à docência e que existem peculiaridades quanto à sua concepção na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a presente pesquisa, que se insere na linha de Práticas Educativas em EPT e Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT – tem como objetivo geral compreender quais as concepções de um grupo de professores não licenciados atuantes na EPT sobre o planejamento de ensino nesse contexto e os possíveis impactos de uma formação continuada sobre tais concepções. Para o alcance deste objetivo estabelecemos como objetivos específicos: 1) Identificar as peculiaridades do planejamento de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica; 2) Explicitar o que o professor não licenciado entende sobre planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, antes e depois de vivenciar uma formação continuada específica; e 3) Evidenciar quais elementos e características de uma formação continuada podem contribuir para um novo olhar sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. Em uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, elaboramos, aplicamos e analisamos como produto educacional, uma formação continuada em formato de atividade de extensão (curso) e estabelecemos como instrumentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada, pré e pós-formação, a observação e a análise documental. Pautamos o produto educacional nos pressupostos da colaboração por meio de atividades desenvolvidas em encontros *online*. Os resultados da pré-formação apontam que a maioria dos participantes concebem a EPT como uma modalidade de ensino, que prepara o estudante para o mercado de trabalho. O planejamento de ensino é evidenciado como um instrumento organizador de uma sequência de conteúdos a serem transmitidos pelo docente. Após a formação, constatamos mudanças nas concepções, que passam a reconhecer a EPT como uma modalidade de ensino que objetiva a formação integral do estudante para o mundo do trabalho, por meio da prática de um currículo que se desenvolve na integração entre formação geral e profissional. No contexto de tal compreensão, o planejamento de ensino é ressignificado, como um instrumento organizador de uma prática pedagógica, concebida enquanto processo de ensino-aprendizagem, em um movimento dialógico, contínuo e articulado de sistematização do saber. A colaboração, envolta aos princípios da voluntariedade, identidade, espontaneidade, apoio e respeito mútuo, contribuiu para que os participantes da pesquisa se aproximassem dos saberes e fazeres da prática educativa em EPT, em específico, o planejamento de ensino. Assim, nos certificamos de que uma formação continuada, desenvolvida sob um enfoque colaborativo, onde grupos que se identificam, buscam o diálogo reflexivo, a partir de situações da prática que os inquietam, contribui significativamente para que a subjetividade de um pensar, por vezes estático, converja na objetividade de um fazer exequível e transformador de contextos peculiares como o da EPT

Palavras-Chave: Formação Continuada, Colaboração, Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

Considering teaching planning as an educational practice intrinsic to teaching and that there are peculiarities regarding its conception in Vocational and Technological Education (EPT), the present research, which is part of the line of EPT Educational Practices and Macroproject 1 - Methodological and didactic resources in formal and non-formal teaching spaces at EPT – its general objective is to understand the conceptions of a group of unlicensed teachers working in EPT on teaching planning in this context and the possible impacts of continuing education on such conceptions. To achieve this objective, we established the following specific objectives: 1) Identify the peculiarities of teaching planning in the context of Vocational and Technological Education; 2) Explain what the unlicensed teacher understands about teaching planning in Vocational and Technological Education, before and after experiencing a specific continuing education; and 3) Evidencing which elements and characteristics of continuing education can contribute to a new look at teaching planning in Vocational and Technological Education. In a qualitative approach of descriptive-explanatory nature and interventionist character, we elaborated, applied and analyzed as an educational product, an extension activity (course) and established as instruments for data collection, semi-structured interviews, pre and post-training, observation and document analysis. We base the educational product on the assumptions of collaboration through activities developed in online meetings. The results of pre-training show that most participants conceive EPT as a teaching modality that prepares the student for the job market. Teaching planning is evidenced as an organizing tool for a sequence of contents to be transmitted by the teacher. After training, we found changes in conceptions, which began to recognize EPT as a teaching modality that aims at the integral formation of the student for the world of work, through the practice of a curriculum that develops in the integration between general and professional training. . In the context of such understanding, teaching planning is re-signified, as an organizing instrument of a pedagogical practice, conceived as a teaching-learning process, in a dialogic, continuous and articulated movement of systematization of knowledge. Collaboration, wrapped around the principles of voluntarism, identity, spontaneity, support and mutual respect, contributed to the research participants getting closer to the knowledge and practices of educational practice in EPT, specifically, teaching planning. Thus, we make sure that continuing education, developed under a collaborative approach, where groups that identify themselves, seek reflective dialogue, from situations of practice that worry them, significantly contributes to the subjectivity of a thinking, sometimes static, converge in the objectivity of a feasible and transforming action of peculiar contexts such as the EPT.

Keywords: Continuing Education, Collaboration, Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento - formação inicial dos professores bacharéis da EPT.....	18
Quadro 2: Levantamento - o planejamento de ensino em um sentido geral.	19
Quadro 3: Levantamento - formação inicial dos professores bacharéis da EPT-PR.	20
Quadro 4: Levantamento - formação Docente na Educação Profissional no PR.	21
Quadro 5: Levantamento - planejamento de ensino e Educação Profissional no Paraná.....	21
Quadro 6: Objetivos, indicadores e instrumentos da pesquisa.	66
Quadro 7: Municípios e instituições de ensino com oferta de cursos integrados e/ou subsequentes ao ensino médio inscritos na pesquisa.	72
Quadro 8: Perfil dos participantes da pesquisa.	73
Quadro 9: Contexto de formação e atuação profissional.	75
Quadro 10: Encontros da formação e seus objetivos.	81
Quadro 11: Categorias sobre possível falta de discussão sobre a EPT.....	107
Quadro 12: Categorias de definições de Ensino Médio Integrado.	109
Quadro 13: Categorias sobre diferenças entre EMI e Ensino Médio Regular.	112
Quadro 14: Categorias sobre definição de planejamento de ensino.	115
Quadro 15: Categorias das peculiaridades no planejamento de ensino na EPT. ...	119
Quadro 16: Categorias do modo de planejar dos professores.	121
Quadro 17: Categorias – dificuldades quanto ao planejamento das ações.....	122
Quadro 18: Categorias – Importância do planejamento para as práticas em EPT..	125
Quadro 19: Categorias referentes ao replanejamento.	126
Quadro 20: Categorias – O que o docente mais leva em conta no momento do replanejamento.....	129
Quadro 21: Categorias – Entendimento sobre o currículo integrado.....	131
Quadro 22: Principais características do planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado.....	132
Quadro 23: O que mais causa segurança para planejar na EPT.	134
Quadro 24: O que trouxe mais segurança ao planejar na EPT pós-formação.	182
Quadro 25: Assuntos que contribuíram para um melhor entendimento do planejamento de ensino EPT.....	185
Quadro 26: O que mais chamou a atenção quanto ao conteúdo compartilhado.....	188
Quadro 27: O que mais chamou a atenção quanto à organização e a dinâmica. ...	191

Quadro 28: O que mais chamou a atenção quanto à metodologia apresentada. ...	194
Quadro 29: O que mais chamou a atenção quanto às atividades aplicadas.	198
Quadro 30: Categorias sobre a experiência vivenciada no processo formativo.	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Expectativas de aprendizagem sobre o curso.....	76
Tabela 2: Comparativo quanto a definição de educação profissional e tecnológica.	139
Tabela 3: Comparativo quanto as principais finalidades da educação profissional e tecnológica.	141
Tabela 4: Comparativo quanto a definição de ensino médio integrado.	145
Tabela 5: Comparativo quanto as diferenças entre EMI e Ensino Médio Regular. .	149
Tabela 6: Comparativo quanto a definição de planejamento de ensino.	153
Tabela 7: Comparativo quanto as particularidades no planejamento de ensino na EPT.	156
Tabela 8: Comparativo quanto ao nível de importância do planejamento de ensino para as práticas da EPT.....	159
Tabela 9: Comparativo quanto a existência de conteúdos que dependam mais do planejamento de ensino para serem mais bem trabalhados.	161
Tabela 10: Comparativo de como é feito o replanejamento.	163
Tabela 11: Comparativo acerca do que o docente leva em conta no momento do replanejamento.....	165
Tabela 12: Comparativo da definição de currículo integrado.	167
Tabela 13: Comparativo das características do planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado.....	171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado	24
2.1.1 Formação Integrada na perspectiva do homem integral e omnilateral – o trabalho como princípio educativo.....	24
2.2 Planejamento de ensino: aspectos para o seu entendimento	26
2.2.1 Conceitos, características e pressupostos do planejamento	26
2.2.2 Planejamento de ensino sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	33
2.2.3 O planejamento de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica	37
2.3 Formação continuada de professores	46
2.3.1 Aspectos conceituais.....	46
2.3.2 O papel da formação continuada no desenvolvimento dos saberes docentes.	47
2.3.3 Formação continuada e EPT: especificidades e necessidades.....	50
2.4 Colaboração e grupos colaborativos	56
2.4.1 Conceitos e pressupostos da colaboração.....	57
2.4.2 Grupos colaborativos: características e possibilidades formativas.....	60
3 PERCURSO METODOLÓGICO	64
3.1 Caracterização, etapas e instrumentos	64
3.2 O lócus da pesquisa e o perfil dos sujeitos	71
4 PRODUTO EDUCACIONAL.....	78
4.1 Descrição do Produto	78
4.2 A aplicação do produto.....	84
4.2.1 O convite: do encanto à temática ao desejo da voluntariedade	85
4.2.2 A inscrição: momento de se voluntariar.....	86
4.2.3 O percurso formativo: dos momentos assíncronos aos encontros síncronos ..	87
4.2.3.1 Primeiro encontro – o docente e o planejamento de ensino na EPT.....	88

4.2.3.2 Segundo encontro – panorama histórico da EPT, em nível nacional e no Estado do Paraná: legislação e princípios curriculares norteadores	92
4.2.3.3 Terceiro encontro - o currículo integrado na EPT.....	94
4.2.3.4 Quarto encontro – o planejamento de ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	97
4.2.3.5 Quinto encontro - ressignificando o planejamento de ensino	99
4.2.3.6 Sexto encontro – planejando para a EPT.....	101
4.2.4 A avaliação do processo formativo.....	102
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	104
5.1 As concepções dos docentes participantes acerca do planejamento de ensino: analisando transformações ocorridas a partir da experiência vivenciada	104
5.1.1 Concepções pré-formação	105
5.1.2 As concepções pós-formação	138
5.2 A formação continuada e seus elementos contribuintes para a compreensão do planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica.....	174
5.2.1 A colaboração enquanto prática educativa do processo formativo	175
5.2.2 As contribuições da formação para um novo olhar sobre o planejamento de ensino na EPT.....	182
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PRÉ-FORMAÇÃO	227
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA PÓS-FORMAÇÃO.....	228
APÊNDICE C – ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL.....	229

1 INTRODUÇÃO

A política educacional brasileira das décadas de 1990 e 2000 foi marcada por mudanças significativas, principalmente no que se refere à educação básica e técnica de nível médio. A dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional abriu caminho para uma nova concepção de ensino, com a revogação do Decreto nº 2.208/97. (RAMOS, 2014). De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a instituição do Decreto nº 5.154/2004 trouxe a proposta de articulação entre a educação profissional e o ensino médio, na forma integrada, conforme termos dispostos no parágrafo 2º do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No entanto, a proposta de integração tornar-se-ia coerente à medida em que contribuisse para a construção teórico-prática de uma educação tecnológica, correspondente à preparação dos indivíduos para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. Dessa forma, a relação entre os conceitos Trabalho/Ciência/Tecnologia/Cultura promoveria uma *Formação Humana Integral*, na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Em um contexto nacional de oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com base nos princípios de uma educação técnica integrada ao ensino médio, somos instigados a refletir – de um modo muito particular – a formação inicial exigida aos docentes que atuam neste contexto. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), ao tratar da formação inicial dos docentes da educação básica, destaca a licenciatura como requisito básico para o exercício da profissão. Contudo, o texto-lei não traz referência à exigência de formação inicial em licenciatura aos docentes que ministram aulas nas disciplinas específicas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, tampouco uma licenciatura específica em EPT. Assim, temos uma legislação com abertura para uma atuação profissional diversificada e, ao mesmo tempo, dicotômica, tendo professores licenciados para atuarem nas disciplinas da base nacional comum curricular e professores bacharéis e/ou tecnólogos, formados em áreas afins, para atuarem nas disciplinas técnicas dos cursos ofertados. Tal contexto nos leva a refletir a urgente demanda por uma formação profissional em EPT, sendo esse assunto, pauta para as políticas públicas em nosso país.

É nesta conjuntura de oferta de EPT, bem como do contexto de formação inicial dos professores atuantes nas disciplinas específicas dos cursos técnicos integrados

ao ensino médio e/ou subsequentes, que também se encontra o Estado do Paraná. Com base nos princípios gerais que sustentam as práticas educativas em EPT, trazemos um breve recorte do contexto histórico no qual se efetivou a oferta desta modalidade de ensino neste estado.

De acordo com o “Documento Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos” (PARANÁ, 2006), no ano de 2004 o Governo do Estado efetivou a implantação dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com organização curricular integrada ao Ensino Médio. Em 2003, a política estabelecida para a Rede Estadual já retomava a oferta pública e gratuita de uma formação para o trabalho, assumindo a concepção de ensino e currículo na qual o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem-se fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados. Essa perspectiva de escola unitária e de uma educação politécnica teve maior efetivação com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a normatização do Decreto nº 5.154/2004.

A Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR), órgão composto por um conjunto de setores – entre eles o Departamento de Educação Profissional (DEP) – é responsável pela demanda de oferta de cursos técnicos. Na organização dos serviços administrativos e pedagógicos prestados, a SEED/PR utiliza-se do processo de descentralização, contando com trinta e dois núcleos regionais de educação, em seus municípios de abrangência.

Para a oferta e manutenção dos cursos, a rede paranaense de ensino segue amparada pelas legislações nacional e estadual. O Artigo 36-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017) destaca que a Educação Profissional técnica de nível médio pode ser oferecida: I - articulada ao ensino médio; II - subsequente a concluintes do ensino médio. Posteriormente, o Artigo 39 ressalta que a educação profissional e tecnológica deve estar integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação, assim como às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

A rede pública estadual de ensino do Paraná oferta cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio, concomitantes e/ou subsequentes, sendo mais comum a oferta integrada e subsequente. Os cursos integrados ao ensino médio têm duração de quatro anos e são destinados aos egressos do ensino fundamental, enquanto os cursos técnicos subsequentes, com duração máxima de dois anos, têm como público-alvo os estudantes egressos do ensino médio.

É neste contexto estadual de oferta de educação profissional paranaense que se insere o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Umuarama, o qual mantém sob sua abrangência administrativa/pedagógica dezenove municípios, dos quais onze ofertam Educação Profissional e Tecnológica. Dentre eles, encontra-se o município de Altônia, onde resido e atuo profissionalmente como pedagoga.

Assim, essa pesquisa parte de indagações e inquietações pessoais acerca da relação existente entre a formação inicial e a prática pedagógica dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em específico, a dos não licenciados. As experiências vivenciadas enquanto pedagoga, perpassaram os diferentes níveis e modalidades de ensino, contribuindo gradativamente para uma aproximação dos aspectos pedagógicos da prática docente. Tais vivências forjaram minhas próprias concepções e, ainda mais, o modo como elas se manifestam em minha prática pedagógica (GARNICA, 2008).

Em se tratando da Educação Profissional e Tecnológica, ao me deparar com a realidade dos docentes não licenciados, pertencentes ao NRE de Umuarama-PR e suas dificuldades quanto aos saberes docentes – dentre eles, o planejamento de ensino – me fez perceber que, embora tais profissionais apresentem um bom nível de conhecimentos técnicos oriundos da formação inicial, faltam-lhes os conhecimentos pedagógicos, essenciais ao desempenho da função. Assim, acabam “sobrevivendo” em meio às exigências da prática educativa.

As subjetividades e objetividades que, aos poucos, foram compondo minha identidade profissional, possibilitaram certa afinidade com os saberes e fazeres da docência, em especial, o planejamento de ensino. Colaborar com a formação continuada de professores é uma ação que me move e me impulsiona desde a graduação, sendo parte central de meu fazer pedagógico. Neste contexto, dentre as diversas demandas temáticas sobre a EPT e suas peculiaridades, pensar de que maneira uma formação continuada específica sobre o planejamento de ensino na EPT poderia contribuir para uma mudança de concepções acerca do tema, é algo que me instiga enquanto pesquisadora.

Assim, direcionamos nosso olhar para os professores não licenciados, atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e/ou subsequentes das instituições públicas estaduais do NRE de Umuarama/PR, tendo como questão norteadora: qual o entendimento que estes professores possuem sobre o planejamento de ensino no contexto em que atuam e de que maneira uma formação continuada, específica sobre

este instrumento organizador do trabalho pedagógico, poderia interferir para a mudança de concepções?

Com base nesse viés investigativo, a presente pesquisa, que se insere na linha de Práticas Educativas em EPT e Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT – teve como objetivo geral compreender quais as concepções de um grupo de professores não licenciados atuantes na EPT sobre o planejamento de ensino nesse contexto e os possíveis impactos de uma formação continuada sobre tais concepções. Para o alcance deste objetivo estabelecemos como objetivos específicos: 1) Identificar as peculiaridades do planejamento de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica; 2) Explicitar o que o professor não licenciado entende sobre planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, antes e depois de vivenciar uma formação continuada específica; e 3) Evidenciar quais elementos e características de uma formação continuada podem contribuir para um novo olhar sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

No sentido de compreender as possíveis lacunas deixadas na formação inicial dos profissionais não licenciados quanto aos saberes da docência, entre eles o planejamento de ensino, buscamos por uma revisão de pesquisas já realizadas sobre a temática. Nossa intenção foi a de encontrar trabalhos que se voltassem à formação inicial dos docentes bacharéis da EPT e sua relação com o planejamento de ensino neste contexto, com prioridade à rede estadual de ensino em território nacional e, em específico, no Estado do Paraná. Também estivemos abertos a trabalhos realizados acerca da temática no contexto dos institutos federais e universidades.

Como apoio para a pesquisa, utilizamos o Repositório da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para um levantamento geral de trabalhos já realizados em nível nacional, assim como no repositório da Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR), no qual buscamos trabalhos mais específicos, voltados ao contexto das escolas públicas estaduais.

Para uma melhor organização dos resultados, utilizamos quadros contendo a fonte de pesquisa, palavras-chaves utilizadas, o título dos trabalhos, referências bibliográficas e objetivos da pesquisa. As palavras-chave utilizadas foram “Formação inicial de professores da EPT”, “Bacharel docente”, “Planejamento de ensino” e “Planejamento de Ensino na EPT”.

No que concerne à formação inicial dos professores da EPT, o Quadro 1 apresenta alguns resultados encontrados na BDTD, os quais consideramos mais aproximados da temática em questão.

Quadro 1: Levantamento - formação inicial dos professores bacharéis da EPT.

Fonte	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	
Palavras-chave	Formação inicial de professores da EPT	
Título	Referência / Instituição	Objetivo
Formação de professores iniciantes para o ensino médio integrado: necessidades formativas ao desenvolvimento profissional	Matheus de Vasconcelos Arraes (ARRAES, 2022) IFPE	Mapear as necessidades formativas percebidas pelos professores iniciantes para atuação docente na ensino médio integrado da educação profissional.
Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória	Rejane Bezerra Barros (BARROS, 2016) IFRN	O estudo trata da formação e atuação didático-pedagógica de professores bacharéis, no âmbito do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do IFRN.
Saberes docentes na formação inicial de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Fernanda Rebeca Araújo da Silva (SILVA, 2016) IFAM	Compreender em que aspectos ações desenvolvidas nos cursos de licenciatura possibilitam a construção de saberes docentes para a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM).
Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem	Rosilândia Ferreira De Aguiar (AGUIAR, 2016) UnB	Analisar a formação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a influência dessa formação no processo ensino-aprendizagem no âmbito dos cursos técnicos subsequentes no contexto de um Instituto Federal.
Palavras-Chave	Bacharel docente	
De Bacharel a Professor: o ser docente no ensino universitário	Anne Cristina da Silva Dantas (DANTAS, 2019) UFRN	Analisar como foi constituído o ser docente dos professores bacharéis do ensino superior a partir de um grupo de investigação formado por docentes bacharéis do quadro efetivo da UFRN.
Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária	Vivianne Souza de Oliveira (OLIVEIRA, 2011)	Compreender os sentidos atribuídos pelos professores bacharéis a docência e a sua ação na universidade, buscando indicativos sobre as relações

Quadro 1: Levantamento - formação inicial dos professores bacharéis da EPT.

(continuação)

	UFRN	estabelecidas por eles, entre a sua formação profissional e o ser professor.
--	------	--

Fonte: Os autores.

Os resultados encontrados em torno da temática da formação inicial em bacharelado dos profissionais da EPT foram mais expressivos no contexto dos institutos e universidades federais, com o objetivo de destacar os dilemas da não licenciatura na prática educativa destes profissionais. Um dos resultados mais atualizados é de 2021, sendo uma pesquisa do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), que apresenta um mapeamento das necessidades formativas percebidas pelos professores iniciantes quanto à atuação docente no ensino médio integrado.

Posteriormente, ainda na base da BDTD, buscamos por pesquisas que tratassem do planejamento de ensino em um sentido geral. O Quadro 2 destaca os resultados obtidos.

Quadro 2: Levantamento - o planejamento de ensino em um sentido geral.

Fonte	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	
Palavras-chave	Planejamento de Ensino	
Título	Referência / Instituição	Objetivo
A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores	Amanda Arajs Marques Vaccas (VACCAS, 2012) USP	Investigar, a partir do significado do planejamento como ação da atividade pedagógica, a apropriação do significado de planejamento, em estudantes de Pedagogia, em atividade de ensino, vinculada a um projeto de estágio da FEUSP, intitulado clube de Matemática.
Planejamento e transformação: um estudo sobre o pensar docente	Nina Rosa Ventimiglia Xavier (XAVIER, 2011) UFRS	Investigar através dos significados atribuídos pelos professores, quais são os fatores do planejamento apontados como promotores de transformação, na prática docente, e suas implicações no ambiente escolar.
Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores	Milena Dos Santos Queiróz Candido (CANDIDO, 2017) UFES	Investigar as concepções de educação predominantes na educação brasileira segundo a produção acadêmica e suas respectivas propostas de planejamento de ensino a fim de analisá-las à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Fonte: Os autores.

A partir dos resultados encontrados acerca do planejamento de ensino,

percebemos que as pesquisas encontradas no site da BDTD voltam-se à ressignificação deste instrumento do fazer pedagógico, em um sentido mais abrangente e a partir de concepções de professores. Embora se aproximem de nossos objetivos, tais pesquisas compreendem o período de 2010 a 2012.

Ainda no repositório da BDTD, objetivando uma revisão bibliográfica concernente à formação inicial dos professores atuantes na EPT no Estado do Paraná, obtivemos os seguintes resultados, destacados no Quadro 3:

Quadro 3: Levantamento - formação inicial dos professores bacharéis da EPT – PR.

Fonte	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	
Palavras-chave	Formação inicial de professores da EPT	
Título	Referência / Instituição	Objetivo
A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis: o caso da Unioeste/Campus Cascavel-PR	Maria Consoladora Parizotto Oro (ORO, 2012) UNIOESTE	Conhecer as condições pedagógicas no exercício da ação docente na universidade, para aqueles docentes que advêm de cursos de bacharelados.
Formação e atuação do bacharel-professor na área de telecomunicações do Instituto Federal de Santa Catarina: Campos São José	Alexandre Moreira (MOREIRA, 2012) UNICAMP	Investigar o processo de formação, de atuação e da prática profissional dos bacharéis-professores (graduados, mas sem curso de Licenciatura) que atuam como docentes na modalidade dos cursos Técnico Integrado de Nível Médio e Pós-Médio no Instituto.

Fonte: Os autores.

Em se tratando da formação inicial dos docentes para atuar na EPT no Estado do Paraná, os resultados encontrados no repositório da BDTD são de 2012 e se voltam à formação em bacharelado, no contexto das universidades.

Posteriormente, nos apoiamos no site da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), para obtermos trabalhos voltados à docência de professores não licenciados e/ou bacharéis na educação profissional e tecnológica das escolas estaduais paranaenses. O Quadro 4 aponta os resultados obtidos:

Quadro 4: Levantamento - formação Docente na Educação Profissional no PR.

Fonte	Secretaria de Estado de Educação – Coleção Cadernos do PDE	
Palavras-chave	Docência bacharéis EPT	
Título	Referência / Instituição	Objetivo
A formação docente na educação profissional	Daisy Ferraz Hampel Gonzaga (GONZAGA, 2008) UENP	Dentre os desafios, um que merece destaque é a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Profissional, uma vez que a maioria teve sua formação inicial em cursos de bacharelado. Assim, oferecer subsídios para a reflexão docente sobre temas como interação professor-aluno, estratégias de ensino e avaliação, entre outros, representa uma possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Fonte: Os autores.

No que concerne às pesquisas sobre a formação inicial de docentes bacharéis da EPT no Estado do Paraná, encontramos apenas um resultado, que ao nosso ver, se aproxima da temática, embora, um pouco desatualizado, uma vez que o ano de sua publicação é 2008.

Por fim, buscamos neste mesmo repositório trabalhos voltados à temática do planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica, no contexto das escolas públicas estaduais. O Quadro 5 aponta os resultados obtidos.

Quadro 5: Levantamento - planejamento de ensino e Educação Profissional no PR.

Fonte	Secretaria de Estado de Educação – Coleção Cadernos do PDE	
Palavras-chave	Planejamento de Ensino EPT	
Título	Referência / Instituição	Objetivo
Avanços e desafios do trabalho pedagógico do professor da educação profissional integrada: um estudo a partir da experiência do PDE/PR	Adilor Demarchi (DEMARCHI, 2016) UNIOESTE	Elaborar/desenvolver Planos de Trabalho Docente (PTDs) na disciplina de Agroindústria, com a participação dos professores das Disciplinas da BNCC e das Disciplinas da Educação Profissional do Curso Técnico em Agropecuária Integrado do CEEP Manoel Moreira Pena de Foz do Iguaçu - PR.
Currículo integrado / planejamento integrado:	Sandra Malagute	Avançar na compreensão da concepção de Currículo

Quadro 5: Levantamento - planejamento de ensino e Educação Profissional no Paraná.
(continuação)

em debate o plano de trabalho docente no curso técnico em administração integrado	(MALAGUTE, 2014) UNIOESTE	Integrado/Planejamento Integrado.
Planejamento Integrado Interdisciplinar na Educação Profissional de Nível Médio Integrado	Eros Berg Ferreira do Amaral; Denise Elizabeth Hey David (AMARAL; DAVID, 2013) UTFPR	Propor um planejamento integrado interdisciplinar no Curso Técnico em Agropecuária.

Fonte: Os autores.

Quanto aos resultados obtidos referentes ao planejamento de ensino para a EPT no contexto estadual paranaense, os três resultados encontrados mostraram-se significativos, abrangendo o currículo integrado nos cursos técnicos, em uma abordagem interdisciplinar. Contudo, tais pesquisas compreendem o período de 2013 a 2016.

De forma geral, não encontramos pesquisas com foco em uma formação continuada para a EPT, pelas quais evidenciássemos o planejamento de ensino como foco central de estudos de professores não licenciados. Os resultados obtidos se voltam ao planejamento de ensino em um contexto geral de universidades e instituições estaduais, destinadas aos professores licenciados e atuantes nas disciplinas da base nacional comum curricular.

Mesmo diante da escassez de pesquisas sobre essa temática, inferimos que a formação inicial dos professores bacharéis, atuantes nas disciplinas específicas dos cursos ofertados, não lhes prepara para o exercício da docência, sendo comum encontrarem dificuldades em vários aspectos do processo educativo, entre eles, o planejamento de ensino. Assim, evidenciamos que a proposição de formações continuadas vem ao encontro das necessidades de docentes não licenciados quanto ao planejamento de ensino no contexto da EPT. Nessa perspectiva, acreditamos que nossa pesquisa tem muito a corroborar com as lacunas deixadas na formação inicial dos profissionais da EPT.

Nessa perspectiva, a pesquisa mostra sua relevância ao buscar analisar as possíveis lacunas que os professores não licenciados e atuantes neste contexto possam apresentar em relação aos aspectos teórico-metodológicos do planejamento

de ensino, permitindo-lhes um encontro com os saberes inerentes à docência e, assim, um novo olhar para a realidade na qual atuam.

Como instrumento teórico-prático investigativo desenvolvemos, aplicamos e analisamos – como produto educacional – uma formação continuada colaborativa sobre o planejamento de ensino na EPT, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (1999; 2011) e Gasparin (2012).

Sabemos que adentrar o campo das concepções de professores é uma ação um tanto desafiadora. De acordo com Garnica (2008, p. 499), concepções são “[...] percepções [...]” sujeitas a mutações, uma vez que nos encontramos em um “meio extremamente fluído, dinâmico e inconstante”. Nesse sentido, as concepções são apenas ferramentas que nos apóiam em nossas ações. Esse foi o princípio que adotamos para a investigação da temática.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, o documento encontra-se assim organizado: a seção 2 apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa; na seção 3 destacamos o percurso metodológico da pesquisa; na seção 4 fazemos uma descrição do produto educacional e seu aporte teórico; a seção 5 traz as análises dos resultados obtidos; na seção 6 apresentamos as considerações finais da pesquisa; por fim, trazemos as referências e os apêndices com os instrumentos de coleta de dados elaborados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, inicialmente, destacamos em aspectos gerais o entendimento do planejamento de ensino enquanto prática pedagógica, para então compreendê-lo no contexto específico da EPT dispendo, para isso, de um aporte teórico-metodológico fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica. Posteriormente, apresentamos a formação continuada de professores como uma proposta para o desenvolvimento dos saberes docentes, entre eles o da EPT e suas especificidades. A seção é finalizada com a apresentação dos pressupostos da colaboração e grupos colaborativos, com ênfase a uma formação continuada sob tal enfoque, enquanto possibilidade reflexiva e transformadora de concepções sobre o planejamento de ensino na EPT.

2.1 Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado

A política de educação profissional instaurada no Brasil, tanto na esfera federal, como estadual, após a normatização do Decreto nº 5.154/2004, prevê a integração da educação profissional ao ensino médio, de acordo com o disposto no artigo 36-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017). Por meio do decreto, buscou-se estabelecer uma política de educação profissional e tecnológica articulada com a educação básica, de formação humana integral, na qual as dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura fossem indissociáveis e o trabalho compreendido como princípio educativo. Com base nestes princípios, podemos citar alguns autores, suas concepções e contribuições.

2.1.1 Formação Integrada na perspectiva do homem integral e omnilateral – o trabalho como princípio educativo

Compreender o significado de uma formação integrada requer, primeiramente, refletir o significado do termo *integrar*:

[...] É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (CIAVATTA, 2005, p. 2).

Este sentido traz uma proposta contrária à fragmentação, de forma a superar o dualismo vivenciado entre formação geral e profissional na educação brasileira. Para Ramos (2014) é preciso superar a divisão social histórica do trabalho, concebendo um homem integral, que não apenas domine a técnica, mas consiga ir além, realizando ações que envolvam o pensar, o dirigir ou o planejar.

Frigotto (2012) afirma que uma educação integral é, também, omnilateral, pois está comprometida com o pleno desenvolvimento do ser humano e todas as dimensões convergem para este fim.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza [...]. (MÉSZAROS, 1981 apud FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Para avançar em uma educação profissional de formação humana integral é necessário unir, de forma mais ampla, conteúdos da educação formal e específicos, possibilitando a emancipação humana, que vai além de se propor o conhecimento de técnicas e conteúdos fragmentados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Moura (2014) diz que a formação da escola unitária sempre caminhará em direção à uma formação humana integral. Nessa trajetória, é necessário que sejam plantadas as sementes da formação humana integral, cuidando para que cresçam aproveitando-se das contradições do capital. Compartilhando da ideia de Marx, destaca que esse caminho se faz por meio de escolas técnicas, teóricas e práticas, que trazem o germe de um ensino que poderá elevar a classe operária acima das classes média e superior (MOURA, 2014).

Em uma escola que se propõe a ofertar EPT não poderia haver espaço para velhas práticas que valorizem mais a educação geral em detrimento da profissional ou vice-versa. Nessa perspectiva, Moura (2014) diz que caminhar em direção ao Ensino Médio Integrado como uma opção é poder garantir uma base unitária para todos, na perspectiva da formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixo estruturante.

O Ensino Médio Integrado, para Ciavatta (2014), é possível e necessário aos

filhos dos trabalhadores que necessitam de uma profissão ainda na educação básica. Sendo assim, a integração entre trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura acirram contradições e potencializam mudanças.

Para compreender o significado da expressão “Trabalho como princípio educativo” em uma proposta de EPT, primeiramente, é preciso definir *trabalho* em seus dois sentidos: ontológico e histórico. Para Ramos (2014), o homem se constitui à medida em que necessita produzir continuamente a sua própria existência. Os conceitos ontológico e histórico surgem do entendimento de que, ao agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, o homem produz conhecimento (sentido ontológico) e, ao transformá-la pela ação do trabalho, modifica-se a si próprio (sentido histórico). Nessa relação, na qual o saber é fruto do trabalho do homem, Saviani (2007) apresenta o papel da escola:

O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 60).

Avançar em recuperar essa relação, de acordo com Ciavatta (2005), é caminhar no sentido de assumir o trabalho como princípio educativo, superando a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual para formar trabalhadores intelectuais, capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

2.2 Planejamento de ensino: aspectos para o seu entendimento

2.2.1 Conceitos, características e pressupostos do planejamento

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 13, preconiza que os docentes incumbir-se-ão de “[...] V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; [...]” (BRASIL, 2017, p. 15). Assim, compreendemos que o ato de planejar é inerente ao processo educativo, constituindo-se como uma ação que envolve a participação integral do docente nos períodos a ele dedicados. Para Vasconcellos (2002), tal ato consiste em antecipar ações ou um conjunto de ações a serem desenvolvidas de acordo com o previsto. Dessa forma, planejar não representa apenas algo que se faz antes de agir, mas uma

ação determinada a partir do que se pensa.

Ao refletirmos sobre o planejamento educacional, é possível apontar os principais tipos que ocupam o fazer pedagógico escolar, na visão de alguns autores que discorrem sobre suas finalidades:

- a) Planejamento Educacional – de acordo com Vasconcelos (2000), corresponde ao planejamento em nível nacional, estadual ou municipal, incorporando e refletindo as grandes políticas educacionais;
- b) Planejamento Escolar – para Libâneo (1992), é uma atividade que possibilita ao coletivo escolar refletir, tomar decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo que tem por objetivo a articulação da atividade escolar com a problemática do contexto social vivenciado;
- c) Planejamento Curricular – segundo Vasconcelos (1995) é um instrumento de previsão sistemático e orientador da ação educativa na escola, preocupando-se com as experiências gerais de aprendizagens oferecidas ao estudante por meio dos diversos componentes curriculares;
- d) Planejamento de Ensino – é o processo que envolve, de acordo com Padilha (2001), a atuação do docente e seu trabalho pedagógico, nas ações e situações de interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos.

Do planejamento de ensino resultará o Plano de Aula, um documento utilizado pelo docente para o registro de sua organização quanto ao que deve ser desenvolvido em um bimestre, trimestre ou semestre letivo, com descrição clara dos objetivos previstos, conteúdos a serem aprendidos, procedimentos teórico-metodológicos, assim como os instrumentos/critérios de avaliação que serão utilizados para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, segundo Padilha (2001), o Plano de Aula é a organização sistematizada e que justifica as ações previstas e realizadas, apresentando-se como um guia prático que orienta o processo educativo.

Concordamos com Vasconcelos (1995) ao afirmar que o planejamento pode ser concebido como um processo que envolve o fazer docente em seu cotidiano escolar, com prioridade à formação do estudante por meio da prática do currículo. Assim, o planejamento envolve todos os tempos da prática educativa, sendo um

exercício permanente da ação-reflexão-ação, o que caracteriza o ser educador.

Muitas vezes, a concepção que se tem acerca do planejamento de ensino é de uma mera atividade burocrática, requerida pelo diretor e/ou coordenação pedagógica da instituição de ensino e, posteriormente, não mais revisitada. É uma prática escolar comum que planejamentos sejam mantidos os mesmos por determinados períodos, havendo a troca, apenas de datas e conteúdos programáticos, quando não, de planos entre docentes da mesma escola ou de escolas diferentes. Assim, faz-se necessário que gestores, equipe pedagógica e docentes se voltem para este instrumento educativo, resgatando o espaço a ele destinado.

Em um processo participativo, reflexivo e mediado pelo diálogo, equipes escolares – ao direcionarem seus olhares para o planejamento de ensino e seus pressupostos teóricos – reconhecem a necessidade de repensá-lo, revisitando, para isso, suas próprias concepções e práticas educativas. Entendemos ser este o caminho a ser percorrido: o da ressignificação do planejamento de ensino por todo o coletivo escolar.

Como já referenciado, adentrar à seara de concepções de professores é no mínimo desafiador, uma vez que, segundo Garnica (2008), as concepções são crenças, juízos, percepções, experiências prévias, as quais se encontram em constantes mudanças nos indivíduos. Corroboramos com o autor quando diz que não é possível obter respostas definitivas, o que também não é o nosso objetivo com a pesquisa. Preferimos a trajetória de como investigar concepções e não a chegada (GARNICA, 2008).

Este caminho do como chegar a novas concepções pode gerar mudanças e transformações na prática educativa, principalmente se estiver atrelado a questões problematizadoras, que inquietam e desafiam seus pares. Nessa perspectiva, lembramos de Freire (1987) ao afirmar que, sujeitos dialógicos, ao se voltarem para uma realidade problematizadora que os desafia, a resposta será sempre uma ação transformadora.

Nesse sentido, podemos destacar que o planejamento de ensino é um instrumento teórico-prático – resultado de uma ação pedagógica, reflexiva e intencional – sobre o que, como, porque e para quem planejar. Um referencial em permanente construção, que precisa transcender a individualidade do fazer pedagógico da sala de aula para assumir um compromisso coletivo, fruto da combinação de experiências e reflexões de um grupo.

O artigo 14, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,2017), dispõe sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento relevante ao contexto educacional, o qual apresenta em sua estrutura os princípios, diretrizes organizacionais e operacionais da prática pedagógica e administrativa da instituição. A legislação ainda prevê que as instituições de ensino, conforme suas peculiaridades e fundamentadas nos princípios da gestão democrática, devem elaborar seu PPP em um processo colaborativo, o qual envolva todos os profissionais que nela atuam. As ações nele contempladas preveem a organização sistematizada, porém nunca definitiva do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, conforme preconiza Vasconcellos (2004):

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2004, p. 169).

O PPP também destaca a reciprocidade entre as dimensões política e pedagógica do ato educativo. O sentido pedagógico encontra-se vinculado às ações e cumprimento das intencionalidades educativas. Quanto à dimensão política, Veiga (2005) aponta para o compromisso estabelecido com o cidadão a ser formado e o tipo de sociedade que se espera.

Ainda sobre as duas dimensões do PPP, Saviani (1983) ressalta que a política se estabelece à medida em que é realizada enquanto prática pedagógica. Na perspectiva pedagógica, Veiga (2005) afirma que o PPP dará indicações para a organização do trabalho pedagógico, o que inclui o trabalho do professor em sala de aula. Quanto a uma possível concepção burocrática de Projeto Político Pedagógico, Veiga (2005) destaca:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefa burocrática. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (VEIGA, 2005, p. 12-13).

Com base nestes pressupostos, podemos concordar e destacar a relevância do PPP para uma instituição de ensino. Um documento que é fruto de ações coletivas e que tem nos princípios da gestão democrática e da autonomia, traços fortes de sua

composição. Nele podemos encontrar os fundamentos políticos e educacionais de uma comunidade escolar, expressos em concepções, objetivos de ensino e de aprendizagem, conhecimentos curriculares, procedimentos metodológicos e de avaliação.

Uma parte que merece destaque no bojo do PPP dos cursos técnicos integrados ao ensino médio são as propostas pedagógicas, as quais envolvem as disciplinas da Base Nacional Comum curricular, assim como os planos de curso, contendo as ementas de cada disciplina da Educação Profissional, encaminhamentos metodológicos e processos avaliativos. Dessa forma, é possível perceber que não há como desvincular o Projeto Político Pedagógico do planejamento de ensino. Há, no bojo deste instrumento de sistematização do processo educativo, um entrelaçar de ações que determinam a identidade social da escola, sua missão e os caminhos a serem percorridos por meio do currículo escolar, dos objetivos e das metodologias estabelecidas para cada série/ano/curso, cabendo ao docente e a todo o coletivo escolar conhecer tais especificidades.

Diante do exposto, queremos enfatizar a importância do docente visitar o PPP da instituição de ensino na qual trabalha, de maneira reflexiva e intencional, também nos momentos que envolvem o planejar das ações educativas da sala de aula. Contudo, nos perguntamos: mesmo diante do discurso que enfatiza a importância da prática do planejamento de ensino nas escolas, pode haver, nele, sentido para os docentes?

No intuito de encontrar respostas, citamos Vasconcellos (2002) ao afirmar existir uma ambiguidade de concepções sobre o ato de planejar, resultado de experiências vivenciadas pelos docentes. Estes, ao mesmo tempo em que concordam com a importância do planejamento, encontram-se marcados pela experiência de elaboração de planos em uma perspectiva burocrática. Segundo o autor, não há maneira de os educadores se envolverem significativamente nesta atividade se não perceberem objetivo nela.

Ao refletirmos nesse ponto específico da objetividade x subjetividade do sujeito no processo de planejar, buscamos entender quais aspectos da subjetividade interferem diretamente na prática do docente, de tal forma que o mistério que se esconde por trás de certas ações e reações seja desvendado. Vasconcellos (2002) afirma que o sujeito somente conseguirá ressignificar o planejamento de ensino no momento em que se colocar em uma perspectiva de mudança.

Freire (1987) denota que é preciso uma imersão na realidade problematizadora, de tal forma que a razão surja dela.

Os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades. Desta forma, muito mais rapidamente, poderão ultrapassar o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência possível”. (FREIRE, 1987, p. 64).

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 36), um dos sentidos do planejar “é a percepção por parte do sujeito da necessidade de mudança”. Porém, para que isso ocorra, é necessário que os docentes se voltem às suas práticas pedagógicas e reflitam se há algo que necessite de mudanças, transformação ou aperfeiçoamento. Diante de uma possível resposta negativa, é primordial existirem ações que contribuam para o reconhecimento do planejamento de ensino como um ato de humanização. Muitas vezes, o docente, em sua própria humanidade, encontra-se desanimado consigo mesmo, com a escola, com a educação, com a sociedade, não demonstrando reação diante desta aparente “morte” educacional, que o distancia cada vez mais do processo de humanização do ato educativo.

Para Vasconcellos (2002, p. 37) “o grande nó do planejamento pode estar na morte do autêntico trabalho pedagógico”, pois quem está “morto”, não quer mudar e, conseqüentemente, não deseja planejar. Nesse sentido, é necessária ajuda para restabelecer o compromisso ético e social com seu trabalho, rompendo com a realidade destruidora de si mesmo e daqueles que diretamente são influenciados por ela. O ato de humanização começa em si mesmo para depois expandir-se em seu entorno. Assim, pensar o planejamento de ensino é repensar a própria prática educativa, no sentido de se colocar em uma perspectiva de mudança.

Uma ação dessa natureza contribui para a desconstrução da ideia de que planejar se resume em um ritual de entrega de um documento formal, requerido pela instituição, contendo a descrição de uma sequência lógica de conteúdos pré-estabelecidos, objetivos, procedimentos metodológicos e de avaliação a serem desenvolvidos em um determinado período letivo. Sobre isso, Vasconcellos (2002) pontua:

Coloca-se aqui uma possível situação de prostituição do magistério: planejamos porque outros nos pedem/obrigam, mas não acreditamos naquilo... Nos vendemos barato; preferimos cumprir rituais formais a enfrentar conflitos...O professor deveria se recusar a formalizar planos, enquanto não estivesse convencido. Onde está a formação para a autonomia? (a começar por ele mesmo!). (VASCONCELLOS, 2002, p. 38-39).

Ainda sobre o ato de planejar em um sentido técnico e desinteressado, Luckesi (2005) afirma ser esta uma realidade que precisa ser transformada, a começar pelo professor, como já nos referimos anteriormente. Cabe a ele resgatar o lugar do planejamento de ensino na prática educativa, em um movimento subjetivo de reconhecer-se enquanto sujeito autônomo e responsável por esse caminho de liberdade, amadurecimento e transformação. No aspecto da autonomia, Freire (2002) afirma:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 41).

Se a autonomia se constitui em um amadurecimento do sujeito, podemos afirmar, então, que ações transformadoras resultam deste processo, o qual demanda uma consciência inicial, movida pelo desejo de querer “ser”, de querer “fazer” e “vivenciar” tais mudanças.

No caminho da formação docente, como pressuposto para o entendimento do planejamento de ensino, está a compreensão de que uma boa prática depende sempre de uma teoria que a sustente. Sobre isso, Freire (1987) diz que todo fazer que é *práxis*, necessita de uma teoria que o ilumine.

Para Vázquez (1977) a teoria não pode transformar o mundo e sim contribuir, o que para isso exige que saia de si mesma, sendo assim, assimilada primeiramente por aqueles que vão ocasionar os atos transformadores. Neste sentido, afirma ainda: “Entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

Nesse contexto, no momento de planejar, é primordial que sejam considerados alguns aspectos, como: conhecimento da realidade na qual se deseja planejar (instituição, os estudantes, as famílias, a comunidade em geral); realização de sondagem dos diferentes saberes trazidos pelos estudantes, relacionando-os com o conhecimento sistematizado a ser desenvolvido; definição clara de objetivos, procedimentos metodológicos e de avaliação, com vistas a garantir o suporte organizacional do que se pretende executar.

Para Vasconcellos (2002), algumas finalidades do planejamento de ensino são consideradas pertinentes, tais como:

Possibilitar a reflexão e a (re)significação do trabalho pedagógico; resgatar o espaço de criatividade do educador; favorecer a pesquisa sobre a própria prática; organizar adequadamente o currículo, racionalizando as experiências de aprendizagem, tendo em vista tornar a ação pedagógica mais eficaz e eficiente; estabelecer a comunicação com outros professores e alunos; ajudar a resgatar o movimento conceitual e a organizar o fluxo de expressão sobre o objeto de conhecimentos; [...]; ser elemento de autoformação do professor, na medida em que possibilita o pensar mais sistematicamente sobre a realidade, sobre a proposta, sobre a prática, ajudando, pois, a diminuir a distância entre teoria-prática, evitando a rotina e a improvisação; resgatar o saber docente, a cultura pedagógica do grupo; superar a expropriação a que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu quefazer, resgatando sua condição de sujeito de transformação. (VASCONCELLOS, 2002, p. 61-62).

Assim, percebemos que um bom planejamento de ensino sempre estará atrelado à uma ação educativa intencional, plena de sentidos e significados, resultado de um compromisso ético, político, pedagógico e social.

2.2.2 Planejamento de ensino sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A ação de planejar, como vimos, encontra-se entrelaçada com os muitos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária para que os objetivos sejam atingidos. É importante lembrarmos, mais uma vez, que o planejamento de ensino não deve significar uma tarefa burocrática, executada em um determinado período letivo e que, depois de cumprido, não seja mais revisitado. Esse é o sentido reducionista do planejamento de ensino, ainda muito presente na prática docente, porém velado na forma de discurso. Sendo assim, entendemos a necessidade de sua ressignificação, quando compreendido como uma ação teórico-prática diária, intencional, duradoura e que possibilita – por meio da reflexão e atuação sobre a prática – uma melhor organização do trabalho pedagógico.

No centro de uma relação teórico-prática, Freire (1987) destaca que a subjetividade e a objetividade estão presentes como unidade dialética, na qual primeiro se conhece a realidade para, então, alcançar um resultado de pensar e atuar certo sobre ela, objetivando sua transformação. Nessa perspectiva, o planejamento de ensino reflete a subjetividade e a objetividade do docente, frente a uma realidade que é por ele constantemente pensada. Ao planejar, traz consigo indagações que o fazem refletir sobre o porquê planejar, para quem planejar e como possibilitar o acesso ao conhecimento científico, entendendo ser ele a condição necessária para a transformação social. Nesse movimento estão os fundamentos teóricos-

metodológicos que dão sentido e sustentação à prática pedagógica.

Partindo dessas afirmações que nos trazem sentido, encontramos na Pedagogia Histórico-Crítica, preconizada por Saviani (2011), aporte teórico-prático para nossas reflexões a respeito do planejamento de ensino. O autor afirma ter buscado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético a base para a teoria desenvolvida. Assim, situa a dialética na relação do movimento e das transformações, não como idealista ou entre os conceitos, porém uma concepção que, por meio do movimento real, histórico, “procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Saviani (2011) também destaca que, na Pedagogia Histórico-Crítica, à luz do que preconiza Vázquez (1968), está o entendimento de práxis, como sendo um conceito onde teoria e prática se mantêm articuladas. Para ele, o sentido da práxis se estabelece quando se instiga alguma transformação e, para que isso ocorra, faz-se necessária uma interpretação consciente da realidade. É nesse campo teórico-conceitual que situamos nossas reflexões a respeito do planejamento de ensino, entendendo ser ele um instrumento de possibilidade para a articulação entre o fazer e o pensar, com vistas a uma realidade transformadora que só é alcançada por meio do acesso ao saber elaborado, sistematizado. Este é o cerne da Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe o saber como “[...] objeto específico do trabalho escolar” (SAVIANI, 2011, p. 8).

Sendo assim, planejar no viés da Pedagogia Histórico-Crítica requer a compreensão do saber científico, o qual é materializado por meio das múltiplas relações entre os saberes da prática social, cabendo à escola possibilitar o acesso a esse saber. Sobre isso, Saviani (2011, p. 35) enfatiza: “Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir”.

Sendo essa a premissa que traz sentido ao trabalho educativo, enfatizamos que, para atingi-la é preciso planejar. Assim, o planejamento de ensino, sendo uma ação educacional intencional, direciona os caminhos a serem percorridos em busca do saber sistematizado, resultado de um movimento dialógico, de reflexão histórica e crítica da realidade concreta, que passa a ser compreendida e transformada.

Para Saviani (2011) o homem não nasce sabendo ser homem, ou seja, pensar, sentir, agir, avaliar. Portanto, nisso implica o ato educativo, o saber que emerge do processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, mais uma vez, percebemos a

presença do planejamento docente contribuindo para a organização do trabalho pedagógico de forma a possibilitar, por meio do ato educativo, o encontro com o saber científico. É nesse encontro que se funde o saber elaborado em saber escolar:

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. (SAVIANI, 2011, p. 65).

Sendo assim, para quem planejamos? E de que forma? Podemos responder tal indagação ressaltando que planejamos para que o processo de assimilação do conhecimento ocorra de forma significativa àquele que aprende. Nesse sentido, Saviani (1999) apresenta o método como sendo essencial ao processo de ensino-aprendizagem. Para ele, uma escola que funcione bem é aquela interessada em métodos de ensino eficazes, que estimule a atividade dos alunos sem renunciar à iniciativa do professor; que estimule o diálogo entre alunos e deles com os professores e com a cultura historicamente acumulada; que leve em conta o interesse e ritmos de aprendizagem dos alunos, “sem perder de vista a sistematização e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2011, p. 79).

Nessa perspectiva, Saviani (1999) apresenta os cinco passos do método da Pedagogia Histórico-Crítica para a sistematização do conhecimento – que ele preferiu chamar de momentos articulados em um movimento único – cuja duração varia de acordo com as situações da prática pedagógica. São eles: *Prática Social*, *Problematização*, *Instrumentalização*, *Catarse* e *Prática Social*.

O primeiro passo, chamado de *Prática Social*, seria o ponto de partida na sistematização do conhecimento, um momento comum a professores e alunos e, ao mesmo tempo, diferenciado em virtude do posicionamento de cada um, enquanto agentes sociais. Do ponto de vista pedagógico da prática social, professores e alunos, segundo Saviani (1999, p. 80) “encontram-se em níveis diferentes de compreensão [...]”. O professor, segundo o autor, está em um nível de síntese precária (sintética) em relação ao conhecimento e experiência da vida social, enquanto o aluno em um nível sincrético. A denotação precária diz respeito ao professor não conseguir antecipar ou conhecer os níveis de compreensão dos alunos em relação ao ponto de

partida da prática pedagógica, por mais articulados que estejam estes conhecimentos e experiências com a prática social. Já em relação aos alunos, o nível de compreensão no ponto de partida é precário, justamente por estarem na condição de alunos, havendo no ponto de partida a impossibilidade de articulação “da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 1999, p. 80), por mais conhecimentos e experiências que possuam da prática social.

No segundo passo, denominado *Problematização*, são identificados os problemas da prática social que precisam ser resolvidos e quais os conhecimentos que precisam ser dominados para que essa ação possa ocorrer. O terceiro passo do processo de transmissão e assimilação do conhecimento, é denominado *Instrumentalização*, pois “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1999, p. 81).

O quarto passo é o momento no qual se elabora uma nova expressão para o novo entendimento obtido com a análise da prática social. É o momento que Saviani (1999) chama de *Catarse*.

O quinto e último passo é o ponto de chegada, denominado por Saviani (1999) como *Prática Social*, porém agora com uma compreensão do ponto de chegada. Sobre este momento, explica:

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. (SAVIANI, 1999, p. 81).

Essa elevação do nível dos alunos ao do professor é essencial para a compreensão dos aspectos específicos da relação pedagógica. “[...] a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática [...]”, conforme Saviani (1999, p. 82), com tamanha elaboração, antes possível somente ao professor. O autor ressalta também a qualidade que passou a existir na compreensão da prática social por meio da mediação da ação pedagógica, enquanto sujeitos sociais ativos. E que uma prática transformadora é resultado dessa mediação, onde a teoria se faz prática por meio de uma educação da consciência.

Os cinco passos propostos por Saviani (1999) nos trazem uma riqueza de

sentidos, uma vez que nos possibilita melhor clareza quanto aos caminhos a serem percorridos na direção do saber sistematizado. Tais caminhos não se esgotam nos passos apresentados, porém, encontram neles suporte teórico-reflexivo para a organização dos meios e formas de alcance a esse saber que torna os indivíduos humanizados. De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, pelo ato educativo é possível “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6).

O sentido do ato educativo que nos apresenta Saviani (2011) nos permite embarcar em uma reflexão a respeito de sua operacionalização na EPT, em um viés interpretativo que o identifica como sendo um canal de comunicação entre educadores/educandos e o conhecimento que emerge da prática social. Daí surge a necessidade de uma organização do processo de ensino-aprendizagem que passa a ser sistematizada por meio do planejamento de ensino.

Partindo desta compreensão, que nos é subjetiva, abordaremos no próximo tópico algumas reflexões a respeito do Planejamento de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica a partir do método proposto por Gasparin (2012), que toma por base o movimento dialético dos cinco passos propostos por Saviani (1999).

Nessa perspectiva, pretendemos entrelaçar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica aos desafios da EPT, situando o planejamento de ensino no contexto da proposta didática preconizada por Gasparin (2012), como também no entorno de outros diálogos que venham contribuir com as reflexões ora apresentadas.

2.2.3 O planejamento de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica

Pensar o planejamento de ensino na EPT demanda clareza quanto aos desafios que esse tipo de educação propõe. Isso envolve compreender o currículo integrado como uma premissa necessária em qualquer ação que se estabeleça nesse contexto. Assim, convém que o projeto político pedagógico e as propostas pedagógicas curriculares dos cursos profissionais técnicos de nível médio expressem, de forma organizada, as finalidades a serem alcançadas com os processos educativos.

Em sua prática, o docente se depara cotidianamente com a proposta curricular do curso em que atua, o qual contém a ementa dos conteúdos a serem desenvolvidos

em um semestre ou ano letivo e, a partir delas, elabora seus planos de ensino, com destaque aos conteúdos, objetivos, procedimentos didáticos/metodológicos a serem utilizados, assim como os instrumentos avaliativos para a verificação da aprendizagem.

Contudo, na organização do planejamento de ensino, é preciso considerar os princípios que norteiam a prática pedagógica do currículo. O art. 3º da Resolução 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, dispõe de alguns princípios orientadores, entre os quais podemos citar:

[...] IV – centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; [...] VII – indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes; VIII – interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular; IX – utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem; [...]. (BRASIL, 2021, p. 1-2).

Sob a perspectiva histórico-crítica, possibilitar, por meio do planejamento de ensino, a presença de tais princípios nos conteúdos, métodos e formas, é reconhecer na prática do currículo integrado uma oportunidade de travessia para a formação humana integral.

Com essas primeiras proposições, objetivamos prosseguir no diálogo a respeito do planejamento de ensino na EPT, porém à luz da metodologia dialética proposta por Gasparin (2012), caracterizada nos cinco passos para a construção e reconstrução do conhecimento.

Na apresentação da didática dos passos, pretendemos refletir a respeito de alguns dos princípios norteadores da EPT, os quais corroboram para a prática do currículo integrado, relacionando-os aos conceitos teórico-metodológicos do planejamento de ensino. Gasparin (2012, p. 3) destaca que a proposta pedagógica por ele apresentada possui um teor dialógico que enriquece os processos escolares, fundamentando tanto “a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente”. Portanto, uma metodologia que, ao expressar a totalidade do processo pedagógico, traz centro e direção à construção do

conhecimento.

Ao planejar, é preciso que o docente compreenda que todo conhecimento emerge da prática social, sendo resultado de um processo histórico, materializado na ciência, na cultura e na tecnologia. Nesse sentido, não há como pensar um conhecimento que não esteja vinculado a um conhecimento anterior. Este pressuposto é parte do primeiro passo, denominado por Gasparin (2012) de *Prática Social Inicial*, no qual destaca a importância de se considerar como ponto de partida na construção do conhecimento os saberes e fazeres da prática social, apresentados tanto pelo professor como pelo aluno, mesmo que em níveis diferenciados.

É o momento de interesse docente por aquilo que os alunos já conhecem, com abordagem do conteúdo a ser estudado e de seus objetivos, com manifestação de curiosidades e anseios dos estudantes a respeito do que gostariam de saber mais sobre o conteúdo proposto. Como adverte Freire (2002, p. 54), é a “promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica”.

Em um contexto como o da EPT convém considerar que toda ação educativa, planejada intencionalmente, se volta à realidade daqueles que vivem ou viverão do trabalho. “[...] É a centralidade do trabalho assumido como princípio educativo” (BRASIL, 2021, p. 1). Assim, os conteúdos desenvolvidos, tanto nas disciplinas da Base Nacional Comum, como nas disciplinas técnicas, precisam se aproximar da prática social dos educandos.

De acordo com Gasparin (2012), no momento da apresentação inicial de um conteúdo, a visão do professor é sintética, enquanto a do aluno é sincrética e caótica. O autor explica que, no processo de planejamento de ensino, o docente vislumbra todo o caminho a ser percorrido – isso denota sua visão sintética. Por outro lado, o estudante demonstra uma visão sincrética do conhecimento durante o ponto de partida, simplesmente por ainda não conseguir relacionar a nova experiência pedagógica com a prática social vivenciada. Sobre esse momento da prática social inicial do conteúdo, Gasparin (2012) destaca a necessidade do professor identificar as concepções dos educandos em relação ao tema em estudo, mesmo que sincrético, em nível de senso comum.

Esse processo que, segundo Gasparin (2012, p. 20), “traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social” em relação ao conteúdo apresentado, vem possibilitar o traçado de um caminho sistematizado em direção ao conhecimento científico. O conceito presente na Teoria Histórico-Cultural,

denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, corrobora com nossa reflexão, ao considerar que o indivíduo, necessita de estruturas prévias, como fundamento para a construção de novas aprendizagens.

Para Vygotsky (2001), a ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, sendo que o primeiro, já consolidado pelo indivíduo, torna-o capaz de resolver situações de forma autônoma, enquanto o segundo, caracterizado por funções que se encontram em um estágio menos elaborado, de amadurecimento intelectual, necessita da intervenção de sujeitos mais experientes para que venham a se desenvolver. Assim, acreditamos que o professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, pode viabilizar essa aproximação entre o conhecimento real e o saber sistematizado. Para Gasparin (2012), como procedimento prático nesse movimento:

O professor anuncia, então, o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com os educandos sobre o conteúdo, busca verificar que domínio já possuem e que uso fazem dele na prática social cotidiana. É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções, os conceitos, as formas próximas e remotas de existência do conteúdo em questão. Esse diálogo também torna mais claro ao professor o grau de compreensão que ele já detém sobre o assunto, o que evidencia seu patamar de sistematização mais elevado dos alunos. (GASPARIN, 2012, p. 20).

Assim, ao perceber o nível de desenvolvimento em que o estudante se encontra em relação ao conteúdo a ser apreendido, cabe ao professor iniciar sua ação planejada para que o aluno avance nesse processo, sendo expressa, nos objetivos, a meta a ser atingida. Essa prática – na qual é listado o que os alunos já sabem e o que ainda precisam saber sobre o conteúdo – é um procedimento que “auxilia os educandos a assumirem o encaminhamento do processo pedagógico” (GASPARIN, 2012, p. 22).

Nessa perspectiva, Gasparin (2012) destaca ainda, que o primeiro passo, considerado “ponto de partida”, permite a contextualização do conteúdo, trazendo os questionamentos iniciais dos educandos sobre a realidade vivenciada, despertando, assim, uma consciência crítica sobre o problema social que possibilite, por meio do desenvolvimento dos próximos passos, ultrapassar o conhecimento empírico, cotidiano, imediato e aparente para uma visão sintética da nova prática social do conteúdo. A consciência crítica sobre a realidade possibilitará meios para sua transformação. Nesse sentido, citamos Freire (1987) quando afirma que, quanto mais nos debruçamos em uma realidade para conhecê-la, melhor a conhecemos e melhor

a transformamos.

O segundo momento, denominado *Problematização*, consiste em selecionar e discutir os problemas da prática social descritos no primeiro passo, identificando quais conhecimentos precisam ser dominados para que sejam resolvidos. As grandes questões sociais estão inseridas nos conteúdos da unidade desenvolvida pelo professor. É na problematização “que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (GASPARIN, 2012, p. 33).

Nesse contexto, entendemos que, ao planejar, o docente necessita considerar esse momento de problematização, por meio do qual os conteúdos curriculares significativos serão selecionados e trabalhados sistematicamente para que as questões sociais levantadas possam ser respondidas. A prática social manifestada no problema investigado não se apresenta fragmentada, descontextualizada, mas representada na totalidade que a caracteriza. Logo, para melhor compreendê-la, faz-se necessário identificar as diferentes dimensões do conhecimento científico que a compõem.

Para Gasparin (2012, p. 42) ao suscitar o interesse dos educandos pelo conteúdo proposto e de preferência com a colaboração destes, o docente elabora “desafios que envolvem aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, [...]”. Nesse processo de construção do conhecimento, a partir de uma consciência crítica, buscam-se soluções, mesmo que teóricas, para os desafios colocados pela realidade. É nesse ponto específico da prática educativa que o princípio da interdisciplinaridade, previsto no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021) começa a ganhar sentido. O documento evidencia a importância de assegurar por meio do planejamento curricular e da prática pedagógica, a interdisciplinaridade, “como forma de superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular” (BRASIL, 2021, p. 2).

Concordamos com Saviani (2011) sobre a necessidade de superação do conhecimento que se mostra fragmentado nas disciplinas escolares, assim como na própria divisão do trabalho. Segundo o autor, o rompimento com as especializações ocorre a partir de um conhecimento articulado, percebido em sua totalidade.

Kuenzer (2000) enfatiza que o conhecimento dessa totalidade não está no domínio de todos os fatos e sim no movimento das relações que se estabelecem e

são reconstruídas historicamente.

A autora destaca a dificuldade que os jovens do ensino médio apresentam em relacionar os conteúdos curriculares propostos e a prática social, apontando a contextualização como um caminho metodológico para essa aproximação. Segundo ela, é preciso um olhar para o mundo do trabalho, no contexto da práxis humana.

Nessa perspectiva, planejar para problematizar no contexto da EPT é permitir, por meio da contextualização, a percepção da relação integradora entre os diferentes campos da ciência, possibilitando a superação de concepções e práticas duais, tais como: educação geral/técnica; trabalho manual/intelectual; formação para o mundo do trabalho/mercado de trabalho; conhecimento cotidiano/científico; entre outras ainda muito recorrentes.

O terceiro passo do método para a construção/reconstrução do conhecimento, é denominado por Gasparin (2012) de *Instrumentalização*, no qual, a partir da prática social inicial que foi sistematizada na problematização, os sujeitos da aprendizagem são confrontados com o objeto do conhecimento: o conteúdo sistematizado. Assim, pela mediação do professor, os conhecimentos que eram empíricos passam a ser incorporados pelos educandos cientificamente.

Para Gasparin (2012), docentes e discentes farão o estudo do conteúdo, buscando apontar respostas para as questões desafiadoras da prática social, o que resultará em uma aprendizagem significativa. Para Kuenzer (2000, p. 76) esse tipo de aprendizagem transcende o domínio de conteúdos, pois leva o jovem a “aprender a se relacionar com o conhecimento, de forma ativa, construtiva e criadora”. Nesse sentido, encontram-se atrelados em práticas educativas como estas, princípios como o da “utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional” (BRASIL, 2021).

Com ênfase a esse momento da prática educativa, o planejamento de ensino, em uma perspectiva de mediação pedagógica docente e autonomia didática dos educandos, apontará os objetivos, procedimentos didáticos metodológicos e os recursos que serão utilizados na construção/reconstrução do conhecimento científico.

Para Gasparin (2012) todo o processo pedagógico envolvendo as ações do professor e dos alunos desenvolve-se por meio de técnicas específicas, para que o confronto dos conceitos científicos apresentados pelo professor com os conceitos cotidianos dos aprendentes, gradativamente, avance e sempre retorne ao

aprendizado anterior, incorporando-o e superando-o de tal forma que os conceitos cotidianos sejam transformados em científicos, a fim de que estes se tornem cotidianos. Na verdade, os conceitos científicos não perdem sua cientificidade ao serem incorporados aos cotidianos, nem estes deixam de ser cotidianos por serem assumidos por aqueles. De acordo com Gasparin (2012) quando ambos os conceitos se integram ocorre o desenvolvimento em uma perspectiva de cientificidade, a qual retornará ao cotidiano dos estudantes.

No cerne da integração sistemática de conhecimentos, concretizada na etapa da instrumentalização, encontra-se uma prática pedagógica em EPT, fundamentada na perspectiva de currículo integrado, na qual se objetiva, conforme defende Saviani (2007), uma formação humana e omnilateral, alcançada por meio do domínio dos conhecimentos técnicos-científicos, articulados ao contexto social e cultural dos educandos. Ou seja, uma educação intelectual e técnica, voltada ao mundo do trabalho e suas transformações. Para isso, faz-se necessário o “provimento dos meios [...] para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2011, p. 9).

Ao se apropriar do objeto do conhecimento, o docente fará uso de estratégias teórico-metodológicas que permitirão aos educandos se apropriarem deste mesmo saber, a ponto de ambos, docente-discentes, o tornarem em um instrumento teórico-prático de transformação social. Moura (2014, p. 36) destaca que o ensino, na perspectiva da transformação social, demanda um docente “intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha o comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ele pertence”.

Nesse sentido, Gasparin (2012) destaca que a fase da instrumentalização é o centro do processo educativo, no qual a aprendizagem, de fato, acontece e aponta o quarto passo, denominado de *Catarse*, como sendo a etapa na qual o educando expressará, de forma elaborada, a síntese de seu entendimento da prática social. “É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido” (GASPARIN, 2012, p. 124).

Momentos anteriores da prática pedagógica nos quais, para apropriar-se do objeto, o educando necessitou de uma análise detalhada das partes, no ponto específico da *catarse*, este passa a demonstrar sua visão subjetiva, concreta, do conhecimento em sua totalidade, entendendo ser ele o resultado de um processo

histórico e social, produzido pela humanidade.

Vasconcellos (1992) descreve o processo para a chegada à síntese:

A síncrese corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, a parte como parte do todo; a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação. (VASCONCELLOS, 1992, p. 4).

Do ponto de vista de uma aprendizagem significativa, este é o momento, segundo Gasparin (2012), no qual o educando compreende que não aprendeu apenas um conteúdo, mas construiu conhecimentos úteis para a vida, o que lhe exigirá compromisso com a transformação pessoal e social. Segundo o autor, é onde teoria e prática se encontram de forma mais consciente e integradora. Aquele conhecimento que antes era empírico, sincrético, torna-se sintético. É o momento no qual haverá a “manifestação de quanto o aluno se aproximou das soluções, ainda que teóricas, dos problemas e das questões levantadas e estudadas” nas etapas anteriores (GASPARIN, 2012, p. 133).

No planejamento de ensino, entendemos ser esta a etapa que possibilita, com mais afinco, a utilização dos instrumentos e critérios para a verificação da aprendizagem dos educandos, assim como o alcance, ou não, dos objetivos propostos. Cabe aqui ressaltarmos que, no método dialético da Pedagogia Histórico-Crítica “prática/teoria/prática”, está presente o movimento contínuo de *ação-reflexão-ação*, o qual perpassa todas as etapas do processo ensino-aprendizagem.

Corroborando com tal reflexão, citamos Vasconcellos (1992, p. 142) ao destacar que, além do sentido diagnóstico da aprendizagem dos educandos, é preciso entender que os resultados são sempre reflexos do trabalho do professor. O autor diz, ainda, que “há uma relação fundamental, porém rompida, entre avaliação e (re)planejamento”, devendo esta ação ser resgatada, pois é o que traz sentido transformador ao processo educativo. Tais afirmações abrem caminho para, novamente, apontarmos o planejamento de ensino como sendo um instrumento de significação e ressignificação da prática educativa, defendida por Freire (1987) como “práxis”, ao revelar-se em um movimento simultâneo de *ação-reflexão-ação*.

Percorrendo os quatro passos preconizados por Gasparin (2012) para a sistematização do conhecimento, apresentamos o quinto e último, denominado de *Prática Social Final do Conteúdo*, o qual consiste no retorno à prática social, porém com uma melhor compreensão da realidade, a qual foi alcançada por meio do

conhecimento adquirido. De acordo com Gasparin (2012) a prática social inicial e a final, são as mesmas, embora apresentem sentidos diferentes.

É na mediação da ação pedagógica que surge, de acordo com Gasparin (2012), uma mudança intelectual e qualitativa de concepções por parte do professor e dos alunos, quando estes, a partir de um melhor entendimento do conteúdo, tornam-se conscientes quanto à realidade da prática social, assumindo perante ela, um compromisso de transformação social. Tal reflexão nos faz entender que esta nova postura pode não acontecer à priori, porém, em determinado momento da prática social, o sujeito se encontrará em uma situação real de aplicação do conhecimento.

Sobre o processo de articulação teoria-prática, Vázquez (2007) pontua que a práxis ocorre por meio de uma ação humana, consciente e revolucionária, ao possibilitar a elevação da teoria ao campo da materialização. Afirma que a práxis é o trabalho consciente do proletariado sendo materializado, ou seja, sua subjetividade transformada em objetividade. Com tais afirmações, entrelaçamos a *Prática Social Final* proposta por Gasparin (2012) ao quinto princípio previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, o qual destaca a “centralidade do trabalho assumido como princípio educativo [...] na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia” (BRASIL, 2021, p. 1).

Nessa perspectiva, ao planejar o processo educativo para aqueles que vivem ou viverão do trabalho, o docente deverá prever que o ápice final do caminho percorrido nos cinco passos apresentados por Gasparin (2012) consiste na materialização intelectual e tecnológica do conhecimento adquirido, transformando-o em produto histórico e social. Disto decorre a necessidade do compromisso da escola em promover condições significativas de aproximação entre teoria-prática, a ponto de se elevarem as consciências de educadores e educandos quanto à importância do conhecimento científico para uma prática social revolucionária.

Com estes apontamentos, percebemos quão desafiadora é a prática pedagógica para aqueles que desejam realizar um trabalho significativo no contexto da EPT. Elevar os sujeitos trabalhadores a um nível de conhecimento que os possibilitem atuar em uma prática social que seja consciente e transformadora é um trabalho que demanda, além do compromisso social do docente, conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a prática pedagógica. Para tanto, entendemos ser necessário refletir, com mais afinco, a formação em serviço dos profissionais da EPT.

2.3 Formação continuada de professores

2.3.1 Aspectos conceituais

Para uma melhor conceituação pedagógica da expressão *Formação Continuada*, tomamos por base o significado da palavra *formação*, como sendo algo que se constitui. Assim, podemos então, sob um enfoque pedagógico, afirmar que a docência enquanto profissão legalmente regulamentada, também se constitui. E isso se faz de que maneira? De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), a atuação na educação básica ocorrerá por meio de uma formação em nível superior, em curso de licenciatura plena, sendo também admitida, como formação mínima para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a de nível médio, na modalidade normal.

Ao iniciar a carreira docente, o profissional da educação terá por garantia, o direito de poder participar, de maneira consecutiva, ininterrupta e sucessiva, de momentos de formação continuada em serviço, assim como preconiza o artigo 62, parágrafo único, da referida legislação:

Garantir-se-á **formação continuada** para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL 2007, p. 43, grifo nosso).

Nesse contexto, a formação continuada se constitui como uma garantia àqueles que iniciaram ou iniciarão a carreira docente. O Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em seu Art. 16, considera que:

[...] à formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério da educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p.34).

Esse artigo pontua que a formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério.

Nessa perspectiva, torna-se evidente que a formação continuada é o processo

sistematizado, organizado, pelo qual é possível ao docente, no exercício da profissão, refletir a sua prática educativa por meio do encontro com os saberes específicos que o constituem professor. Tais saberes, mesmo que de forma teórica e conceitual, já lhe são apresentados na formação inicial. Porém, somente em um sentido real, à medida de sua ocorrência na práxis pedagógica, que, segundo Saviani (2011), ocorrerá a articulação entre a teoria e a prática.

Sanavria (2014) sistematiza um conceito para a formação continuada, com base em contribuições de teóricos do tema, afirmando ser ela um:

[...] processo de constante reflexão do professor sobre sua prática, no qual é possível (re) elaborar – individual ou coletivamente – conhecimentos que atendam a novas demandas que continuamente surgem no contexto escolar, além da possibilidade de identificação de possíveis e prováveis lacunas da sua formação inicial. Tal processo – seja ele formalizado por iniciativas institucionais ou não – traz no seu bojo um caráter crítico, reflexivo e transformador inerente à própria ação docente necessária nos tempos atuais. (SANAVRIA, 2014, p. 33).

Na perspectiva de tais contribuições, percebemos que os momentos de formação continuada acompanham a trajetória docente, corroborando com reflexões teórico-práticas que possibilitam o transcender dos conhecimentos da formação inicial forjando, na completude dos sentidos da prática educativa, o “ser educador”.

2.3.2 O papel da formação continuada no desenvolvimento dos saberes docentes

Ao refletirmos a singularidade da profissão docente, é essencial que consideremos os diversos saberes que a caracterizam. Tais saberes resultam da indissociabilidade entre os conhecimentos da formação inicial e continuada do docente, os quais tornam-se aparentes no exercício da profissão. Nesse caminho da prática docente, convém que tais conhecimentos sejam constantemente revisitados.

De acordo com Pimenta (1997, p. 6), além de conferir legalmente a habilitação para o exercício da profissão docente, é preciso que a formação inicial “*forme o professor, [...] ou que colabore para o exercício de sua atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”. A autora enfatiza que, devido à natureza do trabalho docente, os cursos de licenciatura devem possibilitar aos professores “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores”, que contribuam

permanentemente na construção de saberes e fazeres docentes, “a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Ao utilizar-se da expressão “formar o professor”, Pimenta (1997) nos conduz a uma reflexão quanto à importância de se configurar uma identidade docente, a qual é constituída, segundo a autora, na ressignificação dos saberes da docência, por meio da análise da prática educativa. Disto decorre a necessidade de se proporcionar ao professor momentos de formação continuada que lhe possibilitem o confronto entre os saberes teóricos de sua formação inicial aos saberes da prática educativa. Aos poucos, vão se constituindo os saberes da profissão, os quais tendem a acompanhar o docente por toda a sua trajetória profissional.

De acordo com Gauthier (2013), pesquisas apontam a existência de um repertório de conhecimentos inerentes ao ensino. Nessa perspectiva, “uma das condições essenciais a toda a profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias” (GAUTHIER, 2013, p. 4). O autor faz uma observação crítica à profissão docente, afirmando que, ao contrário de outros ofícios, os quais desenvolveram um conjunto de saberes inerentes ao seu campo científico de atuação, à docência custa ainda, mesmo que realizando há séculos tal ofício, refletir e conceituar quais os saberes que lhes são próprios à profissão.

Gauthier (2013) ainda afirma existem concepções muito aparentes no meio educacional, o que tem levado o ensino a manter-se em uma cegueira conceitual, considerando, por exemplo, que para ensinar basta possuir alguns requisitos, como conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, demonstrar experiência ou mesmo cultura. Para o autor, é preciso desmistificar tais concepções, reconhecendo a profissão docente como um campo teórico-científico específico, o qual agrega saberes plurais, que dão forma e significado a ela. Corroborando com a concepção de construção de uma identidade docente, Pimenta (1997) destaca:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido

que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações, com outros professores, nas escolas. (PIMENTA, 1997, p. 7).

Tais conceitos nos levam a pensar na complexidade da profissão docente, a qual transcende a transmissão de conhecimentos, passando a agregar, na prática educativa, saberes diferenciados, com os quais os docentes se relacionam continuamente. Estes saberes, segundo Tardif (2012, p. 36) são “oriundos da formação profissional e de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os *saberes da formação profissional* são o conjunto de saberes científicos transmitidos pelas instituições de formação de professores. No plano institucional, tais saberes científicos se articulam com a prática docente, por meio da formação inicial ou continuada, transformando-se em prática tecnológica e científica da aprendizagem. (TARDIF, 2012).

Em relação aos *saberes pedagógicos*, Tardif (2012) ressalta que estes são mobilizados por meio da prática docente. Para o autor, “os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...]” (TARDIF, 2012, p. 37), que orientam as atividades educativas. Os saberes pedagógicos se articulam às ciências da educação, promovendo um arcabouço ideológico profissional, como também formas e técnicas que envolvem o saber-fazer docente.

Os *saberes disciplinares* são aqueles que integram igualmente a prática docente por meio da formação inicial e continuada e consistem nos diversos campos do conhecimento, os quais são incorporados às disciplinas das universidades, em cursos de formação de professores. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38).

Para Tardif (2012), os *saberes curriculares* se apresentam ao longo da carreira docente como:

[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se sob a forma de programas escolares [...] que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2012, p. 38).

Quanto aos *saberes experienciais*, Tardif (2012), os conceitua como sendo aqueles que surgem no percurso da prática educativa, a partir do trabalho cotidiano e conhecimento do meio. Tais saberes incorporam as práticas individuais e coletivas, na forma de habilidades demonstradas no *saber-ser* e no *saber-fazer*.

Nesse caminho de construção identitária docente, os processos de formação continuada contribuem para que os autores e atores do processo educativo reflitam e articulem, no contexto das diferentes situações escolares, os saberes docentes que emergem da prática educativa. Imbernón (2009, p. 47) defende a formação continuada como sendo a reflexão real da prática pedagógica, de maneira que os docentes sejam capazes de “examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz [...]”. Pimenta (1997) vem corroborar com este sentido de formação continuada, destacando-a como um processo de:

[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1997, p. 11).

De um modo geral, as reflexões aqui apresentadas buscaram enfatizar o papel da formação continuada no desenvolvimento da identidade docente, a qual se constitui por um conjunto de saberes que lhes são próprios. Nessa mesma perspectiva, porém com um enfoque mais específico, refletiremos na próxima seção, a intrínseca relação entre os processos de formação continuada e a EPT.

2.3.3 Formação continuada e EPT: especificidades e necessidades

Muitas são as peculiaridades e desafios da Educação Profissional e Tecnológica. Assim, pensar a formação continuada dos docentes que atuam neste contexto requer um olhar mais específico à formação inicial dos profissionais que nele atuam, como também o entendimento da necessidade de se construir, por meio dos saberes e fazeres da prática educativa, uma identidade que lhe é própria. Ao olharmos para a formação inicial dos sujeitos que atuam na EPT existem, segundo Moura (2014), ao menos quatro grupos distintos e igualmente significativos:

[...] os profissionais não graduados que atuam na EP; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP; os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP; os que ainda se formarão (MOURA, 2014, p. 12).

Quando buscamos conceituar o processo de formação continuada, fazemos menção ao artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,

2017), o qual trata da formação inicial dos docentes. A base da legislação prevê a licenciatura como requisito para o exercício da profissão. Entretanto, não faz referência a um tipo específico de formação inicial para a atuação no contexto da EPT, tanto para os licenciados que atuam nas disciplinas do núcleo comum dos cursos integrados ao ensino médio e/ou subsequentes, como também aos docentes das disciplinas técnicas dos referidos cursos.

De modo geral, pesquisas apontam que boa parte dos docentes que atuam nas disciplinas da área profissional são bacharéis, destacando possíveis lacunas na formação inicial destes profissionais quanto aos saberes da docência. Enquanto para os licenciados não há uma formação específica para atuarem no contexto da EPT, aos bacharéis sobrepõem duplo agravante: a falta da formação pedagógica para a docência, assim como para a docência em EPT.

Embora o ponto de partida de nossas análises seja a formação inicial dos profissionais atuantes na EPT, sejam eles licenciados ou não, nosso objetivo aqui é destacar a importância da oferta de momentos sistematizados de formação continuada a estes profissionais, de maneira a possibilitar-lhes o encontro com os saberes e fazeres da docência.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), em seu artigo 57, ao tratar da formação docente para este contexto em específico, destaca que, além dos saberes pedagógicos necessários para o direcionamento do processo de aprendizagem dos estudantes, é fundamental que o docente desenvolva saberes profissionais, associados ao pleno domínio dos saberes disciplinares específicos de seu campo de atuação, de forma que:

I – possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que o formando tenha competências para responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador; II – tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; e III – saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso. (BRASIL, 2021, p. 18).

Quanto às especificidades da EPT, tendo como base a legislação apresentada, é possível perceber os desafios da profissão docente, o que requer do profissional uma prática pedagógica configurada às reais finalidades desta modalidade de ensino.

Sendo assim, o processo de formação em serviço, vem corroborar para este fim, ao possibilitar, segundo Sanavria (2014), reflexões do professor sobre a própria prática educativa, nas quais possa (re)elaborar conhecimentos que surgem no contexto escolar e até mesmo, identificar lacunas em sua formação inicial, o que promoverá ações transformadoras no contexto em que atua.

Tais reflexões nos levam a pensar de que maneira os processos de formação continuada podem contribuir com as possíveis e prováveis lacunas da formação inicial dos docentes licenciados e, ainda, com mais intensidade, na realidade dos não licenciados. A respeito dos não licenciados, é possível que estes tenham um bom domínio dos conhecimentos técnicos de sua área de formação, essenciais ao desenvolvimento das diferentes profissões. Porém, faltam-lhes os conhecimentos teórico-pedagógicos dos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a formação inicial dos docentes não licenciados, Kuenzer (2008, p. 37) salienta a necessidade de se considerarem, cuidadosamente, as interfaces existentes entre os conhecimentos científicos e escolares. Destaca ainda, que “ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”. As profissões trazem saberes que lhes são próprios. Porém, quanto aos saberes da docência, nem sempre isso acontece. Sendo assim, percebemos a necessidade de se definirem os repertórios de conhecimentos específicos do ensino.

Diante da realidade de atuação de docentes licenciados e não licenciados no contexto da EPT, os processos de formação continuada tendem a contribuir para o desenvolvimento de reflexões quanto aos saberes que integram a identidade do profissional atuante neste contexto, sempre na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora. Sendo assim, segundo Moura (2014), é fundamental que o docente da EPT:

[...] se assuma como integrante da classe trabalhadora e, a partir desse referencial, estando munido da competência técnica em determinada área do conhecimento de forma relacional com as demais áreas, do saber ensinar e com o compromisso ético-político com a formação da classe trabalhadora, à qual ele tem a consciência de pertencer [...] contribua para a formação de sujeitos emancipados e autônomos e, portanto, de trabalhadores que também possam ser dirigentes. (MOURA, 2014, p. 9).

A partir do que preconiza Moura (2014), destacamos a necessidade prioritária do docente da EPT assumir-se enquanto classe trabalhadora e responsável pela formação desta mesma classe. Assim, com compromisso ético-político e munido de

conhecimentos e técnicas que envolvem o ensinar, contribuirá com seu ofício, para a formação humana integral, politécnica ou omnilateral dos sujeitos, emancipando-os, independentemente de sua origem social ou econômica. Uma consciência que, para o autor, “[...] é construída na formação inicial e [...] continuada, mas não apenas nelas, pois é fruto da totalidade social em que se insere o professor” (MOURA, 2014, p. 33).

Quanto à prática de tais concepções no contexto da EPT, acreditamos que um dos caminhos possíveis para a sua concretização seja o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na perspectiva do currículo integrado. A partir de uma formação integral, que leve em consideração o conhecimento em sua totalidade, na integração entre os conhecimentos das disciplinas da base geral e profissional, o jovem será preparado para o mundo do trabalho, com grandes possibilidades de agir tanto intelectualmente, quanto tecnicamente.

Sobre a prática de currículos integrados, Machado (2011) destaca a necessidade de se promoverem formações continuadas que assegurem: um trabalho coletivo e colaborativo entre os professores da educação geral e profissional; o desenvolvimento dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o entendimento da relação entre teoria-prática; a reflexão e prática da interdisciplinaridade, como também a interrelação dos aspectos tecnológicos, sociais, econômicos e ambientais.

Observamos nas considerações de Machado (2011) que um dos princípios do trabalho interdisciplinar é a aproximação pedagógica entre a educação geral e profissional. Para o autor, por questões didáticas, divide-se o que está unido, porém, da mesma forma, pode-se unir o que está separado. Nesse sentido, é preciso que o docente *saiba ensinar* os conteúdos na perspectiva do currículo integrado.

A respeito da ação que envolve o “saber ensinar”, destaca-se uma prática pedagógica que, antes de tudo, move-se pela integração entre o *saber e o ensinar*, não como mera técnica instrumental, mas realizada na complexidade do ato educativo, o qual demanda, além do compromisso ético-político do docente com a classe trabalhadora, conhecimentos teóricos-metodológicos da profissão docente, os quais contribuirão com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, considerando as peculiaridades da EPT, defendemos que os momentos de formação continuada, além de possibilitarem ao docente a reflexão de sua prática, promovem um rico diálogo entre os pares do processo educativo, o que contribui para o alcance de resultados significativos, os quais serão refletidos, tanto

no contexto institucional, quanto social de docentes e discentes.

Por meio da dialogicidade, na perspectiva integradora entre teoria e prática, surgem oportunidades de autoformação do docente, as quais tendem a se desenvolver no confronto e reelaboração dos saberes de sua formação inicial, como também nos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, presentes em sua trajetória profissional.

Tardif (2012, p. 54) ressalta a influência de tais saberes na prática educativa dos docentes, denominando-os de “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Nessa mesma perspectiva, Gauthier (2013, p. 35) revela existir um tipo de saber específico, “presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica”.

Em um contexto peculiar como o da EPT, concordamos com Kuenzer (2011, p. 673) ao afirmar que a qualidade do trabalho do professor “resulta da articulação de conhecimentos tácitos, científicos e pedagógicos [...] em articulação com o mundo do trabalho, pela experiência ou pela pesquisa”.

Seguindo este viés reflexivo, entendemos ser necessário que o profissional da EPT tenha clareza quanto à complexidade dos saberes necessários ao desempenho de sua função, disponibilizando-se em uma busca permanente por tais conhecimentos, de maneira que possa ressignificá-los diante dos desafios que lhe são propostos. Sobre isso Kuenzer (2011) afirma:

[...] quanto mais abstrato o trabalho, maior a necessidade de adesão do trabalhador; contudo, contraditoriamente, também se ampliam as necessidades de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação [...], devendo “responder às demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade. O que, contraditoriamente, também lhe demanda aportes crescentes de conhecimento, mediante a continuidade de sua formação ao longo de sua prática laboral. (KUENZER, 2011, p. 678).

Fundamentados nas contribuições da autora, compreendemos a necessidade do docente em EPT estar em constante processo formativo, já que dele é esperado, assim como afirma Gauthier (2013), conhecimentos gerais da profissão, os quais se constituem em saberes pedagógicos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2013, p. 252) “[...] em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Ainda sobre a formação do professor e sua profissionalização, é necessário:

[...] estar adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente, pois o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais. (BRASIL, 2013, p. 252).

Nessa perspectiva, entendemos que a oferta de formação continuada específica e permanente aos docentes da EPT, a qual esteja fundamentada no diálogo e na colaboração possa ressignificar saberes, entre eles, o planejamento de ensino, Tal ressignificação pode contribuir para que os docentes compreendam o planejamento como sendo uma ação teórico-prática que possibilita uma melhor organização do trabalho pedagógico quanto ao objetivos de ensino, seleção de conteúdos, encaminhamentos metodológicos e processos avaliativos, resultando, com isso, na integração das ações previstas à proposta pedagógica curricular do curso ao qual pertencem.

Para que isto ocorra, o planejamento de ensino necessita ser pauta frequente dos encontros de formação continuada. De acordo com Gasparin (2012) apesar de a maioria de docentes reconhecer a necessidade do planejamento de ensino, não o vê como essencial. Em seus discursos, apontam que as ações planejadas não são colocadas em prática, considerando-as como “perda de tempo”. O autor ainda enfatiza que, ao longo dos anos, observou que, raramente, o professor segue o seu planejamento.

Nóvoa (1992) destaca um tipo de prática escolar que deixa de investigar professores e se transforma em uma investigação com e pelos professores. O autor ainda enfatiza que estamos evoluindo “no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica” (NÓVOA, 1992, p. 21).

Nesse sentido, com base nas afirmações de Nóvoa (1992), defendemos a oferta de momentos formativos dialógicos, os quais possibilitem ao docente, junto a seus pares, o repensar teórico-prático do fazer pedagógico. Assim, o entendimento

científico do planejamento de ensino possibilitará uma evolução na perspectiva docente sobre este instrumento, a ponto de esvaziar-se de concepções que o considerem como um mero instrumento/burocrático do trabalho pedagógico.

O novo entendimento poderá se refletir em ações organizadas, as quais poderão possibilitar, por meio de um processo colaborativo e integrado, o acompanhamento permanente e consciente do coletivo escolar em relação ao processo ensino-aprendizagem. Nesse caminho, do início ao fim, a avaliação se faz presente como um guia orientador do trabalho pedagógico, contribuindo sistematicamente para a verificação do alcance dos objetivos propostos, possibilitando, quando necessário, o (re) planejamento do processo educativo. Luckesi (2005, p. 118) afirma que a avaliação é uma crítica que se faz ao percurso da ação, podendo ocorrer, eventualmente, rupturas nesse processo. Ao ocorrer uma ruptura não se constrói uma nova ação, mas “[...] se redimensiona uma forma nova de agir. As rupturas existem e existirão”. Destaca, ainda:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível. (LUCKESI, 2005, p. 118).

Nesse viés interpretativo, momentos de formação continuada, quando fundamentados no princípio da colaboração, favorecem melhores resultados quanto à construção e redimensionamento da prática educativa. Corroborando com tais afirmações, Kuenzer (2011) destaca que a escola precisa ser compreendida em sua totalidade, pois a qualidade das ações desenvolvidas na instituição é resultado de um trabalho coletivo dos profissionais que a integram, tornando-se necessário que se ofereçam aos docentes, momentos de formação continuada, em uma perspectiva colaborativa, com grandes possibilidades de transformação.

2.4 Colaboração e grupos colaborativos

Partindo de uma concepção na qual o docente é o protagonista de seu processo de formação, seja ele inicial ou em serviço (entendimento de extrema

relevância quando se prioriza a construção de uma identidade docente), queremos enfatizar que, em um aspecto mais abrangente, tanto as aprendizagens, quanto o desenvolvimento dos docentes e discentes, são produtos que transcendem o sentido individual, configurando-se em resultados que expressam a coletividade escolar.

Estudos mostram, segundo Kuenzer (2011) e Zarifian (2001), que uma formação de qualificação individual apresenta impacto reduzido se comparado à qualidade de um trabalho mais amplo e intencional, na perspectiva da coletividade de professores. Pensar a escola em sua totalidade resulta na integração de seus pares. Kuenzer (2011, p. 674) ressalta que isso não significa que a qualificação deva ocorrer sempre no trabalho, mas que são necessários momentos intencionais e sistematizados envolvendo docentes atuantes na mesma escola ou que participem de um mesmo processo pedagógico, “uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação”.

Corroborando com tal reflexão, Sanavria (2014) destaca que a complexidade do trabalho docente e o desafio de se romper com o modelo organizacional escolar que incentiva o individualismo, apontam para a necessidade de um trabalho escolar compartilhado, fruto de um entendimento de conhecimento enquanto produção social. Sendo assim, o autor concorda com Imbernón (2009), quando acredita e defende que uma formação continuada, centrada em um trabalho colaborativo, possa romper com o individualismo dos professores, permitindo soluções de situações problemáticas.

Nesse sentido, para um melhor entendimento dos resultados que o trabalho colaborativo oportuniza ao contexto escolar, consideramos de fundamental importância apresentar, inicialmente, o conceito de colaboração e seus pressupostos, assim como as características dos grupos colaborativos para, então, refletirmos com mais afinco os impactos que tais concepções podem trazer para o contexto educativo, em específico o da EPT.

2.4.1 Conceitos e pressupostos da colaboração

Trazemos para o bojo inicial de nossas análises, um comparativo conceitual entre os termos cooperação e colaboração. De acordo com Fiorentini (2004), nas práticas cooperativas, uns ajudam, outros cooperam, nem sempre havendo negociação conjunta das tarefas a serem realizadas. Já o sentido da colaboração, transcende o da cooperação. Na colaboração, segundo Fiorentini (2004, p. 52), “todos

trabalham conjuntamente (colaboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo”. Para o autor, enquanto na cooperação pode “haver relação hierárquica e desiguais”, em práticas colaborativas, “as relações, [...] tendem a não ser hierárquicas, havendo liderança compartilhada e corresponsabilidade pelas ações”.

Partindo de tais conceituações, buscamos entender de que maneira processos formativos colaborativos podem contribuir para um encontro dos docentes com os saberes e fazeres da profissão. Pautados em pesquisas já realizadas sobre a temática, buscamos respostas para tais indagações por meio da análise dos pressupostos que fundamentam a prática de trabalhos colaborativos.

Sanavria (2014), precedido por Hargreaves (2003), afirma existir na prática educativa a cultura do individualismo, na qual os professores, em sua maioria, mantêm-se ensinando sozinhos, isolados no ambiente de suas salas de aula. Segundo os autores, os modelos arquitetônicos tradicionais das escolas contribuem tanto para o isolamento físico quanto para o distanciamento do diálogo, das trocas e experiências educativas colaborativas. Contudo, o sentido da cultura individual, pode ser melhor compreendida quando Sanavria (2014), destaca que ela:

[...] constitui-se uma forma de “proteção” contra interferências externas, uma vez que os professores, reclusos em suas aulas, recebem muito pouca informação procedente de adultos sobre seu próprio valor, mérito e competência. Apesar dos numerosos esforços de melhoria e reforma, o individualismo permanece com obstinação na cultura dos professores. Uma das causas pode ser atribuída à falta de confiança em si mesmo, à defesa e à ansiedade. Temendo a crítica, mascara-se tal apreensão tratando-a como autonomia e, assim, excluem-se possíveis observadores. (SANAVRIA, 2014, p. 58).

Concordamos com o autor quanto a necessidade de se considerarem os contextos nos quais se desenvolvem as práticas individualistas, salientando que nem sempre o professor deve ser totalmente responsabilizado, pois o individualismo é um fenômeno, antes de tudo, social e cultural. Em muitas situações, os próprios ambientes se constituem como “problemas”, ao não favorecerem práticas colaborativas. Contudo, faz-se necessário que esta temática seja discutida pelos pares do processo educativo.

Outro aspecto destacado pelas pesquisas que nos embasam é a necessidade que os docentes têm de dedicarem tempos individuais a estudos e projetos particulares. Ações essas que não se caracterizam como práticas individualistas, desde que não excedam tempos isolados, os quais venham contribuir para o

distanciamento do docente de seu coletivo escolar e, portanto, do desenvolvimento de práticas colaborativas. De acordo com Imbernón (2009, p. 64), “[...] toda prática profissional e pessoal necessita, em algum momento, de uma situação de análise e de reflexão sobre o que se deve e o que se pode realizar sozinho”.

Contudo, trazemos um sentido de grupos formativos colaborativos que transcendam práticas individuais e isoladas, possibilitando aos docentes, no contexto da pluralidade de situações comuns e convergentes, conexões dialógicas que os levem a aprendizagens significativas e transformadoras. Segundo Freire (1987), a colaboração é uma característica de ação dialógica, ou seja, pela via do diálogo é que as práticas colaborativas acontecem. No entanto, sabemos que é sempre desafiador, em um contexto educacional como o brasileiro, marcado pela tradição de uma educação bancária, romper com tal realidade e dialogicamente, fomentar situações de aprendizagens que sejam significativas para docentes e discentes. Porém, quando o diálogo se encontra presente, as possibilidades de colaboração ocorrem naturalmente. Algumas características constituem o que Fiorentini (2004), denomina como trabalhos colaborativos. Entre elas estão: *voluntariedade, identidade, espontaneidade; liderança compartilhada ou corresponsabilidade; apoio e respeito mútuo.*

A colaboração, para Fiorentini (2004), ocorre em um processo de *voluntariedade, identidade, espontaneidade*. Para o autor, o desejo de trabalhar junto e fazer parte de um grupo, é um ato voluntário. Nesse sentido, as relações que se estabelecem nesses grupos surgem da espontaneidade dos próprios professores e, posteriormente, se expandem para a comunidade. Em grupos com tais características, não há cobranças de superiores, porém, caso aconteça, deixam de ser colaborativos para se tornarem coletivos. Ainda segundo Fiorentini (2004, p. 56), grupos coletivos, após longo período de cooperação, podem se tornar grupos colaborativos, pois adquirem autonomia e passam a se autorregular, de acordo com os próprios interesses. Assim, grupos colaborativos surgem quando o professor, ao perceber que sozinho é mais difícil vencer os desafios, passa a demonstrar o desejo de trabalhar em parceria com outros profissionais, ação essa, resultante de um “sentimento de inacabamento e incompletude”.

Fiorentini (2004) ainda destaca que a opção por participar de um grupo decorre da identificação com os demais integrantes, com possibilidade de compartilhar problemas, experiências e objetivos que lhes são comuns. Tais membros, apesar de

não serem iguais, encontram-se disponíveis para compartilhar espontaneamente interesses comuns, por meio da pluralidade de seus olhares e entendimentos.

O termo *liderança compartilhada* – ou *corresponsabilidade* – é descrito por Fiorentini (2004) como uma ação coordenada pelo grupo de maneira colaborativa, com a qual, a partir de objetivos comuns, fazem cumprir os acordos compartilhados. O próprio grupo define o tempo e quem coordenará as atividades, podendo haver rodízios entre os membros. Entre os participantes, há um sentimento de pertencimento, com o qual todos possuem vez e voz, não havendo hierarquia entre eles, apesar de alguns membros apresentarem maior tendência à liderança, o que não gera tensões entre o grupo.

Outra característica de grupos colaborativos é o *apoio e o respeito mútuo*. Fiorentini (2004) destaca que a sobrevivência e sucesso de um grupo colaborativo depende do apoio que recebe intelectualmente, afetivamente ou de maneira técnica. Nesse tipo de grupo, ações e reflexões são compartilhadas em meio ao diálogo. Como a participação é voluntária, há um desejo de que o tempo gasto seja organizado e produtivo, pois o objetivo comum é o crescimento profissional e a autonomia de seus membros. Todos têm o direito de expressarem seus sentimentos, assim como ouvirem críticas e se posicionarem em atitudes de mudanças. Há respeito mútuo entre os membros, sendo todos incentivados a compartilharem vivências em práticas significativas, como também produzindo conhecimentos que contribuam com os objetivos do grupo.

As reflexões apresentadas a respeito das características da colaboração abrem caminho para o entendimento da necessidade de serem ofertados aos professores momentos de formação continuada que tenham a colaboração como princípio.

2.4.2 Grupos colaborativos: características e possibilidades formativas

Se há demanda por processos formativos com enfoque colaborativo é porque, no contexto de desenvolvimento da proposta, ainda existem práticas educativas centradas no individualismo. A partir deste entendimento, Sanavria (2014), destaca que a maioria dos professores, isolados em suas salas de aula, seguem ensinando sozinhos, sendo isto, para o autor, uma forma de proteção quanto às inferências externas, sejam elas de valor, mérito ou competência. Compartilhando da mesma opinião, Imbernón (2009, p. 28) afirma que a “docência ainda é uma profissão isolada”,

na qual os professores consideram suas salas de aula como um lugar privado, onde somente pessoas em posição de autoridade poderiam ter acesso a ela, o que os impede de pensar que tal aproximação poderia gerar conhecimento, contribuindo para a própria formação. Ainda sobre o aspecto individualista do trabalho docente, observa-se que, apesar de cumprirem as tarefas pertinentes à profissão, os docentes não costumam compartilhar as dúvidas e os problemas que advêm de suas práticas (PACHECO; FLORES, 1999).

Como alternativa de reflexão e ação sobre tal realidade, Imbernón (2009) destaca os processos de formação continuada, com enfoque colaborativo como possibilidades de rompimento com o individualismo dos professores e soluções no contexto das situações problemáticas. Para o autor, faz-se necessária “[...] uma formação de dentro e para dentro e fora baseada [...] na reflexão sobre o que se faz e a finalidade de mudança coletiva”. (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

Ao concordar com tais apontamentos, ressaltamos que as reflexões ocorridas na coletividade de um grupo colaborativo, expressão da identidade profissional de seus professores, são resultados de um processo inicial, subjetivo de desenvolvimento pessoal do fazer docente. Para Nóvoa (2019), o professor se torna professor ao refletir, tanto nas dimensões pessoais da profissão, quanto coletivas. Ressalta, ainda, não haver possibilidade de aprender a profissão, “sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. (NÓVOA, 2019, p. 6). Nessa mesma perspectiva, Zarifian (2001) reafirma que, pensar a escola em sua totalidade resulta na integração de seus pares.

Nessa trajetória docente, pensar processos formativos colaborativos não é tarefa fácil. Nesse sentido, concordamos com Sanavria (2014), ao abordar a complexidade do fazer docente e o desafio de trabalhos em grupos, em um contexto cultural que incentiva o individualismo. Para Imbernón (2009), trabalhos colaborativos vem ao encontro dos problemas da prática, pois cada membro do grupo acaba por assumir responsabilidades individuais e coletivas, compartilhando aprendizagens e produzindo conhecimentos de interesse comum.

Como já discutido anteriormente, a própria estrutura física das salas de aula legitima a prática de trabalhos não compartilhados. Contudo, a prática de projetos colaborativos, caracterizados pela voluntariedade, espontaneidade, corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo, transcende obstáculos físicos e educativos, os quais se constituem em pequenos detalhes a serem vencidos. Nóvoa

(2019) vem corroborar com tal entendimento ao afirmar que, da mesma forma como as mudanças ocorrem no cenário educativo, o que demanda um novo ambiente, esta nova formação dos professores implicaria em um novo ambiente de formação.

Partilhamos da mesma opinião de Nóvoa (2019, p. 7) ao ressaltar a importância do preparo do ambiente de formação, pois, segundo ele, “o lugar da formação é o lugar da profissão”. Assim, muitos são os saberes e fazeres a serem considerados e ressignificados em momentos colaborativos de formação continuada dos docentes, os quais serão ampliados na integração entre teoria e prática. Os grupos colaborativos passam a vivenciar, de maneira interativa e dinâmica, os espaços de formação por eles mesmos consolidados, assumindo o papel de formadores e formandos, nas trocas de saberes e partilha de experiências (NÓVOA, 1992).

Destacamos também que uma formação continuada com enfoque colaborativo, além dessas características constitutivas, pressupõe que seja iniciada a partir de situações de inquietude, compartilhadas pelo grupo que a compõe. De acordo com Nóvoa (1992), os processos formativos possuem um teor investigativo, diretamente articulado à prática pedagógica, sendo os docentes os protagonistas em todo o processo de formação, desde a concepção, acompanhamento, regulação e avaliação. Para Schön e Nóvoa (1992):

[...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto educacional [...] e os responsáveis que queiram encorajar os professores a tornarem-se reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-na-ação seja possível (SCHÖN; NÓVOA, 1992, p. 87).

Assim, concordamos com Schön e Nóvoa (1992) ao defenderem espaços de liberdade escolar como premissa para ações reflexivas. Nesse sentido, entendemos que um espaço escolar com liberdade para o diálogo e a partilha de problemas comuns seja campo fértil para a prática de ações reflexivas, as quais, inevitavelmente, conduzirão os docentes a repensarem o planejamento de ensino.

Portanto, diante de um contexto peculiar como o da EPT, defendemos que as reflexões sobre o planejamento de ensino sejam efetivadas a partir de um enfoque colaborativo. Por meio de um clima de diálogo, cooperação e apoio mútuo, os docentes poderão, a partir de suas próprias concepções, inquietudes e experiências, refletir sobre este importante instrumento do fazer pedagógico, de tal forma que, ao incorporarem novos saberes teórico-práticos, fortaleçam sua identidade enquanto docentes e, assim, promovam transformações na realidade em que atuam.

Tais afirmações têm aporte teórico em Sanavria (2014, p. 261), ao considerar “a colaboração como caminho e a reflexão como um instrumento”. Segundo o autor, com base em suas experiências com grupos colaborativos, é preciso que a reflexão seja despertada no professor e este assuma “o protagonismo da sua trajetória profissional” para, em seguida, ver no grupo possibilidades colaborativas de transformação da prática educativa, “rompendo a barreira do isolamento e vendo o potencial do coletivo, do compartilhamento e, o mais importante, do olhar para si mesmo em busca de crescimento e renovação” (SANAVRIA, 2014, p. 264-265).

Nesse mesmo sentido, Vasconcellos (2002, p. 13), aponta o processo de formação reflexiva dos professores como sendo uma via de esforço “para a mudança concreta da prática educacional”, contribuindo no “despertar do sujeito” para a necessidade do planejamento e ao mesmo tempo, capacitá-lo em sua elaboração. Ou seja, o professor, sujeito de transformação, não se encontra pronto, é preciso formá-lo, fortalecendo seu “querer e seu poder” (VASCONCELLOS, 2002, p. 40).

Tais reflexões abrem caminho para a necessidade da oferta de formação continuada sobre o planejamento de ensino na EPT, a partir de um enfoque colaborativo. Pensar o planejamento de ensino neste contexto poderá permitir ao docente um novo olhar para si mesmo e para os problemas comuns da prática educativa, enquanto a colaboração norteará as ações do grupo, sendo um instrumento de transformação da realidade em que atuam.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização, etapas e instrumentos

A presente pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco – CEP/UCDB – em 07/10/2021 (Parecer 5.026.200), segue uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista, voltada ao método da pesquisa-ação. Uma interpretação qualitativa consiste, segundo Mazzotti (1998), de um planejamento sistematizado de investigação que busca uma melhor compreensão do problema a ser analisado.

É um tipo de pesquisa orientada que conduz a uma compreensão profunda de fenômenos educacionais e sociais, possibilitando a transformação, tomada de decisões, “descobrimto e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127). Definimos nossa pesquisa como qualitativa, uma vez que pretendemos refletir, a partir das vivências da prática educativa dos docentes não licenciados, participantes de nossa pesquisa, o entendimento que possuem a respeito do planejamento de ensino na EPT.

A natureza descritiva permite que as características da população ou fenômeno investigado sejam descritas, possibilitando que, entre as variáveis, sejam estabelecidas relações. Já a natureza explicativa denota uma tentativa de identificar, de forma mais profunda, os fatores e motivos que contribuem para a ocorrência dos fatos (GIL, 2010). Nessa perspectiva, pretendemos minuciar e esclarecer, a partir de um levantamento das possíveis concepções dos participantes sobre o planejamento de ensino, os motivos que os levam a determinadas interpretações, na tentativa de relacioná-las com o saber científico produzido acerca deste instrumento da prática pedagógica.

O grande interesse da pesquisa-ação, segundo Franco (2005), é conhecer para poder intervir e modificar as situações apresentadas. Para Thiollent (1985, p. 14), esse tipo de pesquisa apresenta base empírica, sendo “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Nessa perspectiva de envolvimento participativo com o grupo na tentativa de resolução do problema investigado, destacamos Franco (2005, p. 485), ao afirmar

que, em uma pesquisa desta natureza, “pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”. Assim, de maneira planejada, intencionamos conhecer e participar do problema apresentado, para então intervir e alcançar, por meio da ação-reflexão-ação, possíveis mudanças no contexto investigado. Franco (2005) ainda acrescenta que uma pesquisa-ação, por vezes, pode ser conceituada como pesquisa-ação estratégica e/ou crítica. Se torna estratégica quando “a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação” (FRANCO, 2005, p. 486). Já o conceito crítico ocorre quando a:

[...] transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade [...]. (FRANCO, 2005, p. 485).

Assim, podemos considerar nossa pesquisa-ação como sendo estratégica e crítica ao mesmo tempo. O sentido estratégico se revela em uma ação que foi concebida e planejada inicialmente sem a participação dos professores, cabendo a nós pesquisadores, a avaliação dos resultados. Já o sentido crítico se revelará paulatinamente, conforme os trabalhos forem sendo desenvolvidos junto ao grupo, por meio dos quais os participantes, ao refletirem coletivamente suas próprias concepções e práticas educativas sobre o planejamento de ensino na EPT, poderão construir saberes científicos, os quais esperamos que tragam sentido teórico-prático ao contexto vivenciado, emancipando-os cognitivamente, a ponto de romper com concepções acerca planejamento de ensino.

Em se tratando do caráter intervencionista, concordamos com Mazzotti (1998) ao afirmar que a sistematização de coleta de dados em uma pesquisa demanda, primeiramente, a imersão do pesquisador no contexto em estudo. Esta por vez, acaba sendo uma fase de exploração, a qual permite levantar questões iniciais, assim como escolher os procedimentos mais adequados a serem utilizados. Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa contemplou as seguintes etapas:

1. Revisão bibliográfica acerca do planejamento de ensino no contexto da EPT, seguida de produções sobre a formação continuada de professores;

2. Convite aos profissionais do NRE de Umuarama, atuantes no contexto das instituições de ensino com oferta de EPT a se voluntariarem para uma formação continuada colaborativa, com participação em entrevistas pré e pós-formação;
3. Análise preliminar de concepções sobre a EPT, com ênfase ao planejamento de ensino neste contexto obtidas por meio de entrevista semiestruturada pré-formação (Apêndice A);
4. Elaboração e aplicação do produto educacional;
5. Entrevistas pós-formação com os profissionais participantes do processo formativo; (Apêndice B);
6. Análise de resultados após aplicação de produto educacional.

O Quadro 6 apresenta os objetivos específicos da pesquisa, indicadores e os respectivos instrumentos para a coleta de dados em cada etapa investigativa, tendo em vista o alcance do objetivo geral da pesquisa. Sanavria (2014, p. 101) conceitua indicadores como sendo questionamentos que derivam dos objetivos específicos, os quais facilitam “a delimitação dos instrumentos necessários para a coleta de dados em uma pesquisa”.

Quadro 6: Objetivos, indicadores e instrumentos da pesquisa.

Objetivo Geral	Compreender quais as concepções de um grupo de professores não licenciados atuantes na Educação Profissional e Tecnológica sobre o planejamento de ensino nesse contexto e os possíveis impactos de uma formação continuada sobre tais concepções.	
Objetivos Específicos	Indicadores	Instrumentos
Identificar as peculiaridades do planejamento de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica	<ol style="list-style-type: none"> 1) Qual a Legislação que fundamenta a EPT? 2) Quais pressupostos teóricos da EPT sustentam as práticas em EPT? 3) Quais os documentos escolares que embasam a elaboração do Planejamento de ensino? 4) Como planejar a partir de uma proposta de currículo integrado? 5) Quais os elementos que compõem o 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Levantamento Bibliográfico 2) Levantamento Bibliográfico 3) Levantamento Bibliográfico 4) Levantamento Bibliográfico 5) Levantamento

Quadro 6: Objetivos, indicadores e instrumentos da pesquisa.

(continuação)

	Planejamento de ensino?	Bibliográfico
	6) Como sistematizar os saberes a serem adquiridos pelos estudantes por meio do planejamento de ensino, seguindo os passos propostos na Pedagogia Histórico-Crítica?	6) Levantamento Bibliográfico
	7) Quais as características de um planejamento colaborativo?	7) Levantamento Bibliográfico
Explicitar o que o professor não licenciado entende sobre planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, antes e depois de vivenciar uma formação continuada específica.	8) Qual a formação inicial do docente participante da pesquisa?	8) Entrevista
	9) Quais as experiências profissionais prévias que os docentes possuem?	9) Entrevista
	10) Quais as experiências prévias que os docentes possuem com a EPT?	10) Entrevista
	11) Quais as concepções que os docentes têm sobre a finalidade da EPT?	11) Entrevista
	12) Quais as concepções que os docentes têm sobre a finalidade da EPT na rede pública estadual do Paraná?	12) Entrevista
	13) Quais as concepções que os docentes têm sobre a formação integrada?	13) Entrevista
	14) Para os docentes, qual é a visão do aluno no contexto do EMI?	14) Entrevista
	15) Para os docentes, qual é o papel do professor no contexto da EPT?	15) Entrevista
	16) Quais pressupostos devem embasar o processo formativo proposto?	16) Entrevista
	17) Quais elementos e pressupostos da colaboração devem permear as atividades propostas pela formação?	17) Entrevista
	18) O que os docentes entendem sobre o planejamento de ensino na EPT?	18) Entrevista

Quadro 6: Objetivos, indicadores e instrumentos da pesquisa.

(continuação)

	19) O que os docentes precisam saber sobre planejamento educacional na EPT?	19) Entrevista
	20) Qual o entendimento dos docentes sobre a finalidade da EPT pós formação?	20) Entrevista
	21) Qual o entendimento dos docentes sobre a formação integrada pós-formação?	21) Entrevista
	22) Qual o entendimento dos docentes sobre currículo integrado pós formação?	22) Entrevista
	23) Para os docentes, qual é a visão do aluno no contexto do Ensino Médio Integrado pós formação?	23) Entrevista
	24) Após vivenciarem a formação, para os docentes, qual é o papel do professor no contexto da EPT?	24) Entrevista
	25) Qual a concepção que o docente passa a ter sobre o planejamento de ensino no contexto da EPT, pós formação?	25) Entrevista
	26) Após a formação continuada, o docente soube apontar quais os documentos que embasam a elaboração do planejamento de ensino?	26) Entrevista
	27) Os docentes souberam identificar as partes principais que compõem o Planejamento de ensino?	27) Entrevista
	28) Os docentes compreenderam os princípios da Proposta da Pedagogia Histórico-Crítica quanto aos passos a serem seguidos para a sistematização do conhecimento?	28) Entrevista
Evidenciar quais elementos e características de uma formação continuada podem contribuir para um	29) Houve mudanças de postura, de concepções sobre o planejamento de ensino após a formação vivida? Quais?	29) Entrevista / Observação
	30) Quais pressupostos previamente estabelecidos para a formação em	30) Entrevista / Observação

Quadro 6: Objetivos, indicadores e instrumentos da pesquisa.

(continuação)

novo olhar sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica	planejamento de ensino foram de fato respeitados? 31) O grupo demonstrou características de colaboração durante a vivência da formação em planejamento de ensino? 32) Quais pressupostos previamente estabelecidos para a formação mostraram-se determinantes para possíveis mudanças de concepções? 33) Qual o entendimento que os docentes passaram a ter sobre a importância do planejamento de ensino?	31) Entrevista / Observação 32) Entrevista / Observação 33) Entrevista / Observação
--	---	---

Fonte: Os autores.

Quanto às etapas da pesquisa, primeiramente, foi realizada uma revisão de literatura para identificação de trabalhos voltados ao planejamento de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, assim como um estudo teórico fundamentado em autores e legislações específicas que tratam da temática.

Em seguida, com apoio de profissionais responsáveis pela Educação Profissional e Tecnológica do Núcleo Regional de Educação de Umuarama/PR, fizemos uma análise dos principais documentos que fundamentam as ações de planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica da rede estadual paranaense, requisitos estes, que serviram de base para a construção do Produto Educacional.

Posteriormente, fizemos o convite a profissionais pertencentes às instituições de ensino do Núcleo Regional de Educação de Umuarama/PR, diretamente ligados à Educação Profissional e Tecnológica, atuando em cursos integrados e subsequentes ao ensino médio, sendo eles: docentes, coordenadores de curso, pedagogos e, diretores, a se voluntariarem a participarem por meio do Google Meet, do processo formativo.

Após a divulgação do curso e inscrições realizadas, iniciamos a etapa de entrevistas pré-formação. Considerando o recorte das análises de nossa pesquisa, decidimos convidar para a entrevista pré-formação, os docentes licenciados e não licenciados, atuantes nas disciplinas técnicas dos cursos integrados e/ou subsequentes ao ensino médio, assim como coordenadores de curso, em exercício

ou não de docência. Para esta ação pré formativa, fizemos uso de entrevista por webconferência, semiestruturada e individual, a qual teve por objetivo verificar concepções prévias dos participantes da pesquisa acerca do planejamento de ensino no contexto em que atuam.

Percebemos que o contexto da pesquisa estava envolto em uma diversidade de formações iniciais, titulações, experiências educacionais, abarcando funções de gestão escolar e gestão de sala de aula, seja na modalidade integrada ou subsequente ao ensino médio, assim como, de expectativas e conhecimentos quanto às temáticas envolvidas na investigação e suas possíveis relações com o planejamento de ensino na EPT. O levantamento de concepções iniciais acerca do planejamento de ensino contribuiu significativamente para a elaboração e desenvolvimento da formação continuada com enfoque colaborativo, uma vez que sua organização teve como ponto de partida os conhecimentos prévios dos participantes.

Os dados coletados nas entrevistas e nas observações, assim como as questões e respostas formuladas durante a formação, foram analisados a partir da proposta de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com a qual o pesquisador tem a possibilidade de analisar os discursos por meio de um conjunto de instrumentos metodológicos, extremamente diversificados e em constante aperfeiçoamento (FRANCO, 2005).

Após o processo formativo, foi realizada nova entrevista semiestruturada com cada docente, com o objetivo de verificar possíveis mudanças de concepções a respeito do planejamento de ensino, o que nos permitiu, a partir dos dados apresentados, a análise contributiva da pesquisa para o contexto educacional investigado.

Os passos seguidos para a análise científica dos dados, coletados antes e após a aplicação do produto educacional, foram considerados a partir da análise de conteúdo, propostas por Bardin (2011) e Franco (2005).

Para Bardin (2011), a análise de conteúdos constitui-se em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Franco (2005), ao tratar da pesquisa-ação destaca como característica desse tipo de pesquisa, a intervenção, que passa a ser o seu objeto de análise. Para a

autora, a pesquisa e a ação podem estar reunidas em um mesmo processo, ora se apresentando como ação com pesquisa, ora como pesquisa com ação.

As análises obtidas após a aplicação do produto educacional foram realizadas por meio da observação durante o processo formativo e entrevistas posteriores, sendo consideradas, no discurso de cada participante, as reflexões realizadas sobre as temáticas.

A intervenção no objeto de análise se efetivou por meio de grupos colaborativos. Com base nos resultados obtidos, pudemos constatar a contribuição de uma formação colaborativa para um melhor entendimento sobre o planejamento de ensino na EPT, cujos resultados serão detalhados em capítulos posteriores.

3.2 O lócus da pesquisa e o perfil dos sujeitos

O lócus de investigação da pesquisa é o Núcleo Regional de Educação de Umuarama-PR – NRE, órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), com 19 (dezenove) municípios sob sua abrangência. Com a implantação do Novo Ensino Médio (NEM) a partir do ano de 2022, o Estado do Paraná tem passado por mudanças no quadro de profissionais que ministram aulas nas disciplinas específicas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, organizados na proposta do NEM. Os cursos técnicos na forma integrada passaram a ter uma carga horária de estudos ampliada, sendo ofertados em três séries/anos letivos. Independente da proposta apresentada, a oferta de educação profissional e tecnológica segue as orientações do Ministério da Educação, por meio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2021), o qual é organizado por eixos tecnológicos.

Para o ano letivo de 2022, o Governo do Estado, por meio da SEED/PR fez parceria com uma universidade privada, com sede no município de Maringá-PR, a qual passou a disponibilizar docentes de seu quadro próprio para ministrarem aulas nas disciplinas técnicas dos seguintes cursos: Técnico em Administração, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Agronegócio. As disciplinas da Base Nacional Comum Curricular continuam sendo ministradas por docentes efetivos do quadro próprio da SEED/PR e/ou contratados por processo seletivo.

A apresentação deste cenário nos é oportuno, uma vez que interfere decerto no contexto de nossa pesquisa. Inicialmente, ao ser planejada, tivemos como expectativa desenvolvê-la prioritariamente no contexto dos cursos integrados ao

ensino médio. Existia uma expectativa, de nossa parte, de que haveria um número considerável de docentes atuantes nas disciplinas específicas dos cursos integrados inscritos no processo formativo, uma vez que o governo do Estado ampliava para o ano de 2022 a oferta, no NRE de Umuarama, dos cursos anteriormente referidos. Contudo, o que não conjecturávamos, era a consolidação da parceria do Governo do Estado com a universidade privada, para as aulas das disciplinas técnicas dos cursos, em um momento no qual o processo formativo já havia sido planejado.

Assim, o que premeditamos na época quanto à redução do número de docentes não licenciados, atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio – voluntariados para a nossa pesquisa – nos sobreveio. Tínhamos uma estimativa de, no mínimo, 13 docentes não licenciados, atuantes nas disciplinas específicas dos cursos integrados ao ensino médio e, com o contexto apresentado, percebemos a necessidade de ampliação da oferta da formação para os profissionais dos cursos subsequentes.

No formulário de inscrição da formação continuada, além dos dados corriqueiros de identificação, estabelecemos perguntas que nos levaram a conhecer um pouco do perfil dos participantes quanto à formação inicial, experiência na educação profissional e tecnológica, município e curso de atuação, dentre outros pontos.

Ao todo, recebemos 38 inscrições de profissionais da EPT, entre licenciados e não licenciados, atuantes em instituições pertencentes ao NRE de Umuarama, das quais, 16 foram confirmadas. Entre os 16 profissionais que participaram do processo formativo, 11 foram entrevistados pré e pós-formação e, entre esses, 10 *não licenciados* e 01 (um) *licenciado*. O Quadro 7 mostra os municípios e cursos dos respectivos colégios, os quais tiveram profissionais voluntários a participar da pesquisa, totalizando 16 (dezesesseis) inscritos:

Quadro 7: Municípios e instituições de ensino com oferta de cursos integrados e/ou subsequentes ao ensino médio inscritos na pesquisa.

Município	Instituição de Ensino	Curso(s) Ofertado(s)
Altônia	Col. Estadual Malba Tahan – EMNP	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico em Informática Subsequente • Técnico em Desenvolvimento de Sistemas
Cruzeiro do Oeste	Col. Estadual Almirante Tamandaré - EFMP	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico em Recursos Humanos • Técnico em Administração

Quadro 7: Municípios e instituições de ensino com oferta de cursos integrados e/ou subsequentes ao ensino médio inscritos na pesquisa.

(continuação)

Pérola	Col. Estadual Nestor Victor – EFMNP	• Técnico em Administração
São Jorge do Patrocínio	Col. Estadual Ministro Petrônio Portela – EMP	• Técnico em Agropecuária • Técnico Agrícola
Umuarama	Col. Estadual Prof. Paulo Alberto Tomazinho – EFMP	• Técnico em Análises Clínicas • Técnico em Administração • Técnico em Desenvolvimento de sistemas
	Col. Agrícola Estadual de Umuarama – EP	• Técnico em Agropecuária • Técnico Agrícola
	Colégio Estadual Pedro II – EFMP	• Técnico em Administração

Fonte: Os autores.

Assim, o quadro de participantes voluntários da pesquisa se constituiu de 16 profissionais, com formação inicial em áreas afins, atuantes nos cursos integrados e subsequentes ao ensino médio das instituições de ensino do NRE-Umuarama-PR, dos quais 9 (nove) são docentes das disciplinas específicas, 3 (três) docentes de disciplinas da base nacional comum curricular, 2 (dois) coordenadores de curso e 2 (dois) pedagogos. No Quadro 8 trazemos a identificação de cada participante da pesquisa (ID) e o perfil destes profissionais. Optamos pelo uso de letras do alfabeto para representar cada um dos participantes, uma vez que no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) garantimos aos participantes da pesquisa, o sigilo quanto à sua identificação.

Quadro 8: Perfil dos participantes da pesquisa.

ID	Formação Inicial	Titulação	Atuação em 2022	Tempo na EPT	Modalidade de curso em que trabalha
A	Pedagogia	Especialização	Pedagogo (a)	3 meses	Integrado
B	Administração de Empresas	Especialização	Docente de disciplina técnica	13 anos	Subsequente
C	Química	Mestrado	Docente da BNCC	19 anos	Integrado
D	Sistemas de Informação	Especialização	Docente de disciplina técnica	6 anos	Integrado/ Subsequente
E	Engenharia Agrônoma	Especialização	Docente de disciplina técnica	4 anos	Integrado

Quadro 8: Perfil dos participantes da pesquisa.

(continuação)

F	Filosofia	Mestrado	Docente da BNCC	7 anos	Integrado
G	Pedagogia	Especialização	Pedagogo (a)	2 anos	Integrado
H	Ciências Contábeis Matemática	Especialização	Docente de disciplina técnica	4 anos	Integrado/ Subsequente
I	Ciências Contábeis Matemática	Especialização	Docente de disciplina técnica	14 anos	Integrado/ Subsequente
J	Psicologia	Especialização	Coordenador (a) de Curso	2 anos	Integrado
K	Ciências Contábeis Administração Formação Pedagógica	Especialização	Docente de disciplina técnica	17 anos	Integrado
L	Medicina Veterinária	Especialização Formação Pedagógica	Docente de disciplina técnica	9 anos	Integrado
M	Artes Visuais	Especialização	Docente da BNCC	3 meses	Integrado
N	Administração de Empresas	Especialização	Docente de disciplina técnica	3 meses	Integrado
O	Engenharia Agrônoma	Magistério Mestrado	Docente de disciplina técnica	2 anos	Subsequente
P	Processos Gerenciais	Especialização	Coordenador (a) de Curso	2 meses	Integrado

Fonte: Os autores.

A formação inicial dos participantes da pesquisa envolve áreas afins, sendo: 3 (três) em Gestão Empresarial, 1 (um) em Tecnologia da Informação, 2 (dois) em Agronomia, 1 (um) em Veterinária, 3 (três) em Contabilidade, 1 (um) em Psicologia, 2 (dois) em Pedagogia, 2 (dois) licenciados em disciplinas da área de Linguagens e 1 (um) na área de Ciências Exatas.

Como já mencionado, dos 11 profissionais que participaram da entrevista pré e pós-formação, apenas 1 (um) é licenciado. Contudo, entre os 10 não licenciados, há 3 (três) com formação pedagógica e 1 (um) com formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação ao tempo de experiência na educação profissional e tecnológica, constatou-se que, dos 16 inscritos, 2 (dois) atuam há mais de quinze anos, 3 (três)

entre nove e quinze, 4 (quatro) de quatro a sete anos, 3 (três) há dois anos e 4 (quatro) atuando há menos de cinco meses. Dentre os 10 (dez) profissionais não licenciados, percebemos variações decrescentes no tempo de exercício na educação, sendo 1 (um) com dezessete anos, 1 (um) com quatorze anos, 1 (um) com treze anos 1 (um) nove anos, 1 (um) com seis anos, 1 (um) com quatro anos, 2 (dois) com dois anos, 1 (um) com três meses e 1 (um) com dois meses.

O Quadro 9 apresenta colunas com a identificação de cada participante e linhas contendo a função e/ou funções desempenhada(s) por cada um. A última coluna destaca o total de participantes que exercem cada uma das funções apresentadas.

Quadro 9: Contexto de formação e atuação profissional.

Função	Identificação Docente																
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	T.
Pedagogo (a)	X						X										02
Docente de disciplina da BNCC			X			X							X				03
Coordenador (a) de curso integrado										X						X	02
Coordenador (a) de curso subsequente																	00
Docente de disciplina técnica em curso integrado					X			X	X		X	X			X		06
Docente de disciplina técnica em curso subsequente		X		X				X	X		X			X			06
Licenciado	X		X			X	X	X					X				06
Não licenciado		X		X	X				X	X	X	X		X	X	X	10
Formação Pedagógica									X		X	X					03
Formação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental															X		01

Fonte: Os autores.

Durante a etapa de inscrição, buscamos também conhecer se os profissionais já haviam participado de um processo formativo específico sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. Do total de participantes, 04 (quatro) afirmaram já terem vivenciado experiência formativa sobre o tema, enquanto 12 manifestaram não ter participação em ações dessa natureza.

Dos 4 (quatro) participantes que afirmaram terem vivenciado um processo formativo específico sobre o planejamento de ensino na EPT, encontram-se 1 (um) pedagogo e 3 (três) professores com tempo de experiência considerável na EPT. Por outro lado, talvez o indicador “tempo de profissão” não seja o determinante de uma resposta positiva, uma vez que 2 (dois) outros docentes, também com relevante anos de experiência na EPT, disseram não terem participado de formação continuada específica sobre a temática do planejamento de ensino.

Outra questão específica a constar no formulário de inscrição fazia referência à participação ou não em um curso no formato de grupos colaborativos. Do total de participantes, 10 responderam já terem participado de um curso dessa natureza, enquanto 06 (seis) responderam nunca terem participado desse tipo de formação.

Percebemos que as 6 (seis) respostas negativas, se concentram entre os docentes não licenciados, os quais ministram aulas nas disciplinas técnicas, com experiência profissional, entre dois meses a seis anos de trabalho.

Buscamos ainda conhecer as expectativas dos participantes quanto ao curso sobre o planejamento de ensino para a EPT, sendo as respostas categorizadas na Tabela 1.

Tabela 1: Expectativas de aprendizagem sobre o curso.

Categorias	Quantidade
Melhorar técnicas que auxiliem o processo ensino-aprendizagem	06
Ampliar conhecimentos	05
Compartilhar conhecimentos	01
Ampliar conhecimentos sobre a EPT e colocar em prática	03
Possibilidades de mediação pedagógica aos docentes bacharéis	01
Total	16

Fonte: Os autores.

Ao analisarmos as respostas das categorias presentes na Tabela 01, percebemos que a maioria se volta ao desejo de ampliação de conhecimentos e melhoria de técnicas que os auxiliem no processo ensino-aprendizagem. Não obtivemos resposta específica sobre expectativas a respeito do planejamento de

ensino na EPT. Porém, 3 (três) das respostas se aproximam de possíveis necessidades de conhecimentos voltados ao contexto da EPT, e 1 (uma) com inclinação para possíveis mediações pedagógicas, as quais contribuam com o trabalho de professores não licenciados.

A seção a seguir descreve o produto educacional e o contexto de sua aplicação.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Nesta seção trataremos do produto educacional desenvolvido e aplicado em dois momentos. No primeiro, faremos a descrição do produto, apontando seus objetivos, ementa e elementos preconizados quanto às práticas educativas. Em seguida, descreveremos o processo de sua aplicação, detalhando as etapas executadas junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.1 Descrição do Produto

O Produto Educacional (PE) concebido, aplicado e analisado compreende uma formação continuada *online* sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo a colaboração enquanto prática educativa preconizada no bojo de seu desenvolvimento. O público-alvo consiste de docentes das disciplinas da base geral e disciplinas específicas dos cursos técnicos integrados e/ou subsequentes ao ensino médio, coordenadores de cursos e pedagogos, atuantes na EPT.

O enfoque colaborativo que permeia o produto educacional tem por finalidade contribuir com momentos reflexivos sobre o planejamento de ensino no contexto da Educação profissional e Tecnológica, sendo gerados a partir de concepções e práticas pedagógicas comuns aos docentes. Ao descrever os resultados que um processo de formação continuada colaborativo pode oferecer, Fiorentini (2004) destaca a possibilidade de minimizar o individualismo da prática docente, uma vez que, por meio de reflexões compartilhadas com seus pares, os docentes passam a ser pesquisadores de sua própria prática, possibilitando-lhes a socialização de conhecimentos no contexto educacional no qual estão inseridos, assim como em contextos mais amplos.

O produto educacional mostra sua relevância ao propor uma metodologia que busca suscitar discussões sobre a temática do planejamento, considerando, como ponto de partida, saberes diagnosticados entre os próprios docentes participantes. Ao propor o estudo e o diálogo de um referencial teórico voltado ao planejamento de ensino, tendo como referência os fundamentos filosóficos-pedagógicos da EPT no Ensino Médio Integrado, busca contribuir para a resignificação de concepções, com grandes possibilidades de transposição de saberes para a prática educativa.

A formação continuada *online* tem carga horária de 40 (quarenta) horas, com

certificação, e está organizada em 5 (cinco) momentos assíncronos e 6 (seis) encontros síncronos. Os momentos assíncronos, com duração de 3 (três) horas cada, consistem de estudos prévios de materiais disponibilizados em ambiente virtual de aprendizagem, sendo estes fundamentais para as discussões propostas nos encontros síncronos.

O produto educacional, enquanto formação continuada, busca fomentar entre os participantes – a partir de um enfoque colaborativo – o compartilhamento de concepções acerca do planejamento de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica de maneira que, ao final do percurso formativo, promova mudanças de entendimento quanto a este instrumento do fazer pedagógico.

Considerando a necessidade de um olhar mais atento do profissional para a questão do planejamento, traçamos com objetivos específicos para a formação continuada:

- a) Analisar a legislação que ampara a oferta da EPT em território nacional;
- b) Conhecer o contexto histórico no qual se efetivou a EPT em âmbito nacional e local (no caso, o Estado do Paraná);
- c) Evidenciar a concepção de EPT local e sua integração com a educação básica;
- d) Considerar os princípios norteadores na prática do currículo integrado em EPT;
- e) Refletir as relações existentes entre Currículo Integrado e formação humana integral, omnilateral para aqueles que vivem ou viverão do trabalho;
- f) Compreender a importância do incentivo às práticas curriculares interdisciplinares e transdisciplinares, na perspectiva de um rompimento com a possível dualidade entre formação geral e formação profissional;
- g) Refletir o movimento de articulação entre educação e sociedade, preconizado no método que transforma saber científico em saber escolar;
- h) Analisar os fundamentos teóricos que sustentam a Pedagogia Histórico-Crítica;
- i) Conhecer a proposta didática de sistematização do conhecimento com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica;
- j) Relacionar os princípios norteadores do currículo em EPT aos

fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica;

- k) Analisar possibilidades de aproximação do planejamento de ensino em EPT a partir da proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Tais objetivos visam contribuir para que, a partir de um olhar mais inclinado para o planejamento de ensino, sejam suscitadas discussões e reflexões sobre os pressupostos teóricos, as quais dão sustentação às práticas educativas em EPT, entre elas, o planejamento de ensino. Nesse sentido, aos participantes da pesquisa, por meio da subjetividade de suas próprias concepções e entretecidos à objetividade da ação do trabalho pedagógico proposto, são oportunizadas reflexões, as quais visam contribuir para o surgimento de uma nova maneira de pensar a realidade na qual atuam, com possibilidades de transformação.

Na conjectura de nosso referencial teórico, foram estabelecidas as temáticas a serem dialogadas durante o percurso formativo, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como aporte para o desenvolvimento de cada encontro, com ênfase nos cinco passos para a sistematização do conhecimento, cunhados por Saviani (1999), e na transposição didática, preconizada por Gasparin (2012), o que facilita o descortinar de saberes, já que a teoria aponta para um caminho reflexivo quanto a organização do trabalho pedagógico, a qual vai da prática social inicial à prática social final, por vezes transformadora. Tais reflexões possibilitam um melhor entendimento no que concerne a importância de um bom planejamento de ensino diante desse percurso de construção de conhecimentos pelo estudante.

O percurso formativo abrange a seguinte ementa:

- a) Panorama histórico da Educação Profissional e Tecnológica em âmbito nacional e rede estadual do Paraná;
- b) Legislação para a Educação Profissional e Tecnológica: dos princípios à prática de um currículo que possibilite a formação integral do estudante da EPT;
- c) Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações teórico-práticas em EPT;
- d) O planejamento de ensino em um sentido geral e no contexto da EPT;
- e) O planejamento de ensino em EPT na perspectiva didática da Pedagogia Histórico-Crítica;
- f) Elaboração por meio de grupos colaborativos de proposta de planejamento de ensino fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e nos princípios da EPT.

Cada um dos 6 (seis) encontros síncronos foi idealizado de maneira a contemplar um tópico da ementa, a qual foi dialogada por meio de grupos colaborativos, sendo consideradas, inicialmente, as concepções prévias dos participantes, as quais se entrelaçam às questões problematizadoras e, assim, se convergem em sistematização de saberes. Tais saberes permitem um encontro com a própria subjetividade, a ponto de revelar-se na objetividade, possibilitando, assim, a transposição de concepções, muitas das vezes, inertes sobre o planejamento de ensino na EPT, como veremos na análise a partir da aplicação do produto.

O processo formativo tem sua abordagem metodológica pautada nos princípios da colaboração, preconizados por Fiorentini (2004), sendo eles: voluntariedade; identidade; espontaneidade; liderança compartilhada ou corresponsabilidade; apoio e respeito mútuo. Após o término de cada encontro síncrono, os cursistas podem acessar a plataforma para o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos grupos colaborativos.

O Quadro 10 apresenta as temáticas propostas para os 6 (seis) encontros síncronos da formação, com seus respectivos objetivos.

Quadro 10: Encontros da formação e seus objetivos.

1º ENCONTRO	
Tema	Objetivos
O docente e o planejamento de ensino na EPT	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar concepções sobre o que vem a ser o planejamento de ensino; • Compartilhar práticas pedagógicas de como realiza o planejamento de ensino no contexto em que atua; • Dialogar sobre o planejamento de ensino na EPT.
2º ENCONTRO	
Tema	Objetivos
Panorama histórico da EPT, em nível nacional e no Estado do Paraná: legislação e princípios curriculares norteadores	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a legislação que ampara a oferta da Educação Profissional e Tecnológica em todo o território nacional; • Destacar os princípios que norteiam a prática do currículo em EPT; • Conhecer o contexto histórico e Legal em que se efetivou a educação profissional e tecnológica em nível nacional e no Estado do Paraná; • Identificar a concepção de educação técnica de nível médio no Estado do Paraná.

Quadro 10: Encontros da formação e seus objetivos.

(continuação)

3º ENCONTRO	
Tema	Objetivos
O currículo integrado na EPT	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar os princípios norteadores da prática do currículo integrado em EPT • Refletir sobre as relações existentes entre Currículo Integrado e formação humana integral, omnilateral para aqueles que vivem ou viverão do trabalho; • Compreender a importância do incentivo às práticas curriculares interdisciplinares e transdisciplinares, na perspectiva de rompimento com a possível dualidade entre formação geral e formação profissional.
4º ENCONTRO	
Tema	Objetivos
O planejamento de ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica; • Conhecer a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos cinco passos para a sistematização do conhecimento; • Retomar os princípios norteadores do currículo em EPT, relacionando-os aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica; • Analisar possibilidades de aproximações do planejamento de ensino na EPT com a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica.
5º ENCONTRO	
Tema	Objetivos
Ressignificando o planejamento de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir as especificidades do planejamento de ensino e o sentido que trazem à prática pedagógica; • Reconhecer as peculiaridades do planejamento de ensino no contexto da EPT; • Pensar o planejamento de ensino a partir dos fundamentos didáticos-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica; • Elaborar proposta de planejamento de ensino, considerando a Pedagogia Histórico-Crítica e os princípios curriculares para a EPT.
6º ENCONTRO	
Tema	Objetivos
Planejando para a EPT	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar proposta de planejamento de ensino, considerando a Pedagogia Histórico-Crítica e os princípios da Educação Profissional e Tecnológica; • Participar de reflexões sobre o planejamento de ensino, considerando propostas elaboradas coletivamente.

Fonte: Os autores.

O primeiro encontro se inclina ao docente e seu planejamento de ensino. Para isso, busca conhecer, por meio do compartilhamento voluntário e colaborativo dos

participantes, de que maneira a prática do planejamento de ensino acontece no contexto no qual atuam, suscitando o revelar de concepções individuais e coletivas a respeito deste importante instrumento pedagógico.

Para o segundo encontro é proposto aos participantes o estudo compartilhado acerca da legislação a qual ampara a oferta da EPT, assim como o histórico no qual essa modalidade de ensino se estabeleceu em território nacional e no Estado do Paraná. No bojo das discussões, aparecem intrínsecos os princípios norteadores para a EPT e as concepções, nas quais se sustentam as práticas educativas na modalidade técnica de nível médio.

O terceiro encontro se volta ao diálogo reflexivo sobre o currículo integrado na educação profissional e tecnológica. A partir das próprias concepções e vivências do processo educativo, os participantes refletem sobre os princípios curriculares norteadores da EPT e de que maneira tais princípios se ajustam às ações planejadas, sempre objetivando o desenvolvimento pleno e integral do estudante da EPT.

Considerando a necessidade de ações pedagógicas como o planejamento de ensino estarem fundamentadas em uma teoria que as sustentem, o quarto encontro tem como enfoque, reflexões a respeito dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da proposta didática dos cinco passos para a sistematização do conhecimento, cunhados por Gasparin (2012). Por meio da colaboração entre os participantes, o encontro visa provocar uma análise das possibilidades de aproximação do planejamento de ensino na EPT com a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

O quinto encontro direciona olhares mais específicos no entorno do planejamento de ensino enquanto prática educativa. As discussões devem se incumbir de ressignificá-lo, por meio de reflexões a respeito de suas peculiaridades, em um sentido mais abrangente e, posteriormente, no contexto da EPT. Os estudos realizados anteriormente – quanto aos fundamentos didáticos-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica – assim como o desenvolvimento de práticas curriculares integradoras, fundamentadas nos princípios da EPT, servem de base para uma melhor compreensão a respeito do planejamento de ensino.

Por fim, o último encontro é organizado para que os grupos colaborativos apresentem propostas de planejamento de ensino, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e nos princípios curriculares da Educação Profissional e Tecnológica.

Para além dos encontros síncronos, o formato *online*, por meio de momentos assíncronos, possibilitam a discussão e a organização de atividades referentes às temáticas abordadas. Nesse contexto, a criação de grupos em aplicativos de mensagem torna-se uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da formação do participante.

O percurso formativo, enquanto ambiente específico de formação, foi planejado de maneira interativa e dinâmica, de tal maneira, que haja liberdade para que os participantes partilhem saberes, experiências, dúvidas e angústias quanto à prática educativa, contribuindo, por meio da colaboração, com a própria formação, assim como com as dos colegas. A partir de Nóvoa (1992), defendemos que os professores devem assumir o papel de formadores e formandos, nas trocas de saberes e partilha de experiências.

4.2 A aplicação do produto

Percebendo a necessidade de formação específica para o público da EPT no NRE de Umuarama, nos propusemos à escolha da temática, que se mostrou pertinente, justamente pelo contexto pouco explorado de sua aplicação. Exatamente dez meses antes de sua aplicação, em julho de 2021, agendamos um encontro com a chefia do NRE, no qual fizemos a divulgação do projeto de pesquisa, obtendo apoio ao seu desenvolvimento.

No início do ano de 2022, quando o planejamento do nosso produto educacional já se encontrava em fase conclusiva, iniciamos, junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, os trâmites legais para aprovação da pesquisa, a qual recebeu parecer favorável em abril de dois mil e vinte e dois.

Para a efetivação do curso pelo IFMS, foi necessário que o produto educacional tramitasse institucionalmente como um projeto de extensão por meio de edital de fluxo contínuo da Pró-Reitoria de Extensão do IFMS. Uma vez aprovado, foi aberta uma sala na plataforma Moodle® da instituição, na qual, posteriormente, os participantes foram devidamente matriculados.

A seguir, detalharemos como se deu a aplicação de cada etapa do processo formativo.

4.2.1 O convite: do encanto à temática ao desejo da voluntariedade

Após parecer favorável ao seu desenvolvimento, iniciamos a etapa de divulgação junto no NRE Umuarama. Organizamos uma *Carta Convite* e um *Folder* com as principais informações a respeito do curso e os enviamos à técnica pedagógica, responsável pelo setor de Educação Profissional e Tecnológica do NRE, a qual encaminhou, via correio eletrônico, aos gestores de todas as instituições com oferta de EPT, seja na forma integrada ou subsequente.

Em uma ação voluntária, a profissional incorporou, junto aos instrumentos, uma carta de apresentação formal da pesquisadora, pedagoga e mestranda, fazendo referência à importância do desenvolvimento da pesquisa no NRE de Umuarama, ao mesmo tempo em que incentivou os gestores das instituições de ensino, na divulgação do processo formativo junto ao público da EPT.

Inicialmente, intencionávamos divulgar o processo formativo por meio de visitas às escolas. Entretanto, o não afastamento do trabalho para o desenvolvimento da pesquisa inviabilizou tal decisão, já que teríamos que disponibilizar de tempo suficiente para as viagens e idas às escolas, as quais se localizavam em diferentes municípios do NRE Umuarama. Assim, mantivemos contato com os técnicos pedagógicos, os quais realizam o serviço de tutoria junto às instituições que ofertam EPT no referido Núcleo. Solicitamos a eles um reforço quanto ao convite encaminhado aos gestores e, se possível, o repasse dos contatos destes profissionais para que, em caso de necessidade, oferecêssemos esclarecimentos quanto à proposta formativa.

Obtivemos autorização para o diálogo com os diretores, pedagogos e/ou coordenadores de curso das instituições, o qual se efetivou por contato telefônico ou mensagem de WhatsApp®. Essa proximidade com os gestores favoreceu significativamente a divulgação do curso, o que impulsionou agilidade quanto ao processo de inscrição. Logo, começamos a receber inscrições de profissionais de diferentes municípios e instituições de ensino. Percebemos que boa parte delas sobrevinha de profissionais licenciados, atuantes em disciplinas da base nacional comum curricular. Contudo, nosso olhar estava mais direcionado aos profissionais atuantes nas disciplinas específicas da EPT. Assim, sentimos a necessidade de agregarmos um número maior de voluntários nessas condições específicas.

Iniciamos então, com a autorização dos gestores das instituições, uma ação que se constituiu no envio mensagens via WhatsApp® ou ligação telefônica para

alguns profissionais dos quais obtivemos o contato. A partir dessa aproximação, que se mostrou receptiva, nos certificamos, primeiramente, se o candidato já havia obtido informação a respeito do processo formativo, fazendo, na sequência, a divulgação. A pedido dos profissionais, enviamos a Carta Convite e o folder, contendo o link para a inscrição. Os candidatos se mostraram atraídos pela temática e, principalmente, com a intencionalidade e cuidado da pesquisadora na oferta de um curso direcionado ao público da EPT.

Pelo fato de uma das instituições com oferta de EPT se localizar próximo ao município de residência da pesquisadora, decidimos que a divulgação do processo formativo nesta instituição de ensino ocorreria presencialmente. A pedido da coordenadora do curso, agendamos uma data na qual os docentes das disciplinas técnicas estivessem disponíveis. Na data oportuna, fizemos a divulgação, obtendo a totalidade de inscrições dos profissionais que ali se encontravam. Esta foi a estratégia que mais se mostrou significativa para a obtenção de resultados.

Outra estratégia que trouxe resultados expressivos, porém mostrou-se um pouco exaustiva, foi a divulgação pessoal aos profissionais. A busca pelo contato, envio de mensagem ou telefonema, agregada à angústia pela espera do retorno, demandou duradouras horas de trabalho. Contudo, a satisfação obtida a cada notificação de inscrição realizada, compensava os minutos gastos nestas ações.

Na conjectura da estrutura organizacional já detalhada nas seções anteriores, destacaremos a seguir, aspectos considerados basilares para a análise dos resultados a serem apresentados no capítulo posterior. Evidenciamos que a aplicação do processo formativo contemplou, além dos encontros síncronos, etapas como convite, inscrições e entrevistas pré e pós formação, concomitantemente fundamentais para o alcance dos objetivos propostos.

4.2.2 A inscrição: momento de se voluntariar

A inscrição ocorreu por meio de acesso do interessado a um link disponibilizado no *convite* e *folder* de divulgação do curso. A forma como este instrumento de coleta de dados foi organizado nos possibilitou traçar o perfil dos inscritos.

Os dados coletados por meio do formulário de inscrição se voltaram, inicialmente, a aspectos, como nome, endereço, telefone, número de documentos, nome de pai, mãe, entre outros, os quais se tornaram necessários para a inserção do

cursista na plataforma do curso. As respostas obtidas referentes à formação inicial, pós-graduação, local de trabalho, tempo de serviço na EPT, curso no qual trabalha e forma de oferta, possibilitaram traçar o perfil profissional dos inscritos. Em contrapartida, os resultados quanto à participação em uma formação específica sobre planejamento de ensino na EPT, experiências com grupos colaborativos e as expectativas quanto ao curso, mostraram-se fundamentais para que conhecêssemos um pouco da vivência formativa em serviço dos inscritos, contribuindo para o planejamento dos encontros.

Diante do contexto em que apenas 4 (quatro) participantes vivenciaram uma formação voltada ao planejamento de ensino, isso nos fez pensar quanto à relevância do estudo da temática para este público em específico.

4.2.3 O percurso formativo: dos momentos assíncronos aos encontros síncronos

O processo formativo *online*, constituído por seis encontros síncronos e cinco momentos assíncronos ocorreu no período de 21 de maio de 2022 a 25 de junho de 2022 e esteve pautado pautado nos princípios da colaboração, mediados para que houvesse diálogos e compartilhamentos de saberes e experiências entre os participantes.

A partir de um planejamento prévio e estrutural das possíveis temáticas a serem dialogadas, as quais tiveram como premissa as concepções apresentadas durante a entrevista pré-graduação, deu-se início ao curso. Os seis encontros síncronos aconteceram aos sábados, por meio de videoconferência, pelo Google Meet®, das oito às doze horas, tendo como ponto de partida para as discussões, os conhecimentos prévios dos participantes.

Além da pesquisadora, a qual desempenhou o papel de mediadora nesta formação, tivemos no terceiro e sexto encontro, a participação do professor orientador da pesquisa, o qual, enquanto convidado especial, se encarregou de suscitar reflexões durante as apresentações dos grupos colaborativos. A participação de mais de um mediador, dentro da proposta na qual defendemos, possibilitou um olhar plural no entorno dos diálogos que surgiram, o que favoreceu potencialmente a um novo entendimento diante de concepções e práticas educativas, as quais muitas vezes, ocorrem em um contexto inerte à transformações.

A partir do segundo encontro síncrono, foram estabelecidos momentos assíncronos, configurados no formato da metodologia “Sala de aula invertida”, os quais aconteciam sempre na semana anterior a cada encontro síncrono. Cada cursista, por meio de acesso à plataforma *online* do curso, teve a oportunidade de um estudo prévio acerca das temáticas a serem dialogadas nos encontros síncronos.

Foi criado um grupo de WhatsApp® para troca de informações e dúvidas entre os cursistas e a mediadora. Da mesma forma, os pesquisadores mantiveram constante diálogo, estando atentos às necessidades que iam surgindo e, por meio da colaboração, ocorridas em conversas *online e/ou videoconferências*, faziam os ajustes necessários.

Em todos os encontros houve propostas de trabalhos em grupos, divididos em salas temáticas pelo Google Meet®. Em cada encontro, buscamos compor grupos diversificados para que, assim, houvesse trocas significativas de experiências entre os participantes. Os encontros iniciavam sempre na sala principal e, de acordo com a proposta para cada atividade, havia as divisões dos grupos nas salas temáticas e posteriormente, o retorno à sala principal para a apresentação em plenária. Os grupos eram previamente constituídos pela pesquisadora, sendo os participantes informados de sua composição durante o desenvolvimento dos encontros. O links para as salas temáticas eram criados voluntariamente pelos participantes durante os encontros.

Durante o tempo previsto para o estudo nas salas temáticas, a mediadora perpassava por esses ambientes, no intuito de apenas contribuir com possíveis dúvidas em relação às atividades propostas, deixando as equipes com mais liberdade para dialogarem os assuntos em pauta.

Ao final de cada encontro, houve o cuidado da mediadora em compartilhar no ambiente moodle as atividades realizadas pelos grupos, compondo o conjunto das propostas planejadas e executadas.

Vejamos, a seguir, como se deu a realização de cada encontro do processo formativo.

4.2.3.1 Primeiro encontro – o docente e o planejamento de ensino na EPT

O primeiro encontro aconteceu no dia vinte e um de maio de 2022 e teve como característica introdutória, um momento de boas vindas e apresentação da mediadora e cursistas. Para o momento de abertura, contamos com a presença de alguns

convidados especiais. Representando a chefia do Núcleo Regional de Educação e Umuarama-PR e Departamento de Pesquisa do NRE, a professora Elizety Mieko Takace Kumagai. Tivemos também, a presença do professor, doutor Claudio Zarate Sanavria, representando o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul e a professora, Rosa Proença da Silva, Técnica Pedagógica da EPT do NRE de Umuarama-PR.

A mediadora fez um agradecimento à presença dos convidados, os quais, ao se pronunciarem, parabenizaram a iniciativa do curso, desejando sucesso aos participantes. Após este momento inicial, os convidados ficaram livres para se despedirem do encontro ou permanecerem, caso assim o desejassem.

Na sequência houve um momento de apresentação dos participantes e mediadora, no qual todos falaram seu nome, cidade onde moram, instituição e curso no qual trabalham. Houve liberdade para expressarem suas expectativas com o curso.

Finalizado esse momento, a mediadora compartilhou, em tela, a Plataforma Moodle® do IFMS, com a organização do curso. Perpassou os ícones de cada encontro, mostrando o local onde, semanalmente seriam postados os materiais para estudo, compondo, assim, os momentos síncronos e assíncronos. Os participantes foram estimulados ao acesso semanal à plataforma, ficando atentos à programação, quadro de avisos, assim como a se manterem focados no estudo do material, por meio da metodologia da “*aula invertida*”, compondo os momentos assíncronos do curso.

Na sequência, houve um momento para relembrar as temáticas previstas para cada encontro, apontadas na etapa de pré-inscrição, as quais seriam utilizadas para suscitar o diálogo reflexivo e colaborativo entre os participantes, conforme preconizado por Fiorentini (2004), Nóvoa (2019) e Imbernón (2009).

Quanto à frequência e participação nos encontros, dialogamos sobre a importância de se firmar um compromisso mútuo entre o grupo, lembrando a todos que, de acordo com os critérios do IFMS, a certificação se destinava àqueles que obtivessem, no mínimo, setenta e cinco por cento de frequência.

Os participantes também foram convidados a manterem suas câmeras abertas durante os encontros, tendo liberdade para acionarem seus microfones sempre que desejassem se expressar oralmente, assim como utilizar o *chat* de mensagens.

Finalizado o momento de diálogo acerca das temáticas do curso, frequência, participação e colaboração durante o processo formativo, prosseguimos com o desenvolvimento das ações propostas para este primeiro encontro.

Como referenciado em seções anteriores, escolhemos a teoria Histórico-

Crítica defendida por Saviani (1999) e a proposta didática para a Pedagogia Histórico-Crítica preconizada por Gasparin (2012) como embasamento para o planejamento e desenvolvimento do processo formativo. Um dos pontos fundamentais dessa teoria, são os cinco passos para a sistematização de saberes, os quais seguem um movimento contínuo, denominados: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Assim, para este primeiro encontro, o qual teve como foco o docente e o seu planejamento de ensino, buscamos conhecer, assim como preconiza o primeiro passo da PHC, o nível de desenvolvimento real de cada participante da pesquisa, a respeito do planejamento de ensino na EPT. A dinâmica ocorreu por meio do sincretismo de ideias vivenciadas pelos participantes, promovendo assim, possíveis aproximações potenciais com o saber científico e sistematizado.

Partindo de suas concepções acerca do planejamento de ensino, foi solicitado que acessassem a plataforma colaborativa Mentimeter® (nuvem de palavras) e, com apenas uma palavra, registrassem o que vinha em suas mentes ao ouvirem a expressão “planejamento de ensino”. Este momento inquietou os participantes a buscarem palavras que expressassem seu entendimento acerca deste instrumento organizador da prática pedagógica. A imagem da nuvem de palavras que aos poucos surgiu em tela, provocou reflexões sobre as semelhanças e diferenças de entendimento entre os participantes sobre o assunto, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Nuvem de palavras gerada.

Com apenas uma palavra, o que lhe vem à mente ao pensar em Planejamento de Ensino?



Fonte: Os autores.

Ainda nessa perspectiva de levantamento de concepções iniciais, os

participantes foram convidados a, voluntariamente, compartilharem suas práticas pedagógicas, de como realizam o planejamento de ensino, podendo apontar facilidades, dificuldades e/ou aspectos a melhorar. Aos participantes pedagogos foi proposto que compartilhassem como ocorre a prática do planejamento na escola em que atuam, apontando impressões a partir de seu olhar de especialista, citando aspectos positivos e a melhorar na prática dos docentes.

Para esse momento, foi utilizado o jogo da “roleta russa”, contendo os nomes dos participantes na estrutura do jogo. A regra era verbalizar sobre os questionamentos feitos, em caso do ponteiro indicar o nome do participante. Em regra, o participante tinha o direito de passar a vez, caso assim desejasse, o que não poderia acontecer mais de uma vez. Um ponto interessante que foi observado é que os participantes, mesmo com direito de “passar a vez”, decidiam não fazê-lo, o que demonstrou o desejo de compartilharem suas experiências com o grupo. Este momento, além de divertido, possibilitou conhecer, mesmo que superficialmente, por meio dos discursos, como os participantes realizavam o planejamento de ensino, destacando concepções, facilidades e/ou fragilidades quanto à prática deste instrumento pedagógico.

Com base nas respostas dadas, o grupo foi conduzido a pensar acerca da importância de uma formação em serviço que envolvesse os diversos saberes e fazeres da docência no contexto da EPT, entre eles, o planejamento de ensino. Para tanto, instigamos o grupo a refletir a respeito da identidade do profissional da EPT e quais os pressupostos teórico-metodológicos, os quais sustentam as práticas educativas desta profissão.

Objetivando um levantamento do nível de conhecimento dos participantes a respeito dos pressupostos teóricos para o planejamento de ensino na EPT, como tarefa, foi proposta a divisão dos participantes em pequenos grupos, os quais foram previamente constituídos para que houvesse possibilidades de compartilhamento entre professores licenciados e não licenciados. Solicitamos a colaboração dos participantes quanto à criação das salas de discussão, por meio do Google Meet®, o que prontamente aconteceu.

Criadas as salas, foi proposto a cada grupo que dialogassem saberes experienciais acerca do planejamento de ensino no contexto da EPT, tendo como ponto de partida os seguintes questionamentos: Quais seriam as especificidades do planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica? O que é preciso ser

considerado pelo professor da EPT no momento de elaboração do planejamento de ensino? O grupo considera existir lacunas na formação do docente quanto aos saberes e fazeres que envolvem o planejamento de ensino neste contexto? Se sim, quais seriam? No momento de planejar, o que não pode faltar em um plano? O grupo conhece os princípios norteadores, os quais sustentam as práticas do planejamento de ensino em EPT? Se sim, quais seriam? Assim, os grupos fizeram o registro das discussões no Google Jamboard®, com apresentação das conclusões em plenária.

Caminhando para o término deste encontro, instigamos o grupo a refletir, a partir do que havia sido dialogado na plenária, a existência de especificidades quanto às práticas educativas em EPT, entre elas, o planejamento de ensino, o que requer uma identidade docente a ser construída na prática pedagógica. Este momento serviu como problematização das discussões que seriam propostas para o encontro seguinte.

Problematizar, de acordo com o 2º passo didático da PHC proposto por Gasparin (2012), consiste em trazer à discussão os problemas da prática social inicial e, a partir deles, identificar os conhecimentos que precisam ser dominados e assim, resolvidos. Neste contexto, é justamente nas grandes questões a serem resolvidas que se encontram os saberes a serem construídos. Para Gasparin (2012), é no momento da problematização que ocorre o início do trabalho do professor com o saber sistematizado.

A partir de percepções coletivas sobre a necessidade de um aprofundamento da temática, os participantes foram convidados a acessarem, durante a semana, a plataforma Moodle® para estudo prévio dos materiais específicos, os quais serviriam de base para o aprofundamento de reflexões a serem suscitadas no próximo encontro.

4.2.3.2 Segundo encontro – panorama histórico da EPT, em nível nacional e no Estado do Paraná: legislação e princípios curriculares norteadores

O segundo encontro trouxe possibilidades de diálogos acerca do contexto histórico em que se efetivaram as políticas públicas em EPT, tanto em território nacional como no Estado do Paraná, assim como contribuiu com reflexões sobre os princípios norteadores do currículo em EPT, além das concepções, pelas quais as práticas educativas são sustentadas.

Inicialmente, houve um breve diálogo a respeito dos artigos 36A ao 36D da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 e do Capítulo II, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT – DCNs nº 01/2021, que traz os princípios norteadores da EPT. Os participantes perceberam a importância de conhecerem a legislação pertinente a EPT, compreendendo que, ao longo do percurso formativo, voltariam a analisá-las.

A partir de uma organização prévia a respeito da formação dos grupos para este encontro, as equipes foram compostas em duas salas temáticas, as quais ocorreram por meio de criação voluntária de links no Google Meet®.

Cada grupo foi direcionado a um material que continha textos para leituras e discussões, assim como orientações quanto a tarefa a ser realizada. Estes mesmos textos fizeram parte do momento assíncrono da semana, disponibilizados no Moodle®. O primeiro texto tratava do panorama histórico de efetivação da EPT em nível nacional e, o segundo, no Estado do Paraná, sendo também apresentadas as concepções estaduais para a EPT.

De posse de uma planilha *online*, os grupos, a partir de diálogos colaborativos, deveriam registrar os aspectos relevantes encontrados nos textos. Ao final, participariam de uma plenária para as apresentações conclusivas, com abertura às considerações dos demais grupos.

Posteriormente, houve o compartilhamento de slides, os quais apresentavam tópicos da legislação específica em EPT e as principais concepções para o trabalho pedagógico neste contexto. O exercício teve como ponto de partida os seguintes questionamentos: Eu acredito nesse princípio? Tenho essa concepção? Minha prática condiz com o que eu acredito enquanto EPT? Na tentativa de aproximação entre a prática e a teoria, tais reflexões buscaram contribuir para um encontro individual do participante com as suas próprias concepções, conduzindo a um pensar coletivo e bem fundamentado a respeito da temática.

Na sequência, o grupo foi convidado a assistir a um trecho do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. Com base nas concepções para a EPT anteriormente discutidas, foi proposto que os participantes fizessem uma análise das ações do operário “Chaplin” imaginando-o como sendo um egresso de uma escola de EPT. O grupo foi instigado a pensar em aspectos como: Que tipo de escola era essa? Qual a concepção de formação humana por ela defendida? Que tipo de currículo contemplava os programas de ensino? Quais as perspectivas de futuro para o personagem? Em seguida, o grupo pode refletir na figura representada pelo “patrão”.

Essa atividade objetivou contribuir para uma aproximação dos participantes com os princípios da EPT, de maneira que refletissem sobre as finalidades dessa modalidade de ensino no que diz respeito ao aspecto da formação humana, integral desse indivíduo. Os registros foram feitos a partir de uma atividade compartilhada na tela do Google Meet®, na qual continha a imagem do patrão e do empregado, em seus respectivos trabalhos.

As reflexões suscitadas neste encontro conduziram o grupo a um entendimento de que as propostas educativas para a educação profissional técnica de nível médio em efetivação no Estado do Paraná acompanharam o histórico nacional, sendo resultado de políticas públicas, as quais se destacaram no início dos anos 2000 com a revogação do Decreto nº. 2.208/97, o qual foi substituído pelo Decreto nº 5.154/2004.

No bojo das discussões, houve oportunidades para que o grupo pensasse a respeito da necessidade de uma construção identitária do profissional da EPT, o que demanda apropriar-se dos princípios que norteiam as práticas educativas neste contexto, possibilitando ao estudante uma formação humana, integral, a qual ocorrerá por meio da prática do currículo integrado. É justamente na intencionalidade de ações transformadoras que se encontra o planejamento de ensino do professor, documento este, orientador do processo ensino-aprendizagem.

O encontro foi finalizado, sendo os participantes estimulados ao acesso, durante a semana posterior, à plataforma do curso para o estudo prévio dos materiais disponibilizados.

4.2.3.3 Terceiro encontro - o currículo integrado na EPT

Este encontro contou com a participação de um convidado especial, o professor Claudio Zarate Sanavria, orientador da presente pesquisa. A função por ele desempenhada foi a de suscitar reflexões no diálogo dos participantes, contribuindo assim, com a mediação já realizada pela pesquisadora.

Como ponto de partida às análises sobre o currículo integrado, realizamos uma retomada dos conhecimentos prévios dos participantes acerca dos fundamentos da EPT, o que converteu significativamente para a percepção de concepções, nas quais as práticas educativas em EPT no Estado do Paraná encontram-se fundamentadas, e, paralelamente à elas, os princípios contemplados por meio da Resolução nº

01/2021 - legislação a qual, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT.

O grupo lembrou as análises feitas a partir do recorte do filme “Tempos Modernos”, as quais conduziram a reflexões acerca da necessidade de um currículo em EPT, o qual possa romper com uma formação apenas manual/técnica do estudante, havendo possibilidades de prosseguir na direção de uma formação integral, omnilateral, daqueles que vivem ou viverão do trabalho. Esse entendimento mostra-se significativo ao suscitar o despertar de um saber ainda mais profundo a respeito dos princípios norteadores de ações integradoras em EPT, os quais se fundem na práxis pedagógica, a ser colocada em ação por meio de um planejamento sistematizado, crítico, reflexivo e intencional.

A partir de um material contendo artigos previstos na Resolução nº 01/2021 – que tratam dos princípios curriculares para as práticas educativas em EPT, os participantes, ao refletirem em suas próprias vivências, foram desafiados a relacioná-las com os princípios da EPT, os quais, paulatinamente, iam sendo considerados.

Para a atividade seguinte, os grupos foram distribuídos em três salas temáticas, identificadas por cores e constituídas por participantes com formações iniciais correlacionadas. Na semana anterior, por meio de mensagem em WhatsApp®, apresentamos a composição dos grupos para este encontro, solicitando que cada equipe identificada trocasse ideias, trazendo para este encontro um conteúdo, o qual poderia compor qualquer uma das ementas dos cursos representados pelos participantes.

Assim, nas salas temáticas, os grupos tiveram acesso a slides orientativos, os quais continham dois fragmentos de textos e que tratavam das possibilidades e desafios na organização do currículo integrado, sendo estes parte do material de estudo, compartilhado na plataforma do curso.

Na sequência dos fragmentos de textos, havia uma tarefa contendo uma imagem – diferente para cada grupo – por meio da qual os participantes foram desafiados a relacioná-la com as concepções de currículo integrado. Com apoio nos textos, os grupos pensaram coletivamente e colaborativamente em ações práticas, de maneira que tais princípios pudessem ser planejados e desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem.

À medida em que as ideias surgiam, os participantes preenchiam colaborativamente uma planilha, conceituando princípios e apontando sugestões de práticas educativas com vistas ao desenvolvimento pleno e integral do estudante da

EPT. Posteriormente, em plenária, os grupos compartilharam as imagens destinadas a cada grupo e as ações por eles planejadas, havendo contribuições dos demais grupos. Contribuindo com as reflexões foi compartilhada em tela, uma ilustração, a qual apontava para uma prática escolar fundamentada em uma concepção de currículo integrado, a partir de uma abordagem interdisciplinar.

O próximo desafio consistiu em um planejamento interdisciplinar a partir do conteúdo trazido pelas equipes. Cada grupo recebeu um link contendo um modelo de infográfico interativo, o qual seria configurado, de acordo com a criatividade do grupo. Em cada equipe, foi nomeado um participante para fazer o registro no infográfico, o qual foi compartilhado em tela para visualização de todos, à medida em que as ideias iam surgindo e sendo registradas.

Os grupos destacaram no infográfico uma proposta de projeto Interdisciplinar e/ou integrador a ser desenvolvido em um curso de educação profissional e tecnológica, apontando as inter-relações existentes entre os saberes das disciplinas da base nacional comum curricular e específicas.

Finalizado a montagem do infográfico, as equipes voltaram à sala principal, onde, por meio de plenária, fizeram a apresentação. A partir das próprias concepções agregadas àquelas que iam sendo construídas com o estudo da temática, passamos a observar a maneira como os discursos acerca dos princípios norteadores do currículo em EPT iam sendo elaborados, assim como, tais concepções se faziam presentes nas ações por eles planejadas.

Algumas das reflexões trazidas pelos grupos, mesmo que, involuntariamente, pareciam apontar para alguns dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), os quais, muitas vezes, se revelam nas práticas escolares, tais como: valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; saberes escolares significativos e vinculados à prática social; conteúdos trabalhados de maneira contextualizada e problematizadora; instrumentalização presente nos encaminhamentos metodológicos e ainda, o aspecto da avaliação da aprendizagem.

Tais concepções se tornavam significativas à medida em que preparavam o caminho para as reflexões que seriam propostas no próximo encontro, na perspectiva, de um entendimento de que boas práticas sempre dependem de uma teoria que as sustentem, assim como o desenvolvimento de práticas significativas podem revelar bons planejamentos de ensino. Para isso, era necessário instigar os participantes a conhecerem e/ou revisitarem os fundamentos filosóficos e didáticos da PHC.

4.2.3.4 Quarto encontro – o planejamento de ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

O quarto encontro teve início com os participantes sendo convidados a acessarem o Mentimeter®, no qual deveriam registrar, por meio de uma frase, algo que os fizessem lembrar o Encontro 3, que tratou do Currículo Integrado. Conforme as frases iam aparecendo em tela, os participantes, voluntariamente, faziam suas contribuições. Observamos, por meio dos discursos, que boa parte dos princípios norteadores do currículo em EPT, mesmo que de maneira empírica, se faziam presentes na prática dos docentes ou até mesmo, almejavam que ocorressem, como por exemplo, a interdisciplinaridade. Contudo, percebemos, por vezes, pouca correlação conceitual entre o que se pensa e o que se faz.

Sentindo a necessidade de um aprofundamento teórico, propomos ao grupo o estudo dos pressupostos teórico-metodológicos da PHC, justamente por considerarmos certa aproximação desta teoria com o contexto da EPT. O encontro traria apontamentos, os quais suscitariam percepções acerca da importância do docente fundamentar teoricamente seu planejamento de ensino, com vistas ao alcance dos objetivos propostos.

Como ponto de partida para o levantamento prévio de conhecimentos dos participantes sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, a mediadora solicitou que os participantes acessassem a plataforma interativa Mentimeter® e respondessem a pergunta: “Qual o nível de aproximação que você tinha com a Pedagogia Histórico-Crítica antes desse processo formativo?”. Utilizamos o verbo no tempo passado, pelo fato de considerarmos que os participantes haviam participado dos momentos assíncronos, propostos na plataforma do curso. Dos doze participantes presentes, 3 (três) relataram conhecer a teoria, 4 (quatro) disseram que nunca ouviram falar, enquanto que, 5 (cinco) não estavam certos do que se tratava. Este diagnóstico contribuiu para a percepção da importância de um aprofundamento teórico da PHC.

A partir de então, o grupo foi convidado a participar de uma roda de conversa a respeito da temática. Solicitamos que se imaginassem em uma grande roda, tendo ao centro a Pedagogia Histórico-Crítica e seus pressupostos teórico-metodológicos. Compartilhamos, em tela, slides com alguns trechos da obra de Saviani (1999), denominada “Escola e democracia” e instigamos o grupo a um diálogo colaborativo, permeado de reflexões acerca dos pressupostos da PHC. Explicamos que a dinâmica

era “pegar carona” na fala do colega para que, assim, o diálogo ocorresse em um movimento contínuo e articulado.

Na sequência, em uma perspectiva didática, o grupo dialogou sobre as etapas do processo ensino-aprendizagem, com base na proposta apresentada por Gasparin (2012), na qual destaca os cinco passos da PHC para a sistematização do conhecimento. Durante as reflexões, os docentes percorreram em colaboração o caminho dos passos, relacionando-os às etapas do planejamento de ensino e às vivências da prática educativa em EPT.

Posteriormente, os participantes foram divididos em cinco salas temáticas, cada uma contemplando um dos passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Os grupos tiveram acesso a um material orientativo, composto por slides, contendo dois fragmentos de textos, sendo: 1 - “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1999); e 2 – “Pedagogia Histórico- Crítica: um guia para o planejamento do trabalho pedagógico” (ALMEIDA, 2019). A partir destes, cada grupo foi direcionado ao estudo do passo da PHC pelo qual ficou responsável.

Ao dialogarem sobre as principais características de cada *passo*, destacaram aspectos relevantes nele observados, além de relatarem uma prática pedagógica, na qual o passo se faz presente. Os grupos apresentaram suas conclusões por meio da plenária, com abertura para as contribuições de outros grupos.

Prosseguindo com as reflexões, compartilhamos em tela alguns princípios norteadores para a EPT, os quais foram discutidos no encontro anterior, incentivando os participantes a pensarem se tais princípios compõem os fundamentos da PHC. Na sequência, todos participaram de uma atividade no Wordwall®, uma plataforma gamificada, por meio da qual, os participantes puderam se autoavaliar quanto aos conhecimentos construídos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica. Foi um momento divertido e instrutivo, o qual agradou a todos.

Este encontro buscou contribuir para uma aproximação dos participantes à proposta didática dos cinco passos da PHC, subsidiando o entendimento a respeito da sistematização do saber. Um caminho a ser percorrido, primeiramente, pelo docente em seu planejamento de ensino e, depois, pelo estudante.

Nessa conjectura, o encontro foi finalizado, motivando os participantes a fazerem tentativas de relação entre a PHC e a temática do próximo encontro, no qual refletiriam a intencionalidade contida na ação de planejar e, por meio da qual, é possível a materialização do processo ensino-aprendizagem. Na subjetividade de

concepções, pressupunha-se que os participantes pudessem compartilhar de que maneira este instrumento do fazer pedagógico poderia contribuir na organização das práticas educativas.

4.2.3.5 Quinto encontro - ressignificando o planejamento de ensino

Como premissa para este encontro, buscamos evidenciar os conhecimentos prévios dos participantes, estimulando-os a estabelecerem relações entre a PHC e a EPT. Para tanto, utilizamos uma atividade no Google Jamboard®, uma ferramenta digital colaborativa, por meio da qual os participantes responderam a pergunta: “Em sua opinião, o que aproxima a Pedagogia Histórico-Crítica da Educação Profissional e Tecnológica?”. A partir das respostas compartilhadas em tela, os participantes tiveram liberdade para expressarem suas opiniões.

Posteriormente, dando continuidade aos diálogos, buscamos pela ressignificação do planejamento de ensino na EPT à luz da proposta didática dos cinco passos da PHC, uma vez que ela ocorre em um movimento contínuo e articulado, tendo como ponto de partida e chegada, a prática social de alunos e professores.

Realizamos uma atividade coletiva denominada “Construindo reflexões colaborativas sobre o planejamento de ensino na EPT”. Foram compartilhados, em tela, slides previamente organizados, os quais continham questões provocadoras ao diálogo, com imagens relacionadas à temática do planejamento de ensino no contexto da EPT. O objetivo era que o grupo pudesse ressignificar este instrumento da prática pedagógica para além do entendimento de um plano de aula. Como fundamento teórico para as discussões, consideramos, além das leituras básicas dos encontros anteriores, aquelas disponibilizadas no ambiente Moodle® para este encontro.

Foi combinado com o grupo que, em tempo real, à medida em que o diálogo ia acontecendo, as respostas por nós seriam registradas, de maneira que todos pudessem visualizar o trabalho sendo composto a partir das ideias do grupo. Nessa atividade, tratamos de: conceituar o planejamento de ensino de uma forma mais abrangente e, depois, no contexto EPT; dialogar sobre os princípios que devem nortear as ações educativas em EPT; identificar as legislações e documentos escolares que fundamentam a elaboração do planejamento de ensino; apontar o que não pode faltar na estrutura de um plano de aula e o que deve ser considerado em um planejamento de ensino na perspectiva dos cinco passos da PHC.

Com as reflexões, instigamos os participantes ao entendimento de que planejar para a EPT, por um lado, é semelhante a outra modalidade de ensino, principalmente no que se refere à estrutura do plano de aula, no qual são descritos o conteúdo a ser trabalhado, os objetivos de ensino, a metodologia a ser utilizada, os recursos didáticos e a avaliação. Por outro lado, existem particularidades presentes no planejamento de ensino na EPT, as quais devem ser consideradas, como por exemplo, a legislação e os documentos norteadores, os quais apontam as concepções que fundamentam esse esse tipo de educação e os princípios norteadores do currículo em EPT.

A proposta do planejamento de ensino a partir dos passos da PHC apontou para um caminho a ser seguido, no qual o grupo buscou estabelecer relações entre os passos da PHC e o plano de aula. Por meio das análises foram sendo incitados a pensar que um planejamento de ensino, fundamentado na PHC, parte da *prática social inicial* dos estudantes – prática/teoria – em que o docente busca conhecer o que já sabem sobre o conteúdo a ser aprendido; perpassam pela *problematização*, na qual o conteúdo a ser aprendido se tornará significativo ao reconhecê-lo como necessário para a resolução dos problemas da prática social; inicia a *instrumentalização*, com a qual apresentará o conhecimento sistematizado por meio da aula, com apoio em recursos didáticos e/ou tecnológicos; imerge na *catarse* juntamente com os estudantes, avaliando as aprendizagens construídas; retorna para a *prática social final*, com a qual o novo saber será colocado em prática para que haja transformações na sociedade, percebendo, assim, a indissociabilidade entre teoria/prática.

Nesta altura do processo formativo, conjecturamos que os participantes já seriam capazes de elaborar propostas de planejamento de ensino, fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e nos princípios norteadores em EPT. Nessa perspectiva, os participantes, divididos em salas temáticas do Google Meet® e constituídos por áreas de formação inicial correlacionadas, receberam o desafio de elaborar colaborativamente, uma proposta de planejamento de ensino interdisciplinar, fundamentada didaticamente na Pedagogia Histórico-Crítica e nos princípios da EPT.

Para a elaboração das propostas de planejamento de ensino, os grupos primeramente fariam a leitura de dois textos que serviriam de base para a construção das propostas. O primeiro texto constituía-se de uma síntese dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto que o segundo, compunha os princípios curriculares em EPT. As propostas a serem produzidas, teriam como ponto de partida, um conteúdo da ementa de um dos cursos representados no grupo, sendo as ideias

registradas em planilha interativa, a qual seria compartilhada em tempo real para que todos pudessem visualizar a elaboração do planejamento de ensino. Tomamos o cuidado para que os grupos fossem constituídos de maneira a contemplar pedagogos, coordenadores de curso, docentes das disciplinas da base nacional comum curricular e das disciplinas técnicas do curso, havendo, assim, a possibilidade de integração entre as diversas áreas do conhecimento.

Já nas salas temáticas, os grupos iniciaram os trabalhos, porém, não houve tempo hábil para a finalização das propostas de planejamento. Assim, ficou acordado, que cada grupo, em comum acordo, escolheria um tempo durante a semana posterior, para se reunir por webconferência ou estabelecer outro meio para finalizar as propostas de planejamento de ensino, as quais seriam apresentadas no próximo encontro. Este momento de participação do grupo foi considerado como um momento assíncrono do curso.

4.2.3.6 Sexto encontro – planejando para a EPT

O sexto e último encontro foi iniciado com os nossos agradecimentos à presença do professor convidado, destacando que, ambos, estaríamos como bons apreciadores deste momento significativo de apresentações das propostas de planejamento de ensino para a EPT, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na sequência, questionamos o grupo se já haviam experienciado uma dinâmica denominada GVGO. A maioria dos participantes afirmou não conhecer a técnica. Solicitamos então, aos cursistas com conhecimento da dinâmica que apresentassem o que sabiam a respeito dela. Houve uma rápida abordagem dos significados das siglas que a compõem, sendo GV, *grupo de verbalização*, e GO, *grupo de observação*. Foi proposto ao grupo que utilizássemos a dinâmica no momento em que os planejamentos de ensino fossem apresentados pelos grupos na plenária.

Ficou acordado quais seriam os grupos que, na primeira etapa de apresentações, exerceriam o papel de observadores, para em seguida, voluntariamente, fazerem considerações acerca da proposta apresentada pelos colegas. Ao término da primeira etapa haveria a troca de papéis, onde, os verbalizadores, passariam a ser os observadores. Na sequência, os grupos iniciaram as apresentações dos planejamentos de ensino, seguidas das contribuições dos grupos responsáveis pela observação. Ao final, houve abertura para novas

contribuições. Por fim, o professor convidado fez as suas considerações a partir das propostas apresentadas e diálogos suscitados no entorno delas.

Finalizadas as apresentações, compartilhamos, em tela, uma imagem contendo expressões que representavam cada uma das temáticas abordadas durante os encontros, com destaque à Pedagogia Histórico-Crítica, aos princípios norteadores da EPT, à construção da identidade do profissional, e ao planejamento de ensino. Houve abertura para o diálogo, sendo estabelecidas conexões entre os assuntos abordados ao longo do processo formativo, possibilitando, assim, o compartilhamento de novas concepções, as quais possivelmente mobilizariam práticas transformadoras.

Objetivando uma autoavaliação dos conhecimentos construídos, o grupo foi convidado a participar de uma gamificação com questões relacionadas a cada uma das temáticas contempladas nos encontros, sendo este um momento divertido e ao mesmo tempo instrutivo, o qual agradou a todo o grupo.

Prosseguindo, os participantes foram convidados a compartilhar a experiência de terem vivenciado um processo formativo voltado ao planejamento de ensino para a EPT, o qual teve como característica inerente, ações colaborativas. Além dos conhecimentos construídos, os discursos enfatizaram a satisfação dos participantes quanto ao privilégio de participação em uma proposta de formação específica ao público da EPT, havendo sugestões de continuidade, com o estudo de novos temas.

O professor convidado fez as suas considerações finais, parabenizando ao grupo pela iniciativa de participarem desta formação. Comentou que, no primeiro encontro, as falas demonstravam expectativas e que agora, expressavam vontades. Destacou, também, a importância de uma formação com caráter colaborativo. Aproveitamos o ensejo para os agradecimentos à participação do professor convidado, e, principalmente, à voluntariedade dos participantes em aceitarem o convite para este processo formativo. Corroboramos com a fala do professor convidado, afirmando que a colaboração esteve presente em todo o percurso da formação, o que contribuiu significativamente para o compartilhamento de saberes e experiências entre os participantes e destes com a mediadora.

4.2.4 A avaliação do processo formativo

O produto educacional foi avaliado por meio de um formulário do Google Drive® com questões objetivas e subjetivas, as quais buscaram obter dos participantes da

pesquisa, opiniões acerca do processo formativo no que se refere à qualidade e organização dos encontros, ações mediadoras, expectativas, aspectos que se mostraram significativos e sugestões para sua replicação.

Quanto à qualidade da formação, os participantes a avaliaram como excelente, superando as expectativas existentes na pré-formação. No que se refere à organização e mediação dos encontros, os participantes mostraram-se satisfeitos, apontando os objetivos como claros, a metodologia adequada, a carga horária do curso e o tempo para o desenvolvimento das atividades, suficientes. Os cursistas afirmaram que a formação, da maneira como foi planejada e desenvolvida, possibilitou a participação e a colaboração, de maneira que o estudo das temáticas, assim como as atividades propostas, contribuísem para a formação do profissional da EPT.

Em relação aos aspectos que, segundo os participantes, se mostraram mais significativos, podemos apontar: a) a importância da oferta de um curso voltado ao público da EPT; b) o conhecimento da legislação específica em EPT; c) a preparação do jovem estudante para o mundo do trabalho; d) O dinamismo dos encontros por meio da utilização de metodologias ativas; e) a troca de saberes e experiências entre profissionais; f) o entendimento quanto à construção da aprendizagem de acordo com a teoria histórico-cultural; g) a elaboração de planejamento de ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; h) a abordagem interdisciplinar como um caminho para a integração entre a base geral e específica.

Nas percepções obtidas acerca do planejamento de ensino, alguns apontamentos se mostraram significativos para a pesquisa. Em específico, as afirmações quanto às possibilidades de aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica aos princípios da EPT. Acerca disso, nosso objetivo era o de suscitar, pontualmente, entendimentos acerca da importância de abster-se de uma teoria, a qual fundamentasse a prática educativa neste contexto e, assim, contribuir para um melhor entendimento acerca do planejamento de ensino. As impressões sobre o planejamento de ensino, percebidas nos discursos dos participantes, trazem uma conceituação a respeito deste instrumento do fazer pedagógico, ao considerarem sua objetividade, intencionalidade e sistematização, o que corrobora para concebermos que o caminho traçado para o alcance dos objetivos acertou seu alvo.

A seguir, trazemos a análise dos resultados obtidos a partir do processo formativo cuja aplicação acabamos de descrever.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Decidimos pela construção e oferta deste processo formativo partindo de uma concepção que reconhece a formação continuada com enfoque colaborativo como um caminho sistematizado, por meio do qual o docente, no exercício de sua profissão, passa a refletir sua prática educativa ao encontrar-se com os saberes que o tornam educador. O teor da colaboração carrega o sentido de uma formação dialógica, que vem possibilitar um pensar teórico-prático coletivo aos profissionais da educação, os quais passam a ressignificar concepções, trazendo, assim, mudanças para a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, apresentamos, a partir de agora, um conjunto de análises, com as quais buscamos evidenciar mudanças nas concepções iniciais dos profissionais atuantes nas instituições de ensino que ofertam a EPT, do núcleo regional de educação de Umuarama-PR, acerca do planejamento de ensino, após experienciarem um processo formativo específico, configurado como produto educacional.

Apresentaremos os resultados das reflexões obtidas por meio das entrevistas pré e pós-formação continuada, assim como análises despontadas durante a aplicação deste produto educacional. Assim, alinhando o olhar para os objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa e seus respectivos indicadores, inicialmente, apontaremos as concepções que os participantes apresentaram antes do processo formativo. Em seguida, buscaremos evidenciar concepções que permaneceram inalteradas e/ou novas que surgiram, durante e após a formação. Por fim, analisaremos o produto educacional, identificando alguns elementos e pressupostos da colaboração que possam ter contribuído para o alcance dos objetivos propostos.

5.1 As concepções dos docentes participantes acerca do planejamento de ensino: analisando transformações ocorridas a partir da experiência vivenciada

Nesta seção, prescrutaremos as concepções trazidas pelos profissionais participantes da pesquisa, acerca de temáticas vivenciadas no contexto da EPT, em específico, o planejamento de ensino. Tal diagnóstico prévio se apresenta como fundamental aos resultados esperados, uma vez que buscamos constatar possíveis

mudanças de entendimento após a vivência com o produto educacional. Partindo dessa premissa, analisaremos, por meio do discurso dos envolvidos, aspectos que se mostraram instigadores às novas compreensões.

5.1.1 Concepções pré- formação

Compreender as concepções que os docentes têm sobre a finalidade da EPT é um dos primeiros indicadores a ser considerado na construção dos nossos resultados. Assim, ao questionarmos os participantes acerca da definição de educação profissional e tecnológica, 08 (oito) responderam que tal proposta, significava *preparar o jovem para o mercado de trabalho*, 2 (duas) respostas trouxeram o sentido de EPT enquanto possibilidade para o *conhecimento de tecnologias*, enquanto 1 (uma) resposta se inclinou a um entendimento mais abrangente de *ampliação de conhecimentos*.

Sequencialmente, apontamos outra pergunta, um tanto diferenciada da primeira, porém que não sofreu variação nas respostas da maioria dos entrevistados. Ao indagarmos o que consideravam como as principais finalidades da educação profissional e tecnológica, obtivemos 8 (oito) respostas, as quais enfatizaram que a EPT tem por finalidade *preparar o jovem para o mercado de trabalho*, 2 (duas) com afirmações de que o curso técnico é uma maneira de possibilitar a *permanência do jovem na realidade em que se encontra*, enquanto 1 (uma) trouxe um sentido mais aproximado do esperado, o da formação integral do estudante, ao dizer que a finalidade da EPT seria *preparar o jovem para o mundo do trabalho*.

Buscamos analisar em conjunto as respostas obtidas às duas perguntas, justamente pela equivalência evidenciada. Dos onze entrevistados, 6 (seis) apresentaram a definição de EPT, e suas principais finalidades, como sendo uma maneira de *preparar o jovem para o mercado de trabalho*.

Ao refletirmos sobre determinados discursos que carregam o sentido da EPT enquanto *preparo para o mercado de trabalho*, adentramos em uma seara histórica, ainda não superada, quanto às finalidades da etapa de ensino médio em nosso país. Ramos (2014, p. 115) nos lembra a dualidade vivenciada pelo sistema educacional brasileiro, na primeira metade do século XX, a qual apresentava a *não equivalência* dos cursos secundários e técnicos, contribuindo assim para uma “distinção social mediada pela educação”. A autora ainda enfatiza que a crescente industrialização,

neste período, acentuou a função profissionalizante desta etapa de ensino, que era a de *preparar o jovem para o mercado de trabalho*, o que possibilitou, segundo ela, uma permanente tensão entre ensino propedêutico e o ensino técnico.

Por outro lado, o rompimento com esta concepção dual estaria em uma proposta de escola unitária, de formação humana, integral, omnilateral, comprometida em sua essência, com o pleno desenvolvimento do sujeito, assim como defende Frigotto (2012).

Como já afirmamos nas bases teóricas iniciais, não podemos pensar em uma educação profissional e tecnológica que potencialize práticas resultantes de concepções que valorizem a técnica em detrimento de uma formação integral do indivíduo. Portanto, discursos que evidenciam um entendimento acerca da EPT enquanto *preparo para o mercado de trabalho*, podem sugerir a necessidade de uma aproximação do profissional dos fundamentos teóricos, os quais sustentam as práticas educativas em EPT.

Como afirmamos anteriormente, tivemos um professor que, já de início, apresentou um entendimento um tanto aproximado das reais finalidades da EPT. Vejamos um excerto de sua fala:

*Entendo que é o preparo para o **mundo do trabalho** [...] ele vai ser preparado para o mundo do trabalho querendo ou não [...] vai ficar três anos no técnico integrado [...] vai ver várias possibilidades. Então [...] vai ter uma noção, um panorama, uma ideia de conseguir entrar para o mundo do trabalho.*
(PROFESSOR K, grifo nosso).

Ao tentar analisar o contexto do discurso deste docente, percebemos que, mesmo aparentando um entendimento de uma formação de ensino integrado, a qual carrega o germe de uma formação politécnica, o docente acaba por concluir sua ideia referindo-se à EPT enquanto *preparo* do jovem para o mundo do trabalho, ao contrário de *formação* para o mundo do trabalho. Tal constatação nos causou dúvidas se haveria, por parte do docente, um verdadeiro entendimento acerca da finalidade da EPT.

Ao perguntamos aos participantes se eles tiveram, durante a formação inicial, um momento específico de discussão a respeito da docência em EPT, obtivemos 11 (onze) respostas, afirmando que tal temática nunca foi abordada na graduação. Destes, 10 (dez) são bacharéis, 2 (dois) cursaram complementação pedagógica, enquanto 1 (um) passou posteriormente pela licenciatura.

Kuenzer (2011) destaca que na educação profissional é maior o número de docentes não licenciados se comparado àqueles que passaram por uma licenciatura. Partindo de um entendimento de que os cursos de licenciatura não trazem em seus currículos discussões quanto aos saberes específicos para a atuação em EPT, assim como a docência não é o foco dos cursos de bacharelado, já esperávamos que as respostas para tal pergunta se inclinasse negativamente, considerando que a maioria do público entrevistado não passou pela licenciatura.

Nessa perspectiva, voltamos às bases conceituais por nós apresentadas no início deste trabalho, onde apontamos o contexto agravante, no qual licenciados e não licenciados se encontram, quando o assunto é o domínio dos saberes e fazeres da prática educativa em EPT, já que a legislação brasileira não prevê uma licenciatura específica para esta modalidade de ensino. Explicitamos acerca do duplo agravante vivenciado pelo profissional não licenciado, o qual não foi formado nem para a docência de modo geral, tampouco para a atuação em EPT.

Prosseguindo, voltamos a indagar os participantes se, em algum momento, sentiram falta de discussões acerca da EPT, obtendo respostas, as quais foram categorizadas e apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11: Categorias sobre possível falta de discussão sobre a EPT.

Categoria	Qte	Descrição
Não sentiu falta	08	O foco não era a docência e sim atuar na profissão que o curso de bacharel habilitava.
Sentiu ao ingressar na docência	03	O ingresso na docência apontou a falta de tais saberes.

Fonte: Os autores.

Constatamos, por meio das respostas obtidas, que dos 11 participantes, 8 (oito) responderam não terem sentido falta de tais discussões, enquanto que 3 (três), afirmaram ter sentido apenas no início da experiência com a docência. As respostas negativas à falta de discussões se remetem à época da graduação, na qual os participantes evidenciaram uma intenção inicial de laborar, a partir do contexto de habilitação ofertado pelo curso, não havendo pretensão à docência, o que acabou surgindo posteriormente, enquanto oportunidade.

Aproveitando o ensejo desta reflexão acerca de uma atuação na área da docência enquanto oportunidade que surge após a graduação, apresentamos respostas de outra pergunta, na qual tratamos de identificar a motivação que os conduziu à docência. Dos 11 participantes, 8 (oito) viram na profissão docente uma

oportunidade de colocar em uso, seja o conhecimento construído na universidade ou a experiência conquistada pela prática laboral. Outras 3 (três) respostas evidenciaram motivações diferenciadas, sendo: 1 (uma) no sentido de desafio, 1 (uma) voltada ao perfil do estudante desta modalidade de ensino, enquanto 1 (uma) pela motivação de ter sido egresso de um curso técnico de nível médio.

Considerando os resultados obtidos, trazemos para as análises uma contribuição de Kuenzer (2008), ao afirmar que o grande desafio na formação do docente que pretende atuar na educação profissional não é o de ofertar um curso de licenciatura específica e sim disponibilizar uma formação que seja científica, tecnológica e articulada à prática do trabalho.

Em se tratando dos três tipos de conhecimentos abordados por Kuenzer (2008), consideramos que, entre os 8 (oito) entrevistados com afirmações positivas acerca da docência enquanto oportunidade, 5 (cinco) deles, possivelmente, tenham levado para o momento inicial da docência, os conhecimentos científicos e/ou laborais da profissão. Entretanto, com base na afirmação de Kuenzer (2008), acreditamos que, provavelmente, lhes faltasse – ou talvez ainda lhes faltem – os conhecimentos pedagógicos da profissão, articulados aos conhecimentos científicos e práticos do mundo do trabalho. Assim, percebemos que as reflexões trazidas por Kuenzer (2008) convergem com o depoimento dos 3 (três) professores, os quais tiveram suas respostas categorizadas no Quadro 01, apontando a falta de possíveis discussões acerca da docência em EPT no momento inicial da carreira.

Não falavam. Naquela época não senti falta. Hoje sim. (PROFESSORA B).

Não. Eles falavam mais da questão de fazer pós, fazer mestrado e aí dar aula, não sair da graduação e já dar aula. A partir do momento que eu entrei aqui, na escola, aí a gente percebe a falta que faz. Se eu tivesse tido um embasamento lá atrás de como que era, do que é preparar uma aula, de como é lidar com os alunos, então eu teria chegado com uma bagagem já, com algo já fixo em mente. Eu já teria trabalhado o meu psicológico para essa primeira entrada na aula. (PROFESSORA L).

Não, apenas seguir na profissão e fazer um Mestrado para poder atuar nessa área. O foco da graduação é sair e exercer a profissão [...], mas essa parte da educação a gente também tem abertura. Então, é muito pouco explorado. Então eu acho interessante se a gente pudesse ter, nem que fosse um semestre, ali, pra orientar, porque a gente tem essa abertura, mesmo só com a graduação, a gente tem uma abertura para atuação dentro da área do ensino [...]. (PROFESSORA O).

Ao buscarmos uma definição dos participantes a respeito do Ensino Médio Integrado, identificamos as categorias sistematizadas no Quadro 12.

Quadro 12: Categorias de definições de Ensino Médio Integrado.

Categoria	Qte	Descrição
Junção do Médio e Técnico	04	Juntar as duas partes em um mesmo curso.
Preparar para o mercado de trabalho	04	Oportunidade de um curso diferenciado, que visa preparar para o mercado de trabalho.
Agregar conhecimentos	02	Agregar conhecimentos na formação do aluno.
Não houve resposta	01	O professor não soube responder.

Fonte: Os autores.

A partir das respostas, percebemos que 4 (quatro) docentes trazem em seus discursos, a ideia de “juntar” a base geral e técnica, objetivando a formação profissional deste indivíduo. Dentre estas, tivemos a fala do Professor E, o qual afirmou que, no integrado, os estudantes têm mais disciplinas, mais aulas, mais projetos, sendo uma oportunidade de se sobressaírem no trabalho em relação aos demais estudantes que não optaram pelo profissional.

O integrado entre o profissional e a base comum. O jovem tem disciplinas a mais, mais aulas, mais tarefas, tem que desenvolver mais projetos. Ele tem que se despertar mais. É um desafio para o jovem, mas, pra quem tem interesse, que quer aprender algo mais, é a chance dele se sobressair. É ali que ele pode, não vou dizer melhor, mais capacitado do que o próprio colega de sala ou outro companheiro da mesma idade que se forma na base nacional curricular comum. (PROFESSOR E).

A Professora B acrescenta que, no integrado, ao ter o contato com as disciplinas técnicas, o estudante acaba contribuindo na escolha da profissão.

Eu penso que o integrado, especificamente, tenta, pelo menos, juntar as duas coisas, a formação educacional regular e tradicional, já com a preparação para o mercado de trabalho. Eu penso que é essas duas coisas: do mercado de trabalho e escolhas de carreiras futuras porque, normalmente, o jovem do ensino integrado, tendo contato, além do currículo regular, com as disciplinas técnicas, ele vai poder dizer “olha eu gosto disso, eu não gosto disso e vou buscar lá na frente coisas diferentes”. (PROFESSORA B).

No discurso da Professora L tivemos, ainda, um entendimento que se aproxima de práticas interdisciplinares. Segundo a docente, alguns conteúdos de sua disciplina se relacionam com outras áreas. Assim, procura ministrar suas aulas em parceria com os professores das disciplinas específicas. Quanto aos docentes das disciplinas da base comum, afirma ter mais dificuldade em manter tal relação, apontando a incompatibilidade de horários como fator de interferência. Vejamos:

As matérias da base nacional comum casam, às vezes, os conteúdos com a gente. Então, a gente tem a interdisciplinaridade. Então, a gente consegue, às vezes, trabalhar o mesmo conteúdo com outra disciplina [...]. Agora,

trabalhar junto com o professor em sala é mais difícil. Às vezes eu entro com a professora de [cita a disciplina], mas como os nossos horários às vezes é um pouquinho complicado, às vezes o horário não bate com o dia que a gente tem aula com o do professor da Base Nacional Comum. Então, às vezes, acaba sendo um pouquinho mais difícil trabalhar junto com o professor da Base, mas da disciplina técnica é mais fácil [...]. (PROFESSORA L).

Percebemos na narrativa da Professora L que, mesmo não expressando integralmente o sentido da interdisciplinaridade, o desenvolvimento de pequenas ações, as quais, se bem bem trabalhadas em um contexto de totalidade, podem contribuir para uma *formação integral* do estudante. Mesmo sendo parte de uma proposta de integração, mostra indícios daquilo que seria “integrar”. A abordagem interdisciplinar, presente nas ações planejadas, é um dos caminhos para a “superação da fragmentação de conhecimentos, da segmentação e descontextualização curricular” (BRASIL, 2021, p. 2).

Prosseguindo nas análises, obtivemos 4 (quatro) respostas voltadas para um entendimento de ensino médio integrado enquanto oportunidade de profissionalização do jovem, preparando-o para o mercado de trabalho. O Professor K afirma defender a bandeira dos cursos técnicos, destacando o ótimo preparo, se comparado a um estudante do ensino regular:

[...] Os alunos do técnico são infinitamente mais preparados e melhores em todos os anos, em comportamento, social, meio ambiente, parte técnica, adequação, coerência. Eles deixam os alunos do Regular no chinelo [...]. Desde 2007, a gente já levantou essa lebre de que os alunos dos cursos técnicos eram muito mais bem preparados do que os alunos do Regular, se inseriam nos mercados como estagiários, eram efetivados e, depois, se tornavam diretores, responsáveis por áreas e financeiramente sempre acima do regular. Então, eu tenho isso muito bem claro e defendo essa tese. Sempre foi uma bandeira para nós. (PROFESSOR K).

Vemos aqui, uma relação aproximada de concepções entre os Professores E e K. Trazemos como contribuição teórica para as análises de tais discursos, o que Ramos (2014, p. 57) chama de *ideologia da empregabilidade*, despontada durante os anos 1990 e início de 2000, a qual trouxe a privatização dos espaços e atividades públicas, difundindo a ideia de que “quanto mais capacitado o trabalhador, maiores as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho”.

Tivemos 2 (dois) professores que apresentam uma definição de ensino médio integrado como sendo um meio de agregar conhecimentos à formação do aluno, enquanto 1 (um) docente não respondeu à pergunta, alegando falta de conhecimento sobre o assunto por estar a pouco tempo no exercício da profissão.

Com excessão da Professora L, referida anteriormente, a qual apresentou, embora superficialmente, uma abordagem interdisciplinar, não obtivemos respostas acerca da definição de ensino médio integrado que estivessem fundamentadas teoricamente nos pressupostos para tal modalidade de ensino.

A Resolução 01/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, traz em no Artigo 20 em seu inciso X:

§ 1º Quando o curso de que trata o caput for oferecido na forma integrada [...] ao Ensino Médio devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos, de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados, expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social. (BRASIL, 2021, p. 8).

Embora consideremos que este parágrafo da resolução sugere um resgate da *ideologia das competências*, fizemos questão de apresentá-lo para indicar possíveis indícios da permanência, ainda tão intensa, de tal concepção no discurso dos professores, assim como ocorreu na época dos cursos profissionalizantes. Constatamos, até aqui, possíveis lacunas na formação dos docentes quanto a uma clareza acerca dos pressupostos teóricos da EPT, o que sugere um estudo mais aprofundado e específico sobre tais fundamentos. Corroborando para tal percepção, trazemos alguns discursos, os quais expressaram a falta de formações continuadas específicas para o público da EPT.

Sentimos falta de uma formação voltada para o técnico para o ensino profissionalizante. A gente vai nas formações, mas é voltado para a Base e não para o técnico. Então a gente se sente um peixinho fora d'água. A gente comenta [...] que não dá nem vontade de ir porque nós vamos escutar a mesma coisa que eles. Para eles é importante, mas pra a gente falta aquilo que é voltado pra nossa área, para o ensino profissionalizante, o ensino técnico. (PROFESSORA O).

[...] A gente acaba comentando que a gente não quer ir [nas formações] porque a gente vai se sentir de lado. Não é tratado nada do nosso assunto, é somente da Base mesmo. Então a gente sente falta, se sente praticamente excluído. A gente sempre é jogado de lado, se ajeita ali mesmo e toca o barco. (PROFESSORA L).

Assim como Nóvoa (2019) defende que o lugar da formação é dentro da profissão, salientamos a necessidade de trazermos, para este ambiente, os saberes e os fazeres que tornam este lugar o mais adequado para formar o professor.

Prosseguindo com as análises, trazemos no Quadro 13 as categorias que se sobressaíram ao indagamos os participantes se existiam diferenças entre Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Regular.

Quadro 13: Categorias sobre diferenças entre EMI e Ensino Médio Regular.

Categoria	Qte	Descrição
Formação a mais	04	Preparar para a vida, para uma profissão.
Formação para o trabalho	02	Adquirir conhecimento para prosseguir no trabalho.
Alunos mais interessados	02	O interesse do estudante se volta para as disciplinas técnicas, para a escolha daquilo que se identificam.
Conhecimento teórico-prático	02	A chance de colocar em prática o que aprendem.
Não soube responder	01	Segundo o professor, não saberia responder por estar a pouco tempo na profissão.

Fonte: Os autores.

Ao buscarmos analisar as respostas, percebemos, em alguns discursos, evidências da dualidade entre ensino médio regular e ensino médio integrado. Vejamos o discurso do Professor I:

No médio sai com uma visão geral para fazer um curso superior. Não terá uma formação técnica no ensino médio. Faz o ensino regular e, depois, vai fazer uma faculdade naquilo que ele deseja. E no integrado ele [o aluno] já sai como técnico em uma área. Não quer dizer que ele sai melhor que o outro, sai apenas com uma formação a mais. (PROFESSOR I).

Já o professor E, apesar de, ao final de seu discurso, mencionar que o integrado também possibilita ao jovem o prosseguimento nos estudos, sustenta que o objetivo dessa modalidade é preparar para a vida, para o campo profissional.

A preparação do ensino médio regular é para uma faculdade. A gente, no profissional, prepara mais o jovem para a vida, para as dificuldades, para ele trabalhar. Lógico que a gente tem a educação, a base comum pra ele fazer uma faculdade, prestar um vestibular, mas a gente prepara mais o jovem para a vida, para o campo profissional dele após a sua formação. (PROFESSOR E).

Gostaríamos de fazer referência, aqui, à visão assistencialista que precedeu a concepção dual da EPT em nosso país, a qual trouxe uma conotação de que o ensino médio regular objetiva preparar para o vestibular, enquanto que o profissional, para “a vida”, por meio do exercício de uma profissão. A expressão *preparar para a vida*, em nosso entendimento, soa mais para um sentido de fragilidade e/ou dificuldade que possa surgir no percurso da vida, condicionando o indivíduo a trabalhar para seu

sustento, do que propriamente uma formação ampla, integral, para o mundo do trabalho. Ramos (2014) traz o que podemos chamar de origem do assistencialismo:

[...] A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. (RAMOS, 2014, p. 24-25).

Tal afirmação de Ramos (2014) destaca que, ao surgir em nosso país a *ideologia do desenvolvimento*, oficializou-se o dualismo: de um lado, um segmento enciclopédico, o qual preparava o prosseguimento no ensino superior; e do outro, o profissional, totalmente configurado para uma ocupação produtiva.

Continuando em nossas análises, a categoria *formação a mais*, apresentada no Quadro 03, na qual tivemos 4 (quatro) respostas, evidencia um entendimento de que, além das disciplinas da base comum, os estudantes possuem as específicas, voltadas à área técnica, profissional. Em tal conjectura, concluir o ensino médio com uma habilitação profissional, evidencia a afirmação “algo a mais”.

A respeito das 2 (duas) respostas obtidas na categoria *formar para o trabalho*, trazemos o discurso da Professora B, a qual enfatiza que o estudante do ensino técnico apresenta uma preocupação com o mercado de trabalho e que o docente já lida com este estudante trabalhador. Vejamos:

[...] *aquele que procura o técnico, ele já tem essa preocupação com a questão do mercado de trabalho, a gente lida com esse aluno trabalhador. E o do médio regular, não que ele não tenha, mas, às vezes, ele tem a possibilidade de deixar isso para uma idade, por alguns anos mais à frente. Dois ou três anos que ele vai parar e pensar efetivamente nisso.* (PROFESSORA B).

A professora ainda diz que não significa que o estudante do ensino médio regular não tenha a preocupação com o trabalho. Entretanto, pode deixar para pensar nisso mais à frente. Aqui vemos, mais uma vez, a questão do trabalho enquanto necessidade, porém, em um contexto social, por vezes, diferente. Enquanto alguns podem esperar dois ou três anos para iniciar as atividades laborais, outros já necessitam, destarte, adentrar nessa seara.

Ainda na categoria *formar para o trabalho*, tivemos o discurso da Professora O, que expressou um entendimento de que o médio regular fornece conhecimentos básicos, voltados ao vestibular, enquanto que o integrado possibilita ao estudante adentrar o mercado de trabalho, porém com uma visão diferente. Vejamos:

[...] Um vai fornecer o ensino básico voltado mais para um vestibular, para uma continuidade [...] e o integrado tende a fornecer conhecimentos para que esse aluno consiga sair dali e ir para o mercado de trabalho de uma forma diferente ou ter uma visão diferente em relação a continuação do ensino, continuar na faculdade, fazer uma graduação. Então eu acho que tem muita diferença. E é uma oportunidade muito grande do aluno ter sucesso nesse ensino integrado, poder buscar um conhecimento a mais. (PROFESSORA O).

A resposta da Professora O nos leva a pensar em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), quando preconizam que a formação integral do ser humano pode ocorrer quando há a integração entre a formação geral básica e a específica. Ou seja, por mais que a professora apresentasse uma ideia de formação em EPT, não apenas para a competência técnica, mas também como estímulo ao prosseguimento nos estudos, trazendo um sentido de possível “igualdade educacional”, podemos evidenciar, no bojo de seu relato, a dualidade ainda presente neste tipo de ensino, no qual o médio regular prepara para o vestibular, enquanto que o integrado para o ingresso do estudante no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Kuenzer (2000) defende o pensamento de que a escola não pode ser antidemocrática, com uma proposta de ensino diferenciada, por meio da qual irá preparar indivíduos para o lugar que irão ocupar, seja dirigentes ou trabalhadores. Sabemos que é preciso superar essa visão fragmentada de uma base geral acrescida de uma base técnica para, então, se abrir às possibilidades de uma formação integral, integrada.

Quanto à categoria *alunos mais interessados*, tivemos 2 (dois) professores que afirmaram que o público do EMI é diferente, com estudantes mais envolvidos nas atividades propostas, o que se justifica por meio das práticas laborais que ocorrem em meio às disciplinas técnicas. A respeito da articulação do conhecimento acerca do trabalho e das formas como ele se organiza, Kuenzer (2000, p. 72) traz um entendimento de que é preciso “intencionalmente definir os conteúdos científicos básicos a serem aprendidos a partir da realidade do trabalho e do exercício da cidadania possível, estabelecendo as relações entre as suas dimensões lógica e histórica”. Nesse sentido, buscamos por um entendimento docente que exceda a compreensão do conhecimento como sendo resultado da integração entre partes, todavia que ocorra em sua totalidade.

Avançando um pouco mais nesta reflexão, na qual as atividades práticas laborais ocorrem em meio às disciplinas técnicas, apresentamos, novamente, a preocupação quanto à dualidade existente entre formação geral e formação básica.

Corroborando para um caminho de superação de tal contexto, Kuenzer (2000) nos instrui acerca do cuidado necessário que deve existir quanto à organização do currículo, por meio da articulação entre parte geral e específica nas atividades propostas, viabilizando a movimentação do pensamento, que vai do geral para o específico e vice-versa, sem que haja separação entre as partes. Uma demanda que nos remete à intencionalidade de ações, as quais devem ser rigorosamente planejadas.

Prosseguindo, buscamos conhecer como os participantes definiriam o planejamento de ensino, sendo as categorias apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14: Categorias sobre definição de planejamento de ensino.

Categoria	Qte	Descrição
Suporte para a organização do ensino	08	É a organização das aulas, dos conteúdos, das formas de se trabalhar com os estudantes.
Estrutura para o melhor aprendizado	03	É a forma de verificar se os alunos estão aprendendo.

Fonte: Os autores.

Como podemos observar, a maioria das respostas esteve voltada a este instrumento do fazer pedagógico enquanto suporte para a organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas junto aos estudantes.

O professor I destaca que o planejamento é aquilo que realiza para que consiga *passar o conteúdo* ao aluno e, assim, haja uma melhor formação.

É o planejamento que a gente faz para poder passar o conteúdo para o aluno. Tudo precisa de um plano de trabalho, de um planejamento. O planejamento é aquilo que a gente planeja, que vai trabalhar com o aluno aquele conteúdo específico para que haja uma melhor formação do aluno. (PROFESSOR I).

Ao nos depararmos com expressões como essa, nos vem à mente o que Freire (1987) denomina de *concepção bancária*. Vejamos:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 37).

É preciso cuidado para que nossas ações não revelem resquícios de uma velha educação transmissora de conhecimentos e, ao mesmo tempo, contraditória àquilo que acreditamos enquanto educação, a qual vislumbra uma formação integral,

integrada. O Professor D compartilha da mesma opinião do Professor I, porém acrescenta que:

Planejamento de ensino é você compor, ali, em um certo período, o que você vai passar para os alunos. Planejar é muito importante porque, se você não planeja, você não tem organização no seu ensino. Então, é importante que tudo seja planejado para que os passos sejam dados conforme o planejamento e, assim, ter essa organização para que se possa ensinar de uma forma que tenha mais contexto, mais dinâmica [...]. (PROFESSOR D).

Já a Participante J, que não exerce a docência, evidencia uma preocupação com a prática metodológica dos docentes, a qual possa exceder à da transmissão dos conteúdos, dizendo que “o planejamento de ensino não está atrelado somente ao conteúdo [...] está muito mais vinculado à forma como a gente trabalha isso”.

Nesta perspectiva do *como fazer*, trazemos algumas colocações, as quais, apesar de revelarem o entendimento do planejamento enquanto organização do ensino, destacam uma preocupação com a metodologia a ser utilizada para que os conteúdos cheguem aos estudantes. Vejamos:

É eu ter em mente e, no papel, o que eu vou trabalhar com essas crianças, o que eu vou levar pra eles em sala de aula, como eu vou levar, de que forma eu vou fazer para eles entenderem aquele conteúdo [...]. (PROFESSORA L).

É algo que dá suporte ao professor. Ele conseguir se organizar dentro dos conteúdos, dos ensinamentos que a gente tem que estar passando para os alunos. É uma forma do professor conseguir se organizar, como ele vai proceder ao longo das aulas, como ele vai direcionar esse conhecimento para esse aluno, [...]. (PROFESSORA O).

O planejamento de ensino é o plano de trabalho do que você vai fazer naquele período, de acordo com a ementa que foi definida. O que você vai trabalhar, de que forma e quais objetivos você quer atingir [...]. (PROFESSORA B).

Ao refletirmos nos discursos acima acerca da metodologia, nos remetemos a Vasconcellos (2002, p. 85, grifo nosso), ao preconizar a mediação enquanto construção de uma “imagem mental do *caminho* a ser seguido, ser capaz de visualizar o movimento na situação futura: como ocupar o tempo, o espaço e os recursos”. A Professora L expressa essa imagem mental da qual o autor atesta, ao concluir sua narrativa dizendo que considera ter em mente o que deve levar para os estudantes, já que “*percebem quando a gente sabe o assunto*” (PROFESSORA L).

A Professora O parece trazer para seu discurso um sentido vertical de *passar o conteúdo*, direcionando o ensino de uma maneira sequencial e, assim, fazendo conexões entre os assuntos, como ela mesma afirma em outro momento de sua fala.

Corroborando um pouco mais com as pré-concepções a respeito de possíveis entendimentos, os quais revelam planejamentos que se voltam mais *para o aluno* ao contrário de *com o aluno*, trazemos mais um trecho da fala da Professora B, evidenciando uma conjectura de planejamento expositivo e sequencial, ao afirmar “eu defino o que eu tenho que fazer, qual objetivo eu quero atingir, qual prazo eu tenho que fazer e como fazer. Eu aplico e eu avalio os resultados que eu vou obtendo”.

Ainda nesta mesma categoria do planejamento enquanto organização do ensino, tivemos 2 (duas) respostas, as quais trouxeram aspectos para além da definição de planejamento, apontando facilidades e/ou dificuldades existentes quando o assunto é planejar. O Professor H afirma carecer de um plano, de uma metodologia para se guiar, se fundamentar, pois, segundo ele:

[...] A gente tem um pouco de dificuldade em relação ao planejamento porque os professores do regular tem uma metodologia, tem um material pra poder trabalhar, tem um plano de aula, mas o professor do técnico não. É ele que corre atrás de todo o planejamento, corre atrás do conteúdo, monta as aulas. No ensino regular, isso já está formatado, preparado. Na disciplina técnica, dá um pouco mais trabalho para o professor porque eu acho que falta um pouco planejamento nas disciplinas técnicas. Teria que ter um planejamento um pouquinho mais, que ajude mais o professor. O professor tem que planejar as suas aulas e correr atrás do planejamento e preparar os conteúdos para os alunos. Então, se já existisse um planejamento do Estado, igual tem no ensino médio regular, ajudaria bastante. Eu acho que ainda falta e isso é uma deficiência dos cursos técnicos. (PROFESSOR H).

Neste mesmo sentido, o Professor K acrescenta:

Eu tenho um pouco de dificuldade em relação ao planejamento de ensino quando eu pego uma disciplina e não domino muito. Aí quando eu pego uma disciplina que eu domino, é muito mais fácil pra mim. Eu me guio pelo que está na ementa. Nas disciplinas comuns, tem uma base, tem um norte, tem livros que te dão apoio. Nos cursos técnicos você tem que ir atrás do seu material. Então você faz de tudo, você monta apostila, você vai atrás de vídeos no Youtube, você vai atrás de recortes de filmes, ou seja, você tem que trabalhar em cima daquilo que você tem que passar para o aluno. (PROFESSOR K).

Quando os docentes trazem essa questão de terem um norte para a prática do planejamento, afirmam que este até existe, mas apenas para os docentes da base nacional comum curricular da rede estadual paranaense e não para os docentes das disciplinas técnicas. Tratam-se de planejamentos de ensino para o ano letivo, organizados sequencialmente, com base em um currículo priorizado e compartilhados pela mantenedora, na plataforma do registro de classe *online*. Segundo eles, nesses planejamentos disponibilizados pela mantenedora, para cada temática a ser trabalhada há slides, vídeos, listas de exercícios, entre outros recursos, os quais

podem ser modificados pelo docente, sempre que necessário, além de existirem livros didáticos para as disciplinas do médio regular.

Ao apontarem a não oferta pela mantenedora de planejamentos de ensino para os cursos técnicos, os discursos evidenciam desconforto e/ou dificuldades dos docentes no momento de planejar para a EPT, alegando trazerem consigo apenas as ementas dos planos de curso como ponto de partida para a organização da totalidade do processo ensino e aprendizagem, consistindo em levantamentos na internet, elaboração de materiais e atividades.

Na categoria na qual o planejamento se destacou como estrutura para um melhor aprendizado, destacamos as narrativas dos Professores N e E. O Professor N, apresenta uma preocupação quanto ao uso de uma metodologia que atraia à atenção dos estudantes e assim promova maior interesse, questionamentos e aprendizado.

O planejamento é a estrutura do aprendizado. [...] Nem sempre a aula cotidiana atrai a atenção, o aprendizado. Às vezes uma aula ilustrada atrai mais do que uma aula escrita. Quando vou ministrar a minha aula, quando coloco algo mais atrativo, percebo que há mais empenho, mais interesse, mais questionamentos. Isso que é interessante. Quando se percebe mais interesse é sinal que o aprendizado está sendo maximizado. (PROFESSOR N).

Já o Professor E se preocupa com um ensino mais prático, próximo da realidade do estudante, uma vez que há dificuldades na compreensão dos termos técnicos que compõem os conteúdos das disciplinas específicas do curso. Porém, ao concluir, deixa transparecer certa preocupação em relação ao programa e prazos estipulados pela instituição e/ou mantenedora, no que se refere às ações planejadas, como aulas dadas, avaliações e/ou recuperações. Vejamos sua fala:

A gente planeja para que eles [os alunos] tenham o mais próximo possível da prática, com linguagens mais populares possíveis, fácil de entender, porque se a gente falar palavras muito técnicas eles não vão entender de um jeito que eles possam levar pra casa, para o seu próprio dia a dia o que a gente passa lá [...]. O planejamento é o ponto inicial para que, no futuro, a gente não tenha prejuízos, surpresas no futuro. Apesar que sempre acontece alguma coisa, mas se a gente tiver o planejamento feito – hoje eu vou dar minha aula assim, tal dia eu vou dar avaliação, vou dar recuperação, tal dia tenho visita prática. Como a gente tem essa correria do dia a dia, tem prazos estabelecidos pelo governo, pela secretaria de educação, o planejamento ajuda a não ter surpresas no futuro. (PROFESSOR E).

Ao nosso ver, uma exacerbada preocupação no cumprimento de prazos e ações, decerto, corrobora para o que Vasconcellos (2002) destaca como sendo o grande nó do planejamento: a possível “morte” do autêntico trabalho pedagógico.

Entretanto, como já afirmamos anteriormente, as mudanças quanto à organização de nossas escolas são necessárias, devendo estas serem fomentadas pelos professores.

Ao analisarmos as concepções iniciais dos participantes da pesquisa acerca da definição do planejamento, fomos provocados a pensar na possível existência de um entendimento, por vezes técnico, a respeito deste instrumento pedagógico. Tais conjecturas se fizeram presentes ao refletirmos a aparente preocupação com um programa a ser cumprido, assim como as múltiplas formas a serem utilizadas para a transmissão e assimilação de conhecimentos. Não obtivemos respostas que trouxessem um sentido fundamentado nos pressupostos da intencionalidade abarcada nas ações de planejar. Assim, nos coube esperar que a participação no processo formativo possibilitasse um novo olhar para este instrumento do fazer pedagógico, o que iremos aferir mais adiante.

Ao indagarmos os participantes acerca da existência de particularidades quanto ao planejamento de ensino na EPT, obtivemos 9 (nove) respostas afirmativas, 1 (uma) negativa e 1 (um) docente que não soube responder. Ao refutarem sobre quais seriam as particularidades para o planejar neste contexto, obtivemos as seguintes categorias, apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15: Categorias das peculiaridades no planejamento de ensino na EPT.

Categoria	Qte	Descrição
Relação entre teoria e prática	08	Os conteúdos são trabalhados de uma forma que vejam aquele assunto na prática e, também, de acordo com o que o mercado exige.
A maneira de abordar o conteúdo	01	Uma aula com responsabilidade e que atraia o estudante.
Não há particularidades	01	A forma de lecionar do professor da base geral e das disciplinas técnicas é a mesma.
Não soube responder	01	-----

Fonte: Os autores.

A maioria das respostas trouxe um entendimento de um ensino diferenciado, em razão das disciplinas técnicas do curso, por meio das quais procura-se relacionar teoria e prática e, de preferência, que essa prática esteja voltada às exigências do mercado de trabalho. O Professor D apresenta um comparativo entre a base geral e as disciplinas técnicas, afirmando que:

Na verdade, a base comum, no meu pensar, é tudo parecido, mas o que agrega essas disciplinas, é a parte específica, aí o planejamento é totalmente diferente. [Para] os professores que estão envolvidos com a parte específica, então, o planejamento é feito em cima dessa parte das disciplinas específicas.

Então, isso é o diferencial, porque a base comum já está falando: base comum, comum a todos. (PROFESSOR D).

Tal afirmativa nos levou a pensar sobre o que Ramos (2014) preconiza acerca de um caminhar em busca de um ensino médio integrado com o qual se possa garantir uma base unitária, com vistas a uma formação integral, omnilateral do indivíduo. Nessa perspectiva, o discurso do docente parece trazer, mais uma vez, a conotação de escola dual, onde uma parte se sobrepõe à outra, apesar de não ter deixado claro o que seria esse diferencial proposto pelas disciplinas técnicas.

O discurso do Professor I converge com o do professor D, no aspecto referente à oferta de conteúdos, ditos “normais” pelo ensino médio regular. Já o diferencial estaria na maneira de trabalhar os conteúdos, o que dever ser feito a partir dos objetivos das empresas. Evidenciamos esse aspecto quando o professor diz “[...] No médio regular os conteúdos são normais, já no técnico a gente vai procurar trabalhar de acordo com os objetivos das empresas [...]” (PROFESSOR I).

Observamos, mais uma vez, o entendimento separado entre base geral e técnica. Nessa mesma perspectiva, o Professor H apresenta um planejamento que tem suas peculiaridades condizentes com as exigências e/ou deficiências do mercado de trabalho. Vejamos:

*Quando eu faço um planejamento para o ensino técnico, eu procuro olhar aquilo que o mercado de trabalho está precisando. Então, eu volto o meu planejamento, geralmente, para o **mercado** de trabalho da região, o **mercado** de trabalho em que aquele curso técnico vai proporcionar para o aluno. Então o meu planejamento, minhas aulas, são voltadas para aquilo que eu percebo que o **mercado** de trabalho quer, eu tento voltar os conteúdos das aulas pra esse lado aí, pra cobrir as deficiências do **mercado** de trabalho. (PROFESSOR H, grifos nossos).*

Ao analisarmos o que expõe o Professor E percebemos que a particularidade está no ajuste organizacional entre teoria e prática, ao dizer que “é conciliar prática, com a teoria, com visitas, palestras, com eventos extracurriculares [...]”. A Professora O exprime uma opinião que converge com a do Professor E, ao dizer que:

O desenvolvimento é o de colocar, às vezes, atividades práticas porque os conteúdos que a gente ensina, o aluno pode vivenciar muito mais presente. Então, esse planejamento na área técnica, teria que ter algo voltado para a parte prática, onde a gente conseguisse desenvolver o conteúdo, além da teoria, desenvolver ele na prática, com esses alunos, pra que eles pudessem ter maior entendimento em relação a esse ensino que é, muitas vezes, o que eles vão vivenciar à campo, vivenciar lá no dia a dia do serviço deles. Então, eles têm que conseguir imaginar e desenvolver esse conhecimento ali da parte prática. Então, eu acho que teria que ter essa parte, esse ponto diferenciado do planejamento do professor do técnico. (PROFESSORA O).

Tivemos também a resposta do Participante P, que afirma não perceber particularidade quanto ao planejamento da EPT, ao dizer “ eu acredito que não tem particularidade porque a forma de lecionar do professor da base ou do técnico é a mesma. Então, é a mesma forma de planejar. Tal participante, não licenciado, apresenta experiência de poucos meses na educação. O Professor N, também não licenciado, justificou não saber responder a pergunta pelo fato de ter ingressado na carreira docente há menos de 3 (três) meses.

A partir de um paralelo entre as respostas dos professores que trabalham apenas no curso integrado e outros que trabalham tanto no integrado quanto no subsequente, percebemos que os docentes dos cursos integrados voltaram suas respostas mais à relação entre teoria e prática, em um sentido metodológico de práticas que pudessem comprovar a teoria trabalhada. Já aqueles com dupla experiência em cursos técnicos e subsequentes mostraram-se mais tendenciosos a trazerem o mercado de trabalho para dentro da sala de aula, com demonstrações de práticas laborais condizentes às exigências do mercado.

O Quadro 16 apresenta as categorias identificadas acerca de como os participantes costumam planejar as aulas.

Quadro 16: Categorias do modo de planejar dos professores.

Categoria	Qte	Descrição
Com base na ementa do curso	07	A partir das ementas, o conteúdo é dividido em trimestres.
Antecipado sequencial e	01	O princípio é ir trabalhando o conteúdo durante a aula e já ir pensando em como dar sequência aquele assunto.
Com base no plano do ano anterior	01	A partir do plano já elaborado, tenta modificar com base na ementa proposta.
Em pesquisas e diálogos com professores	01	A partir de pesquisas e diálogos o planejamento é elaborado e, durante a execução, vai sendo modificado conforme a necessidade.
A partir de exemplos práticos	01	A partir de exemplos práticos, do dia a dia, voltados à realidade das empresas.

Fonte: Os autores.

Como já descrito, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná fornece aos professores das disciplinas da base comum curricular um conjunto de aulas planejadas para o ano letivo. Contudo, os docentes das disciplinas técnicas não dispõem de um planejamento específico. Neste contexto, 7 (sete) professores compartilharam que planejam suas aulas considerando a ementa prevista no plano de

curso. A partir dela, dividem o conteúdo de acordo com os trimestres, fazem levantamentos, elaboram materiais e recursos para ministrarem as aulas, as quais seguem uma sequência de assuntos que vão sendo expostos gradativamente e de uma maneira que cheguem ao aluno de modo que aprenda.

Um aspecto a apontar nesta categoria é quanto ao discurso do Professor I, o qual relata utilizar o plano do ano anterior ao iniciar um novo planejamento. Vejamos:

Como a gente já trabalha há muito tempo, a gente tenta copiar do ano passado e tenta melhorar aquele copiado do ano passado, sempre procurando alguma inovação, alguma coisa diferente para não ficar a mesma coisa. (PROFESSOR I).

Apesar do docente afirmar que procura modificar o plano, acrescentando algo diferente, o que é positivo, trazemos uma análise quanto ao risco que se corre de não haver modificações, justamente pelo fator *tempo na profissão*. Tem-se aquela visão, como afirma Vasconcellos (2002):

[...] se tudo vai bem, se não há nada para se modificar [...], para que introduzir este tal de plano? É incrível, mas muitos professores parecem tão satisfeitos ou – alienados... – com suas práticas que não sentem necessidade nem de aperfeiçoamento. (VASCONCELLOS, 2002, p. 36).

Infelizmente, sabemos da existência de docentes com a velha concepção da não necessidade de planejar mais as suas aulas, justamente por se firmarem em uma *sabedoria experiencial* que o tempo lhes presenteia.

Ao indagarmos os professores se sentiam, até aquele momento, alguma dificuldade ao planejarem suas ações, 6 (seis) afirmaram positivamente e 5 (cinco) negativamente. O Quadro 17 descreve as categorias acerca de quais seriam as dificuldades apresentadas pelos professores.

Quadro 17: Categorias – dificuldades quanto ao planejamento das ações.

Categoria	Qte	Descrição
Pesquisas e metodologias	02	Necessidade de pesquisas e metodologias para elaborar o planejamento.
Mudanças no percurso	01	Mudança no percurso do planejamento elaborado em razão de atividades extracurriculares.
Novo conhecimento e metodologia	01	Insegurança com os novos conhecimentos e a metodologia para a prática de tais conhecimentos.
Parte pedagógica da função	01	Insegurança quanto aos aspectos pedagógicos da função por não ser licenciada.
Tempo hábil para o planejamento	01	Pouco tempo disponível para a demanda do planejamento.

Fonte: Os autores.

Ao analisarmos as respostas percebemos na fala dos Professores B e H, a mesma dificuldade acerca da elaboração e prática do planejamento. Afirmam o que já apontamos anteriormente: para as disciplinas da base geral há um planejamento fornecido pela mantenedora, enquanto para os docentes das disciplinas técnicas, o fato de não existir este suporte torna o momento do planejamento mais dificultoso. Vejamos um excerto da Professora B:

Eu acho que é não ter o mesmo suporte que a educação regular tem. A educação regular tem o suporte de material didático. A gente não tem nada disso, a gente absolutamente faz tudo. A gente organiza desde o material que o aluno vai usar, de onde vem, quem são os autores, se aquela carga horária é adequada ao perfil de conhecimento deles e na educação regular isso já vem mastigado. Eu acho que, se nós tivéssemos esse suporte, nós poderíamos ir além, fazer um trabalho ainda melhor. (PROFESSORA B).

A seguir, trazemos o discurso do Professor H, o qual faz referência à dificuldade encontrada quanto ao momento de pesquisas e estudos para a elaboração do planejamento, assim como expressa uma preocupação com as ações mediadoras:

A grande dificuldade da gente planejar é buscar pesquisa. É preciso pesquisar bastante e nem sempre é fácil pesquisar, nem sempre é fácil buscar o material e, depois, a dificuldade é como passar isso para o aluno. (PROFESSOR H).

Para convergir com as declarações dos Professores B e H, trazemos a narrativa do Professor N:

A dificuldade é tempo. [...]. Temos muitas aulas e pouco tempo para preparar aula por aula. É bem pesada a questão do tempo, mesmo porque não vem material pra nós [...]. A gente tem ementas, nortes, conversas afins sobre os assuntos, sobre o curso em si, mas nunca veio material do estado para a educação profissional. (PROFESSOR N).

Acreditamos que o docente esteja se referindo ao planejamento cedido pela mantenedora, já que este ponto de vista esteve presente em outro questionamento. No entorno desta discussão, nos perguntamos acerca do motivo de um grupo de professores serem “beneficiados” com o tal planejamento e outro não. Seria mais uma vez o aspecto da dualidade, de uma área se sobrepondo à outra?

Prosseguindo em nossas análises, ao indagarmos a Participante J – não atuante como docente – a respeito de qual seria sua dificuldade ao planejar suas ações, ela diz: “Em relação ao planejamento da minha função não, mas da parte pedagógica sim”. Neste prospecto da não licenciatura, apontamos reflexões de Pimenta (1997) acerca dos saberes pedagógicos da docência. Segundo a autora, há

um reconhecimento entre licenciados “[...] de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1997, p. 9).

Refletindo nas palavras de nossa entrevistada, tendo por base a afirmação de Pimenta (1997) a respeito das contribuições que os saberes pedagógicos trazem à prática – mais ainda quando surgem problemas que a própria prática coloca, uma vez que há total dependência entre teoria e prática – podemos supor a real necessidade de tais saberes no contexto da prática dos não licenciados, entre eles, a nossa entrevistada.

Convergindo com tal reflexão, trazemos o relato da Professora O, não licenciada, a qual aponta certa insegurança no domínio de alguns saberes da profissão:

Às vezes tem conteúdo que a gente consegue desenvolver mais. A formação da graduação deu esse suporte. Mas tem muito conhecimento que a gente não viu na graduação. [...] Então, às vezes, eu tenho dificuldade nesse planejar, como é que eu vou agir com esse conhecimento que eu não tenho ainda, um conhecimento próprio que eu não tenho base [...] para desenvolver a prática [...]. (PROFESSORA O).

Em nossa fundamentação teórica, apresentamos uma reflexão de Kuenzer (2008) acerca da realidade vivenciada pelo bacharel ao adentrar à profissão docente. Sabemos que os saberes trazidos por tais profissionais à seara da docência se constituem em saberes técnicos provenientes de diferentes profissões. Em nossa afirmação, apontamos que, embora tenham um bom domínio dos saberes recebidos em sua formação inicial, é possível que lhes faltem os saberes pedagógicos para uma efetiva transposição teórico-prática. Nesse sentido, Kuenzer (2008) cita que um bom engenheiro mecânico não será necessariamente um bom professor. Desse modo, aspectos sobressalentes se integram na construção da identidade docente.

Entre as respostas, também obtivemos, dos Participantes L e P, relatos de que apresentaram dificuldade apenas no início da carreira profissional. Nos discursos dos Professores I e D surge o fator *tempo de experiência*, do qual já nos referimos, Vejamos alguns excertos: “não sinto dificuldade, não. A gente já tem bastante tempo de trabalho [...]”. (PROFESSOR I). “Na verdade, eu não tenho muita dificuldade, porque, conforme vai passando os anos, a gente vai adquirindo experiência [...]” (PROFESSOR D).

Na categoria de dificuldades encontradas em meio às ações planejadas, existiam certos impasses direcionados às questões metodológicas do trabalho

pedagógico. Isso ampliou as expectativas de que a participação no processo formativo pudesse contribuir, no mínimo, para suavizar tal insegurança.

Ao indagarmos os participantes quanto ao nível de importância do planejamento para as práticas da EPT, categorizamos as respostas conforme apresentado no Quadro 18.

Quadro 18: Categorias – Importância do planejamento para as práticas em EPT.

Categoria	Qte	Descrição
Organização	10	Um norte, um caminho para a organização das atividades a serem realizadas.
Fortalecimento das práticas	01	Contribui para o fortalecimento das práticas junto aos estudantes, tanto na questão do trabalho ou no prosseguimento nos estudos.

Fonte: Os autores.

Por meio das respostas dadas, constatamos que a maioria dos participantes demonstrou perceber a importância do planejamento de ensino na organização das atividades práticas propostas no curso. Tivemos a narrativa do Professor K, que direcionou sua resposta ao entendimento de que o planejamento “[...] serve para fortalecer. Eles [os alunos] sabem mais do que os outros e chegam mais preparados tanto na empresa quanto na graduação”.

Ao questionarmos os participantes acerca das possibilidades de organização suscitadas por este instrumento, trouxeram em suas narrativas, expressões como, *norte, caminho, direção* para aquilo que se pretende realizar, conciliando assim, a teoria e a prática.

Nesta perspectiva, trazida pelos participantes, quanto ao planejamento de ensino enquanto possibilidade para a organização das práticas educativas, trazemos o discurso do Professor H, o qual, nos parece vivenciar certa exaustão em relação à disponibilidade de tempo para o preparo e prática de suas aulas, revelando a falta de um planejamento que possa servir-lhe como norte. Como o docente menciona o ensino regular em seu discurso, acreditamos que a falta deste suposto planejamento de ensino se relacione àquele já mencionado, cedido pela mantenedora aos professores das disciplinas da base nacional comum curricular.

Hoje, na disciplina de curso técnico [...] o professor trabalha mais tempo, fora da sala de aula, preparando esses conteúdos, pesquisando do que propriamente trabalhando em sala de aula. Trabalha muito em pesquisas, na montagem das aulas do que o ensino regular que já vem um norte, um caminho pra [...] seguir. (PROFESSOR H).

Consideramos pertinentes o contexto de tais informações, tendo em vista os impactos da precarização na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Assim como preconiza Kuenzer (2011, p. 683), tal precarização, “decorrente das condições materiais e de trabalho inadequadas [...] é uma dimensão que não será resolvida com os cursos de formação inicial e continuada de docentes [...]”, todavia, com um enfrentamento das reais condições materiais que a determinam, o que seria resultado de uma nova concepção de formação docente.

Posteriormente, perguntamos aos professores se, na prática educativa, existiam conteúdos que dependessem mais do planejamento para serem melhor trabalhados. Obtivemos 9 (nove) respostas afirmativas e 2 (duas) negativas.

Quanto às respostas afirmativas, os aspectos apontados evocaram conteúdos acerca de termos técnicos, normas e leis, presentes no currículo das disciplinas, assim como aqueles conteúdos mais teóricos, extensos e “difíceis”, os quais dependem de um tempo maior, dedicado ao planejamento e aplicação. Nesse quesito, houve citações a respeito de conteúdos que necessitam de uma metodologia diferenciada para serem melhor desenvolvidos.

Entre as respostas “negativas”, tivemos a do Professor I, ao afirmar que “[...] sempre pego as mesmas disciplinas, então planejamento, pra mim, é tudo igual. Não existe conteúdo que precisa mais de tempo para planejar”. Já a Professora O diz “ao meu ver [...] é você saber o que vai ensinar ali pelo planejamento e desenvolver ele. [...]”.

As falas desses dois docentes evidenciam aspectos já apontados em outro momento. O professor I parece confiar demasiadamente no tempo de experiência na profissão, enquanto a Professora O deixa claro um entendimento acerca da importância de o docente ter o domínio teórico-prático do saber científico.

Quando indagamos os participantes acerca de como realizam o replanejamento, obtivemos as seguintes categorias, conforme o Quadro 19.

Quadro 19: Categorias referentes ao replanejamento.

Categoria	Qte	Descrição
<i>Feedbacks</i>	08	Realização de <i>feedbacks</i> , verificando o alcance dos objetivos. É feita a retormada de conhecimentos, com utilização de novas metodologias.
Alterações no planejamento	03	Alterações no planejamento de ensino (acrescentando ou retirando o que não deu certo).

Fonte: Os autores.

Constatamos que a maioria dos participantes considera que o replanejamento deve ser realizado a partir de objetivos não alcançados, com 4 (quatro) respostas voltadas à necessidade do docente rever o plano para acrescentar ou retirar algo que não deu certo. Entre as respostas, o Professor I, diz que “costuma ver o que dá pra mudar de um ano para o outro”. Este discurso nos instigou a pensar o que o docente, na verdade, afirmou com a expressão *mudar de um ano para o outro*.

Sabemos que muitos docentes realizam seus planejamentos no início do ano letivo como um rito burocrático, para cumprir exigências de órgãos superiores, voltando a revisá-lo apenas no ano seguinte, quando há uma nova cobrança. Refletindo na ação intencional e dialógica do planejamento de ensino, trazemos uma citação de Vasconcellos (2002, p. 79), ao destacar este instrumento como sendo “uma tentativa de fazer o elo consciente entre passado, presente e futuro”. Nessa perspectiva, em nosso entendimento, não haveria uma época específica para o planejamento, devendo existir como uma ação presente em todos os tempos do fazer pedagógico.

Na sequência, destacamos a fala sobre o replanejamento de ensino trazida pelo Professor D:

O planejamento nunca pode ser alguma coisa fixa. Tem que passar por alguns ajustes. Então, sempre dar uma olhada, acrescentar, tirar [...]. Então, é sempre bom estar revisando o planejamento que está ali, escrito, o planejamento que está aqui na [cabeça], na memória. A todo momento, é importante estar revendo, refazendo, recapitulando [...]. (PROFESSOR D).

O Professor D, embora não deixe muito claro como realiza o replanejamento, apresenta a natureza mutável deste instrumento do fazer pedagógico. Mostra, ainda, que as mudanças ocorrem tanto no plano sistematizado em forma de registro, como em nível de ideias e intenções. Vasconcellos (2002), ao referir-se ao planejamento, deixa claro que este ocorre por meio de uma intenção mental antecipada, a qual se revelará nas ações a serem realizadas conforme o que foi previsto. Nessa perspectiva, sentimos falta de uma maior evidência *de como* o docente realiza o replanejamento.

Trazemos algumas respostas obtidas na categoria *Feedbacks*. Algumas são percepções do próprio docente acerca de seu planejamento. Vejamos:

Eu trabalho com feedback, o meu norte é o feedback. Se eu vejo que tem alguma coisa que não está funcionando, não está dando certo, eu tenho que replanejar, eu tenho que repensar outras práticas e mudar a metodologia e reinventar a roda em alguns momentos. (PROFESSOR K).

Eu checo tudo o que foi feito, o que efetivamente foi realizado. Às vezes, a gente foi além, às vezes, a gente está aquém. Eu vejo, ainda, qual o tempo que eu tenho, o que dá pra tirar ou dá pra incluir e, assim, replanejar é sempre isso, ver o que a gente fez, o resultado que a gente já tem, o tempo que a gente tem e o que ainda dá pra fazer. Eu faço isso, geralmente, nas viradas de bimestre, isso é certo. [...]”. (PROFESSORA B).

Quando eu já estou em sala de aula, quando percebo que preciso sair porque não estou tendo sucesso, então sou obrigado a fazer uma modificação, uma adaptação para que eu consiga chegar ao meu objetivo. (PROFESSOR N).

Corroborando com as respostas acima, trazemos uma reflexão de Luckesi (2005), acerca da necessidade do olhar do docente para o seu projeto.

O nosso projeto pode ter ficado defasado em virtude das novas dimensões da realidade e das novas exigências do presente; pode ter sido muito pretensioso, necessitando, por isso, de novo tratamento; pode ter sido incompatível com o meio onde estamos atuando. A avaliação será, então, um sistema de crítica do próprio projeto que elaboramos e estamos desejando levar adiante. (LUCKESI, 2005, p. 124).

Ao analisarmos outras respostas presentes na categoria *feedback*, constatamos certa inclinação inicial dos docentes à verificação da aprendizagem dos estudantes, para, então, proporem modificações em seu planejamento de ensino.

Aquilo que a gente planeja, você vai para a sala de aula com aquele planejamento. Às vezes, dependendo do conhecimento da sala, do conhecimento da turma, do nível da turma, acaba se alterando alguma coisa porque, as vezes, você parte de ensinar o aluno daquilo que ele já conhece em diante [...]”. (PROFESSOR H).

[...] Quando a gente aplica avaliação, a gente consegue avaliar o parâmetro que a gente tem do conhecimento desse aluno, se eu consegui passar tudo aquilo que eu planejei. Então, sempre dentro das avaliações, eu tento avaliar aquilo que eu planejei, se eu consegui cumprir, se eu não consegui. Aí eu volto, me reorganizo pra poder encaixar as aulas dentro do nosso sistema. (PROFESSORA O).

Na fala do Professor H, constatamos uma certa aproximação com o primeiro passo da Pedagogia Histórico-Crítica, a *Prática Social Inicial* (GASPARIN, 2012), ao planejar suas ações, a partir de uma realidade concreta, a qual se volta para os conhecimentos prévios dos estudantes. Em contrapartida, a Professora O parece se aproximar do quarto passo da Pedagogia Histórico-Crítica, a *Catarse* (GASPARIN, 2012), momento em que professor e estudante avaliam o processo ensino-aprendizagem. Porém, este é um passo no qual ambos, professor e aluno, refletem o caminho percorrido rumo à aprendizagem.

Nesse sentido, apesar de uma aproximação com a *Catarse*, sentimos no processo avaliativo utilizado pela docente, uma ação um tanto vertical, ao contrário de

horizontal e dialógica, na qual evidencia preocupação quanto à transmissão do conteúdo previsto, que precisa estar de acordo com aquilo que o sistema estabelece.

Questionando os participantes acerca daquilo que levam mais em consideração no momento de replanejamento, obtivemos as categorias descritas no Quadro 20.

Quadro 20: Categorias – O que o docente mais leva em conta no momento do replanejamento.

Categoria	Qte	Descrição
Aprendizagem dos estudantes	06	Se os estudantes estão aprendendo a partir daquilo que foi planejado.
Objetivos não alcançados	04	Ao verificar que os objetivos não foram alcançados é preciso repensar e replanejar.
O tempo disponível	01	Se há tempo suficiente são agregados novos conteúdos, se falta tempo, é preciso rever o que é prioridade.

Fonte: Os autores.

Constatamos certa aproximação entre as categorias de respostas, a partir daquilo que o docente mais leva em conta no momento do replanejamento. Na primeira categoria, obtivemos 6 (seis) respostas, as quais se voltam à verificação da aprendizagem dos estudantes e a segunda, com 4 (quatro) respostas, se direcionam ao replanejamento, pós verificação do alcance de objetivos propostos. A última categoria, com 1 (uma) resposta, está relacionada ao tempo que o docente tem disponível para o processo ensino-aprendizagem, por meio do qual decide o que será contemplado ou não no replanejamento.

Embora haja uma preocupação dos docentes quanto à verificação da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, do alcance dos objetivos propostos – ações essas, pertinentes – nos parece que tais discursos evidenciam uma concepção pedagógica, por vezes, *para o aluno* e não *com o aluno*, revelando aquela velha ação de transferir conhecimentos.

Expressões utilizadas nos discursos como “conteúdo a ser passado [...], transmitido [...]” (PROFESSOR N), “se os alunos não conseguem entender, se eu não consigo passar o conteúdo” (PROFESSORA O), “então é preciso replanejar, encontrar alguma forma para que consigam entender o que queremos passar pra eles” (PROFESSOR P), podem revelar concepções de um ensino vertical do saber. A respeito de ensinar enquanto transmissão, Freire (2002) enfatiza:

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm a ver com o esforço

metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2002, p. 45).

Prosseguindo, perguntamos aos docentes se alguma vez haviam participado de discussões acerca da temática *Currículo Integrado*. Obtivemos 8 (oito) respostas negativas e 2 (duas) afirmativas. Os docentes com respostas negativas, afirmaram, nunca terem participado de discussões desta natureza.

Entre as 2 (duas) respostas afirmativas, tivemos a da Professora O, a qual relata que “sempre nas formações pedagógicas é falado sobre a importância de linkar esses conteúdos” e a resposta da Professora B, evidencia eventuais discussões acerca a temática, ao dizer “[...] eventualmente algumas coisas nas formações pedagógicas que fale a respeito desse assunto.

Ao solicitarmos uma definição de currículo integrado a estes professores, obtivemos a resposta da Professora O, a qual trouxe, no bojo de seu relato, um entendimento concernente a linkar [relacionar] conhecimentos. A docente expressa, que, por vezes, acaba dispondo de um maior contato com os professores das disciplinas técnicas, o que contribui para que a tal relação de conhecimentos, ocorra na prática destes professores. Vejamos:

É interessante, é algo muito bacana. O difícil é sentar com o professor e tentar linkar [...], mas sempre na matéria técnica a gente consegue puxar conhecimentos relacionados à Base, mesmo sem ter o professor ali junto ou o professor trabalhando o mesmo conteúdo. Então, dentro da área técnica, a gente consegue andar praticamente em todas as matérias. A gente caminha todas elas, puxar pontos ali, identificar qual matéria que é que a gente tá mantendo essa relação. (PROFESSORA O).

Embora a tentativa de relacionar conhecimentos, mesmo que no bojo das disciplinas da parte específica, possa traduzir o início de um caminhar rumo à integração, é necessário que as ações educativas no interior das instituições de ensino evoluam para um entendimento do conhecimento enquanto totalidade concreta.

Corroborando com tal afirmação, Ramos (2014) destaca que, no trabalho pedagógico, devem ser reestabelecidas relações dialéticas e dinâmicas entre conceitos que configurem a totalidade concreta do saber. Assim, por meio do currículo integrado, é possível a organização do conhecimento de maneira que, no processo de ensino e aprendizagem, os conceitos sejam apreendidos por um sistema de relações de uma totalidade concreta.

Em se tratando de um entendimento de totalidade do saber, tivemos a resposta do Professor K, o qual, na incerteza de uma possível participação em discussões sobre o currículo integrado, nos indaga se o currículo integrado estaria relacionado a uma visão de totalidade na formação do indivíduo. Vejamos:

[...] Eu acho que o currículo integrado tem a ver com formar o profissional num todo. No começo, a gente falava “mercado de trabalho” e, depois, era “mundo do trabalho”. E esse mundo do trabalho era mais abrangente porque não era só você trabalhar para uma empresa, formando mão de obra barata. Era você, como um todo, ter a visão macro da empresa, onde a empresa tá o que ela quer, a cultura da empresa. Eu acho que o currículo integrado traz um bojo, todas as disciplinas são afins e chega lá, em um profissional, um ser humano preparado para o mundo. Ele vai ver a questão social, a questão cultural, a questão do meio ambiente, várias outras questões, outras áreas. (PROFESSOR K).

Este docente parece se aproximar um pouco mais de uma proposta de formação integral, na perspectiva do currículo integrado.

A partir das 9 (nove) respostas negativas quanto a participações em discussões acerca do currículo integrado, perguntamos aos professores a respeito do que imaginavam ser o currículo integrado. As categorias identificadas são sintetizadas no Quadro 21.

Quadro 21: Categorias – Entendimento sobre o currículo integrado.

Categoria	Qte	Descrição
Integrar partes	02	Integração entre as parte regular e profissional.
Misturar médio e profissional	01	No integrado se mistura o médio com o profissionalizante.
Relação entre a área profissional e pedagógica	01	Um entende da parte profissional e o outro da pedagógica.
Formação integrada: conhecimento e prática	01	Uma formação que torna o jovem capaz de buscar o seu futuro.
Carga horária do curso/disciplina	01	A quantidade de horas aula de cada curso/matéria.
Não souberam responder	03	-----

Fonte: Os autores.

A maioria das respostas perpassaram o entendimento de *partes que se juntam, se misturam, se integram*. O Participante P apresenta uma ideia da relação entre o coordenador de curso e o pedagogo, quando afirma “[...] O pedagogo entende da parte pedagógica, e eu da parte técnica, pois não tenho formação pedagógica” (PARTICIPANTE P). Imaginamos que esteja dizendo que um profissional acaba completando o conhecimento que falta no outro.

Na categoria integrar partes, obtivemos 1 (uma) resposta trazida pelo Professor I, o qual afirma que o currículo integrado “[...] integra as duas partes, a regular com a parte diversificada de um curso profissional”. Já o Professor D apresentou a ideia de que “[...] no integrado, se relaciona o médio com o ensino profissionalizante [...]”.

Contudo, observamos a resposta trazida pela Professora L, a qual apontou a interdisciplinaridade como uma ação que deve existir entre a base geral e técnica. A docente afirma encontrar dificuldades para o planejamento com os docentes das disciplinas da base geral, os quais ministram aulas em várias escolas, não sobrando tempo para “sentar, conversar e organizar uma aula interdisciplinar [...]” (PROFESSORA L). A Professora B, ao utilizar a expressão “formação integrada” parece evidenciar um entendimento de um jovem que precisa ser formado de maneira abrangente, tanto no sentido de sua prática atual, quanto futura:

[...] Eu acho que esse currículo teria que pensar exatamente nessa formação integrada. O que ele [aluno] aprendeu lá na escola, o que a gente considera que ele é capaz de fazer e o que ele deve buscar no futuro, de alguma forma que ele trouxesse essas três questões. (PROFESSORA B).

Quanto à pergunta concernente às características que poderiam ser identificadas em um planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado, nos arriscamos em fazê-la aos 11 participantes, embora apenas 3 (três), como já referenciamos anteriormente, tenham participado de discussões a respeito do currículo integrado. Da mesma maneira que os 8 (oito) participantes fizeram tentativas de respostas quanto ao currículo integrado, idealizamos que apresentariam suposições acerca das características de um planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado. Contudo, os 8 (oito) participantes afirmaram não saber responder. O Quadro 22 sistematiza as categorias para esta questão.

Quadro 22: Principais características do planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado.

Categoria	Qte	Descrição
Não soube responder	08	Não foram obtidas respostas.
Integrar/relacionar disciplinas	01	Um planejamento que não seja apenas disciplinar, mas possa relacionar as disciplinas.
Junção de planos em equipe	01	Elaboração de planos de trabalho em equipe, utilizando a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade.
Ampliar conhecimentos para além dos conteúdos	01	Abrir a mente, abranger e pensar além da caixa.

Fonte: Os autores.

Entre estes docentes, obtivemos da Professora O um entendimento de que, embora o planejamento de cada docente ocorra de maneira disciplinar, acaba havendo um *linkar* de conteúdos, principalmente entre as áreas técnicas porque os conteúdos se relacionam. Observemos o que diz a docente:

[...] Esse planejamento a gente sempre foca dentro dos conteúdos que vai estar ensinando. Então a gente não tem um planejamento que vá fazer linkar esses dois conteúdos, mas, ao longo das aulas, quando a gente está dentro da sala de aula, a gente sempre tem que trocar os termos técnicos por coisas mais simples, do cotidiano. Então, eu acabo entrando nesse ensino [...]. Então, o planejamento, em si, a gente acaba não tendo, mas dentro de sala de aula, no chão da sala de aula, a gente tem essa conversa entre as matérias [...]. Na sala de aula, o planejamento é focado para as matérias. A gente sabe que, de certa forma, o técnico vai entrar em outras áreas [...], porque as matérias estão juntas, ali. Então, de certa forma, por mais que a gente não tenha o planejamento, na prática a gente tem ali toda essa relação com as outras matérias, essa integração. (PROFESSORA O).

Como em respostas anteriores, a docente evidencia a necessidade de um trabalho em que os conteúdos se relacionem, embora isso aconteça tão somente entre as disciplinas técnicas e no “chão da sala de aula”, sem constar no planejamento de ensino. Obtivemos a resposta da Professora O, a qual converge com a situação apresentada pela Professora B, no que se refere aos planejamentos ocorrerem de maneira disciplinar, porém, a docente apresenta um entendimento um pouco mais abrangente acerca de uma simples *relação de conteúdos*. Vejamos:

A gente faz os planejamentos, cada professor, cada disciplina faz o seu e tal. Se fizesse, de alguma forma, um planejamento que colocasse todos esses planos de trabalho juntos e, daí, fosse um trabalho em equipe mesmo e colocasse, principalmente, as atividades que pudesse usar, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. (PROFESSORA B).

Evidenciamos que a docente aponta para a necessidade de ações educativas, com as quais seja possível *juntar planos* por meio de um trabalho em equipe e a partir de atividades interdisciplinares e multidisciplinares. Nessa perspectiva, concordamos com Pimenta (1997, p. 6), ao destacar a importância dos cursos de licenciatura colocarem os futuros professores “face à necessidade de se perceberem [...], trabalhando *coletivamente* nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver [...] com linguagens e saberes, diferentes daqueles de seus campos específicos”.

Prosseguindo com as análises, trazemos o discurso do Professor R, ao afirmar que planejar, na perspectiva do currículo integrado, é “essa capacidade de abranger, de abrir a sua mente para que não fique só, nesse pensamentozinho dentro da caixa”.

Tal frase, utilizada pelo docente, nos remete a Saviani (2011) ao apontar a necessidade de uma articulação entre as disciplinas para se chegar ao conhecimento em sua totalidade.

Ao indagarmos os participantes quanto a se sentirem seguros para planejar na EPT, obtivemos 8 (oito) respostas afirmativas e 3 (três) negativas. Nos empenhamos em categorizar as respostas afirmativas, destacando no Quadro 23, o que promovia tal segurança na prática dos entrevistados.

Quadro 23: O que mais causa segurança para planejar na EPT.

Categoria	Qte	Descrição
Experiência pedagógica adquirida com o tempo	06	O tempo na profissão contribui para a aquisição de experiências.
Saber trazido da formação inicial	01	A formação inicial dá um norte.
Saber trazido da formação inicial e laboral	01	Além dos conhecimentos da graduação aqueles adquiridos no trabalho.

Fonte: Os autores.

Percebemos que 6 (seis) participantes indicavam o fator tempo de experiência na profissão como determinante para o sentimento de segurança ao planejar suas ações. Destes, os Professores L e K, afirmaram que, ao iniciarem a carreira, não tinham essa segurança, a qual foi sendo adquirida, aos poucos. Vejamos:

Hoje eu tenho. [...] Se isso acontecesse lá atrás, quando eu comecei, eu não ia conseguir. O tempo de experiência me dá essa segurança [...]. O domínio dos conteúdos ajuda. [...]. (PROFESSORA L).

Pela minha bagagem, minha experiência [...] eu acredito que eu tenha essa segurança. Mas eu não tinha quando comecei [...]. (PROFESSOR K).

Tivemos, também, 1 (uma) resposta na qual o docente evidencia que, o passar do tempo e a experiência obtida na elaboração de planejamentos, assim como em saberes adquiridos das diferentes disciplinas, contribuíram significativamente para o aumento da segurança. O professor I diz “Me sinto seguro pelo tempo de trabalho, que já lecionei as disciplinas, os planejamentos já feitos e tudo mais. Isso facilita. Então, a gente tem uma facilidade em planejar e colocar em prática o planejamento”.

Ainda na categoria de *experiência pedagógica adquirida com o tempo*, o Professor D fez referência ao apoio constante, recebido da equipe pedagógica da instituição. Vejamos:

Eu me sinto muito seguro. O que me deixa muito seguro, na verdade, além da experiência que venho adquirindo há anos, toda a equipe que tem no

colégio, a gente busca informações, troca informações. Isso agrega muita segurança. A partir do momento em que o professor tem amparo do colégio, de toda a equipe, então o professor acaba se sentindo mais seguro [...]. Então, a gente tem onde segurar a mão. (PROFESSOR D).

Tivemos, também, o discurso do Professor H, que cita as trocas de experiências a partir de diálogos existentes entre professores. O docente destaca:

A gente segue um rumo, mas também tem muita conversa com outros professores de cursos técnicos. Então, a gente segue mais ou menos aquele padrão de conhecimento que o professor tem da disciplina [...]. (PROFESSOR H).

Sobre a troca de experiências, trazemos Nóvoa (2019), ao afirmar que a profissão se aprende na escola, no diálogo com outros professores. Obtivemos também a fala da Professora B, que destaca:

Hoje pelo tempo, pela experiência sim, tenho uma certa segurança. Já os momentos de insegurança são exatamente por essa falta de base 'é a partir daqui'. Mas em geral, com a experiência eu já tenho mais segurança. (PROFESSORA B).

Sobre os saberes experienciais e/ou práticos, Tardif (2012, p. 38) explica que estes surgem da experiência de trabalho, sendo incorporados “às experiências individuais e/ou coletivas sob a forma [...] de saber-fazer e de saber-ser”.

Considerando a categoria de *saber trazido da formação inicial*, Tardif (2012) destaca que tais saberes são aqueles correspondentes aos diversos campos do saber, integrados às universidades e aos diferentes cursos. Pimenta (1997) chama o saber disciplinar de ilusão, por meio do qual o docente, ao dizer que sabe o assunto, acha que também sabe o fazer da matéria. Vejamos o que a Professora O afirma acerca dos saberes trazidos de sua graduação:

O que me traz essa segurança é a formação que eu tive na graduação. Se eu tenho um conhecimento prévio eu sei pra onde eu tenho que seguir e como eu vou me organizar. (PROFESSORA O).

Continuando seu discurso, a Professora O reitera que, às vezes, sente certa insegurança ao se deparar com algum conteúdo não estudado na graduação, ou que não se recorda. Assim, é preciso reaprender tais conteúdos para que, dessa maneira, possa ensinar aos estudantes. Vejamos:

Agora, tem muitos conteúdos que eu não vi na minha formação, na graduação. Então, me traz insegurança na hora de estar apresentando, estar planejando e apresentando pra esse aluno [...]. Então, tem muita coisa que eu tenho que reaprender pra poder ensinar [...]”. (PROFESSORA O).

Outro docente, o Professor N, além de atribuir a segurança sentida ao planejar, aos conhecimentos obtidos na formação inicial, cita também aqueles construídos na vida prática do trabalho, os quais agrega ao ensino:

Tenho bastante segurança em planejar. Eu tiro de mim tanto aquele conhecimento da prática como aquele que aprendi no banco da faculdade [...]. Eu não entro pra sala de aula com esse receio, sempre entro confiante de que eu vou ministrar uma excelente aula, de que eu vou conduzir como um maestro conduz uma orquestra, a sala de aula. E o planejamento é a viga de escora disso tudo [...]. (PROFESSOR N).

Para Tardif (2012) o professor ideal é:

Alguém que deve conhecer a matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2012, p. 38).

Ao analisarmos as respostas dos 3 (três) participantes, os quais afirmaram não ter segurança quanto ao planejamento de ensino na EPT, obtivemos 1 (uma) resposta voltada ao determinante *tempo*, alegando pouco meses de atuação e experiência na profissão. O Participante P, que não exerce docência diz: “me falta mais experiência, mais troca com outros professores para ter essa segurança para planejar”. A falta de experiência do Participante P converge com o que Tardif (2012) defende ao dizer que, além dos saberes disciplinares, das ciências da educação e da Pedagogia, fazem-se necessários, também, os saberes que surgem das experiências cotidianas de trabalho.

Outros 2 (dois) participantes trouxeram para o bojo de seus discursos, alguns fatores que se relacionam, porém excedem nossa discussão, como podemos verificar a seguir. O Professor E, além de declarar insegurança quanto ao planejamento de ensino ao assumir disciplinas e/ou turmas novas – o que, de acordo com o nosso entendimento, se volta para o domínio dos saberes disciplinares, experienciais e pedagógicos da profissão, já mencionados – também aponta aspectos que prejudicam o planejamento das ações. Vejamos a fala do docente:

A gente tem segurança somente para esse ano. A dificuldade, às vezes, é pegar uma turma de segundo ou terceiro ano, que você não deu aula no primeiro ano, pegar uma experiência nova. O que acontece muito: a distribuição de aula foi dia 31 de janeiro, dia dois e três já foi estudo e planejamento e dia onze começaram as aulas, sem a gente ter nada na mão [...]. A gente tem que planejar trabalhando. No momento de distribuição de aulas, no final de janeiro, os professores já deveriam receber suas ementas pra prepararem suas aulas. Eu acho que a gente chegaria muito mais preparado para trabalhar. (PROFESSOR E).

A Participante J, que não exerce docência, diz:

Você só tem segurança pra realizar algo, pra fazer algo, quando você recebe apoio, tem embasamento [...]. Quando você pensa o estudo e planejamento que tá vindo, que é jogado no colo de quem tá na direção, na equipe pedagógica... Não tem uma construção [...], não tem esse suporte e, daí, a gente não tem como ajudar os professores, porque também não teve esse suporte. E daí “tem que fazer”. Mas, quem vai fazer, como é que tem que fazer? [...]. (PARTICIPANTE J).

Ao analisarmos as questões apresentadas, lembramos de Nóvoa (2019), quando afirma que é preciso pensar a formação dos professores em meio a um contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. Assim, concordamos com Pimenta (1997) ao dizer que, uma formação de professores reflexiva, é aquela que se configura em uma política de valorização pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Em síntese, ao analisarmos as concepções prévias dos participantes da pesquisa, observamos que eles apresentavam um entendimento de planejamento de ensino, em um sentido geral, como sendo um instrumento que contribui para a organização do ensino, contudo, em uma posição vertical, de transmissão de saberes. Por vezes, evidenciamos, em boa parte dos discursos, que planejam para um aluno “receptor”, uma vez que entendem que o conteúdo precisa ser “repassado”. É o que Freire (1987) denomina de *educação bancária*. Observamos que, nos momentos de replanejamento, procuram verificar se conseguiram “transmitir os saberes”, os quais são organizados sequencialmente, conforme descrição das ementas e cumprimento do programa de cada curso.

Quanto ao planejamento de ensino para a EPT, evidenciamos que, naquele momento, havia a necessidade de uma melhor apropriação dos pressupostos teóricos, os quais sustentam as práticas educativas neste contexto, aspecto este, que interfere diretamente na maneira de pensar o planejamento de ensino. Constatamos concepções que se inclinavam a uma educação profissional para o mercado de trabalho, fortemente destacada pela dualidade entre formação geral e específica.

Em se tratando de um currículo integrado para a formação integral dos estudantes para além do trabalho, percebemos a necessidade de aprofundamento de tais conhecimentos, transcendendo concepções, de “integração” enquanto “junção de disciplinas”. Contudo, evidenciamos em alguns discursos, sementes de uma proposta integradora.

Com base em algumas narrativas, evidenciamos a escassez de formações continuadas no contexto de nossa investigação, as quais trouxessem reflexões acerca de temáticas que envolvem essa modalidade de ensino. Sendo assim, entendemos ser necessária uma aproximação dos participantes da pesquisa das bases conceituais em EPT, para que, a partir delas, se desenvolvam reflexões e assim, um novo olhar para o planejamento de ensino neste contexto.

5.1.2 As concepções pós-formação

Apresentaremos aqui as análises realizadas a partir dos discursos dos participantes da pesquisa, obtidos em entrevista posterior à aplicação do produto educacional, tendo por objetivo a verificação de possíveis mudanças de concepções acerca do planejamento de ensino na EPT e com base no estudo dos pressupostos colaborativos que a fundamentam. Consideramos para a investigação, além das arguições apresentadas nas entrevistas, alguns diálogos ocorridos nos encontros da formação continuada.

No que concerne às entrevistas, as questões que as compuseram foram as mesmas utilizadas na entrevista pré-formação, todavia, instigando os participantes a refletirem se a formação continuada contribuiu, de alguma maneira, para um novo olhar às práticas educativas em EPT, em específico, ao planejamento de ensino, expressando por meio de seus discursos, os aspectos trazidos pela formação, os quais possam ter colaborado para este provável novo entendimento. No entanto, foram acrescentadas indagações a respeito de possíveis conteúdos trabalhados na formação, os quais possam ter contribuído para um melhor entendimento acerca do tema trabalhado. Diante de resposta afirmativa, os participantes eram instigados a relatar os aspectos que se mostraram mais significativos e, em caso negativo, quais possíveis lacunas foram deixadas para que não houvesse tal compreensão.

Os participantes também foram motivados a compartilharem aspectos da formação que lhes tenham chamado a atenção quanto à organização e dinâmica do processo formativo, assim como a metodologia e atividades aplicadas. Na mesma perspectiva, um olhar para a participação no percurso formativo, com descrição da experiência vivenciada. Para concluir a entrevista, perguntamos aos participantes se gostariam de comentar algo sobre o planejamento de ensino que não tivesse sido contemplado na formação, assim como deixar impressões a respeito do produto

educacional apresentado, com possíveis sugestões de aperfeiçoamento na proposta.

Considerando as conjecturas quanto a mudanças de concepções ao vivenciarem o processo formativo, buscamos construir tabelas comparativas, constituídas de categorias de concepções da pré e pós- formação, com apontamentos daquelas que foram mantidas e/ou não mais identificadas, assim como acréscimo de outras que, eventualmente, surgiram no decorrer do percurso.

Iniciamos as análises apresentando, na Tabela 2, os prováveis novos entendimentos dos participantes acerca da definição de educação profissional e tecnológica.

Tabela 2: Comparativo quanto a definição de educação profissional e tecnológica.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Preparar para o mercado de trabalho	08	03
Conhecer tecnologias	02	-
Ampliação de conhecimentos	01	-
Preparar para o mundo do trabalho	-	06
Ensino diferenciado e prático	-	01
Junção de saberes para uma profissão futura	-	01
Total	11	11

Fonte: Os autores.

O entendimento que se mostrou sobressalente em 6 (seis) dos discursos obtidos quanto a uma definição de EPT, ainda que, ao nosso ver, necessitando de um maior aprofundamento teórico dos pressupostos da EPT, evidenciou um ponto de vista diferenciado daquele apresentado nas entrevistas pré- formação, o qual denotava um direcionamento apenas ao preparo técnico do estudante para o mercado de trabalho. Sendo assim, classificamos tais respostas na categoria - *Preparar para o mundo do trabalho*. O Professor N, afirma:

[...] eu passei a ter uma visão um pouco mais refinada [...], o ensino técnico tem algo mais. Ele prepara muito mais o jovem para o mundo do trabalho. Ele deixou de ser apenas mais um curso, ele é algo a mais [...]. (PROFESSOR N).

Embora não tenha apresentado a definição que abarcaria esse preparo para o mundo do trabalho, é sobremaneira compreensível tal resposta, uma vez que o docente adentrou à profissão a poucos meses.

Prosseguindo nas análises desta categoria, verificamos que o Professor K vislumbra a EPT como “uma ponte de possibilidades para o mundo do trabalho, para a cidadania” (PROFESSOR K). Confluindo com a resposta do Professor K, a

Participante J, afirma perceber a EPT, “enquanto construção do ser humano, não somente enquanto conhecimento da prática, mas para um conhecimento de mundo” (PARTICIPANTE J), ao mesmo tempo em que a Professora B, versa sobre a EPT, como forma de “preparar o indivíduo como cidadão para o mundo do trabalho” (PROFESSORA B). Tais concepções nos levam ao conceito de uma educação para uma formação integral integrada, a qual pressupõe, segundo Ciavatta (2005), a garantia ao adolescente, jovem ou adulto trabalhador, de uma formação completa para a leitura de mundo e atuação como cidadão no país onde vive.

Ainda na categoria *Preparar para o mundo do trabalho* obtivemos os discursos dos Professores L e D. A Professora L destaca “de tudo o que eu já vivi e já presenciei de informação, o curso técnico é uma parte muito importante dentro do mundo do trabalho [...]”. Na mesma perspectiva de importância da educação profissional, o Professor D afirma:

A educação profissional para o futuro do aluno que está no ensino médio é de extrema importância. Prepara o aluno para o mundo do trabalho e é importante ele saber disso. Então, eu acho que ensino profissional é a bola da vez, acho que deveria ter em todos os âmbitos, no diurno, no noturno, sempre estar ali, engajada no ensino profissional.[...]. (PROFESSOR D).

Na categoria *Junção de saberes para uma profissão futura*, a Professora O, embora tenha utilizado a expressão “junção”, o que talvez traga uma conotação aquém de uma integração de saberes, evidenciamos, na fala da docente, um entendimento que supera a ligação entre partes, uma vez que se refere a saberes empíricos trazidos pelos estudantes da prática social, os quais se juntarão aos saberes científicos trazidos pela docente, como podemos constatar:

A Educação profissional, no meu entender, é uma junção de conhecimentos. Então, é a junção do conhecimento que o aluno traz de casa com aquele conhecimento científico que o professor traz, ali, da sua graduação pra esse aluno, complementa tudo isso, junta para que seja então construído um conhecimento dentro daquela área onde o aluno buscou o curso técnico. Então, hoje, pra mim, a junção de vários saberes é a educação profissional onde o aluno vai, com toda essa construção, exercer essa profissão, ali, futuramente. (PROFESSORA O).

A compreensão demonstrada pela docente sobressaiu a da pré-formação, na qual apresentou um entendimento de EPT enquanto curso diferenciado, por meio do qual o estudante poderia fazer a escolha entre, trabalhar ou prosseguir nos estudos. Agora, mostra um saber a ser construído pela mediação do professor, que passa da síntese à síntese pela mediação da análise (SAVIANI, 1999). Uma formação, por se

dizer, mediada para além da técnica.

Tivemos na categoria *Ensino diferenciado e prático*, o discurso do Professor E, o qual se voltou a um ensino que, além de teórico deve ser prático. Vejamos:

Um sistema de ensino muito importante, diferenciado [...]. Hoje ao invés de eu ter dado uma prova sobre certo conteúdo, poderia ter feito uma visita técnica, ver na prática aquilo que a gente ensina na teoria. (PROFESSOR E).

Embora, tenha citado a importância de tais conhecimentos se fizerem presentes, não demonstrou um entendimento acerca da totalidade do saber, oriundo da relação teoria e prática para uma formação humana, integral do estudante.

Na categoria - *Preparar para o mercado de trabalho*, obtivemos, as respostas dos Professores I e H, sustentando a ideia apresentada na pré-formação, de que a EPT prepara para o trabalho, ou seja, para uma profissão, assim como o discurso do Participante P, o qual destaca que tal modalidade de ensino prepara tanto para o mercado de trabalho como para cursar uma faculdade. Vejamos:

Buscando o conhecimento em uma profissão ou em uma tecnologia, definindo ou caracterizando uma profissão ou uma técnica diferenciada. (PROFESSOR I).

Uma forma de deixar o aluno preparado para o trabalho. Ultimamente, os cursos técnicos tem sido muito bons [...] e pra grande maioria deu certo, quando uma empresa procura um funcionário para trabalhar, eles também dão preferência para quem já fez algum curso técnico. (PROFESSOR H).

Ao evidenciar o entendimento que os participantes passaram a ter acerca da definição da EPT, buscamos constatar, posteriormente, se houve uma melhor compreensão quanto às finalidades intencionadas para tal modalidade. A Tabela 3 apresenta as categorias identificadas a partir do discurso dos participantes.

Tabela 3: Comparativo quanto as principais finalidades da educação profissional e tecnológica.

Categoria	Pré-formação	Pós-formação
Preparar para o mercado de trabalho	08	02
Permanência do jovem na sua realidade	02	-
Preparar para o mundo do trabalho	01	06
Conhecimento diferenciado	-	03
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Assim como na pré-formação, embora a pergunta solicitasse aos participantes que apontassem as finalidades da EPT, as respostas convergiram em apenas uma finalidade. Por outro lado, constatamos um avanço quanto ao entendimento

apresentado na pré- formação, quando utilizavam a expressão, *preparo para mercado de trabalho* e agora, o termo *mundo do trabalho*. Contudo, evidenciamos a necessidade de um estudo mais aprofundamento acerca dos pressupostos que fundamentam a educação profissional e tecnológica.

Nos convém relembrar a Resolução 01/2021 da EPT, a qual aponta para uma formação integrada que considere as aprendizagens da Base Nacional Comum Curricular e o desenvolvimento de conhecimentos cognitivos, profissionais e socioemocionais, saberes estes, “continuamente mobilizados, articulados e integrados [...] no pleno exercício da cidadania, no mundo do trabalho e na prática social” (BRASIL, 2021, p. 8). Fundamentados neste trecho da legislação, trazemos algumas evidências que nos possibilitaram a constatação de uma melhor compreensão, da parte dos entrevistados, a respeito das finalidades da EPT.

A Participante J apresenta um entendimento de que a finalidade da EPT, é formar de maneira integral, o jovem para o mundo do trabalho, “pensando no conjunto, no todo, não só na questão profissional, mas ele integrado à sociedade, integrado ao trabalho, integrado a família, considerando o conjunto” (PARTICIPANTE J). Em sua narrativa, apresenta a formação de um cidadão, tanto para o trabalho como para a prática social. Convergendo com tal concepção, trazemos o discurso do Professor K, o qual enfatiza que a finalidade da EPT é “preparar o jovem, o cidadão para o mundo do trabalho, para os desafios, para o mundo profissional, para a vida [...]”.

A Professora B aponta para uma articulação entre os conhecimentos da Base Geral e Específica, com vistas a uma formação cidadã e profissional. Observemos:

Eu vejo que é trazer uma interação da grade curricular comum, da base comum com a grade específica das diversas áreas que podem ser atendidas, pensando em levar um cidadão melhor pra escolher a sua profissão, para superar, para trabalhar, para estar preparado pra conviver nesse mundo. (PROFESSORA B).

O Professor D compartilha da mesma opinião da Professora B, ao dizer que a finalidade da EPT:

[...] é preparar o aluno para o mundo do trabalho, porém, não só saber trabalhar, mas também saber se relacionar no trabalho [...]. As disciplinas tem que se unir [...], não pode ser por bloquinhos separados, devem se unir e preparar o aluno da melhor forma possível em todos os aspectos que englobam o ser humano. (PROFESSOR D).

Talvez aqui possamos vislumbrar, no entendimento do professor, a semente de uma escola unitária, politécnica, a qual visa preparar o indivíduo em sua totalidade,

rompendo com a dicotomia entre educação básica e técnica.

Na sequência, trazemos 2 (dois) discursos, os quais, embora utilizem o termo *mundo do trabalho*, diferente de *mercado de trabalho* – evidenciado na entrevista pré-formação – demonstram ainda a necessidade de um melhor entendimento, o qual se incline para uma formação profissional articulada, integrada a outros saberes, como destaca a Resolução 01/2021 da EPT, anteriormente referenciada. O Professor E afirma ser “um preparo diferenciado para o mundo do trabalho, uma melhor capacitação”.

É fazer com que o aluno entenda e saiba como ele pode atuar no mundo do trabalho, qual é a atuação dele e não somente isso, entender que tem muito mais que aquilo que ele está vendo. Então, é abrir um leque, descobrir o mundo. Ele poder atuar, mas também ter abertura para outras áreas. (PROFESSORA O).

Ao examinarmos os discursos dos docentes, decidimos por classificá-los na categoria *Preparar para o Mundo do trabalho*, mesmo que estes apresentem lacunas quanto à necessidade de uma melhor compreensão acerca das finalidades da EPT, a qual se mostre propensa a uma formação integral, integrada, para além dos aspectos profissionais. Prosseguindo, obtivemos o discurso do Professor N, o qual, não obstante utilize o termo *mundo do trabalho*, acaba “deslizando” para o termo *mercado de trabalho*, o que nos instigou a pensar se tal resposta não poderia ser identificada no bojo da categoria *mercado de trabalho*, uma vez que o centro do entendimento é o preparo do jovem para o exercício profissional. Vejamos:

A principal de todas é preparar o jovem para o mundo do trabalho [...]. Nós, como mestres, como professores, precisamos dar a esses jovens um norte para que eles entrem no mercado de trabalho não profissionais tão formados, mas com boa parte do conhecimento em dia. Hoje, é muito difícil o jovem, no mundo do trabalho, conquistar alguma coisa se ele não tem conhecimento [...]. (PROFESSOR N) .

Obtivemos as respostas dos Professores I, L e H, as quais, agrupadas na categoria *conhecimento diferenciado*, apontam a finalidade da EPT, como possibilidade de formação profissional, acrescida de conhecimentos da base comum regular. O Professor I destaca a finalidade da EPT como sendo a “de transmitir um conhecimento diferenciado do médio normal [...], um complemento daquilo que eles estão buscando no curso, senão teriam ficado no médio normal”. A Professora L afirma que a EPT “serve para estruturar o aluno, para dar uma base maior para sair do curso profissional com uma base maior, do que somente ensino médio. Abrem-se mais portas pra eles” (PROFESSORA L). Com o mesmo entendimento de um curso

diferenciado e, ao mesmo tempo, complementar ao ensino médio regular, o Professor H destaca como “um complemento daquilo que o aluno já estudou, um direcionamento à profissão que ele escolheu, que pretende trabalhar, melhorando os conhecimentos de uma forma geral”.

O Participante P acrescenta que “a finalidade seria estar meio encaminhado no mercado de trabalho ou, de repente, se a pessoa não for trabalhar, for direto para a faculdade, já estaria com um nível de conhecimento um pouco mais alto do que uma pessoa que não tem o curso técnico”. Entendemos que é aceitável tal compreensão, uma vez que o docente se encontra há poucos meses na profissão.

No segundo encontro da formação, o qual tratou de um diálogo acerca dos documentos que tratam do histórico em que se efetivou a EPT em nível nacional e no Estado do Paraná, assim como do estudo das concepções que fundamentam as práticas educativas para este contexto, observamos certo contentamento dos participantes, em específico, aqueles com maior tempo de experiência na EPT, em rever tais legislações para que, assim, obtivessem um melhor embasamento teórico-prático. A maioria dos participantes se deparou pela primeira vez com tais documentos, o que nos instigou a pensar que, por mais que a formação abarcasse reflexões acerca das bases da EPT, os encontros planejados não seriam suficientes para um aprofundamento teórico, o qual possibilitasse um entendimento mais rebuscado de tais pressupostos, comprometendo, decerto, as respostas dos participantes às nossas indagações.

Prosseguindo nas análises, buscamos identificar, nos discursos dos participantes, possíveis novas compreensões acerca da definição de ensino médio integrado. Ao solicitarmos que nos apresentassem uma definição de EMI percebemos, nas falas, a presença da formação geral e específica, em um único curso, ora significando *junção*, ora *integração* ou, ainda, *aquisição de conhecimentos*, ao possibilitar uma formação mais abrangente ao se fazer escolhas e/ou desenvolver uma profissão.

Embora tenhamos observado, em alguns discursos, traços daquilo que seria a proposta de um curso integrado ao ensino médio, decidimos por atrelar estes novos entendimentos às categorias já existentes da pré-formação, uma vez que se misturam. Assim, apresentaremos os acréscimos que surgiram aos entendimentos anteriormente apresentados. A Tabela 4 apresenta as categorias de respostas obtidas.

Tabela 4: Comparativo quanto a definição de ensino médio integrado.

Categoria	Pré-formação	Pós-formação
Junção entre o médio e técnico	04	03
Preparar para o mercado de trabalho	04	-
Agregar conhecimentos	02	06
Não houve resposta	01	-
Direcionar para uma profissão	-	02
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Primeiramente, trazemos as análises dos discursos em que aparece o entendimento de um curso estabelecido na junção entre a base comum e a profissional, porém sendo apresentado, em alguns deles, fragmentos daquilo que poderia levar à uma formação integral e integrada do estudante. Assim como preconiza Ramos (2014), para que o ensino médio integrado caminhe na direção de uma formação técnica integrada, advém que os conhecimentos específicos da parte profissional tenham como base uma compreensão global da realidade e não apenas um recorte do eixo da atividade profissional.

Nessa perspectiva, concordamos com Ramos (2014), ao apresentar a necessidade de uma organização curricular que integre parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. Assim, uma definição de EMI requer concepções consistentes a este respeito. Do contrário, obteremos respostas que se apresentarão superficiais à proposta cunhada para tal modalidade de ensino.

Apresentamos o discurso do Professor E, o qual expressa um entendimento de que o EMI possibilitará ao estudante obter a formação geral e profissional juntas, em um mesmo curso, sendo este preparado, desde cedo, para o mundo do trabalho:

O aluno pode fazer o profissional e a base juntos. É bom, o jovem entra mais cedo, é preparado para o mundo do trabalho. Ele não precisa estudar por mais um tempo para se profissionalizar, sai mais preparado. (PROFESSOR E).

Para o docente, tal formação se mostra vantajosa, uma vez que o jovem não precisaria estudar por mais algum tempo para se profissionalizar. Constatamos que, embora utilize o termo *mundo do trabalho*, parece não apresentar avanço em uma compreensão que transcenda o entendimento do preparo para uma profissão. Ramos (2014, p. 117, grifo nosso) esclarece que o objetivo do ensino médio integrado “não é sobretudo, a formação de técnicos, mas *de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais*”.

Trazemos a concepção do Participante P, o qual apresenta sua definição de ensino médio integrado, ao afirmar que “a formação técnica mais as aulas da base e ao se integrarem, formam o aluno no final”. Uma definição um pouco mais aproximada de EMI, na qual partes se integram para formar um aluno, decerto “mais completo” ao final do curso. Embora não expresse o que seria essa formação, constatamos certa evolução na compreensão, uma vez que, na pré-formação, definiu o EMI como um curso que agrega conhecimentos. Obtivemos o discurso do Professor I, o qual destaca o EMI como sendo o conjunto das disciplinas da base comum e técnica, ao dizer:

O médio normal com o curso técnico junto, desde o primeiro até o último ano, sempre trabalhando as matérias em conjunto, a base comum e a base técnica, é o que chamamos de ensino médio integrado. (PROFESSOR I).

Avançando em uma compreensão de relação entre partes, apresentamos o discurso do Professor D, o qual, em nosso entendimento, esmiuçou um pouco mais tal compreensão, aproximando-se daquilo que Ramos (2014) preconiza como EMI. Vejamos:

[...] Ainda há necessidade de que as demais disciplinas se encaixem dentro do ensino profissional, não fazer a coisa separada, mas precisa que cada disciplina, cada professor comece a pensar diferente - eu não estou dando aula no ensino médio normal - eu dou aula no ensino médio integrado profissional, eu preciso adaptar essas aulas para que passe para o aluno um conhecimento diferenciado, que vai encaixar com as demais disciplinas. (PROFESSOR D).

Não afirmamos que a resposta tenha alcançado uma compreensão exata de EMI, porém apontou, no mínimo, a necessidade de um trabalho integrado entre as partes. Como já nos referimos anteriormente, o trabalho curricular realizado a partir de uma abordagem interdisciplinar seria um dos caminhos possíveis para a integração dos saberes. Nessa perspectiva, Saviani (2011) afirma ser necessária a articulação disciplinar para que se chegue ao conhecimento em sua totalidade. Constatamos, na resposta da Professora L, o entendimento da necessidade de integração entre as disciplinas, ao expressar:

Para mim, é aquele curso que tem outro e assim caminham juntos. Para mim, é integrar, trabalharem juntos, é a interdisciplinaridade. Tem disciplinas, conteúdos, que a gente consegue casar, mas não é só dentro desses conteúdos. Eu digo em outros momentos, também, tem que ter essa conexão, tem que conversar. (PROFESSORA L).

A Professora L manteve um entendimento já apresentado na pré-formação, porém agora idealizando uma integração que exceda conteúdos, ao possibilitar conexões mais abrangentes entre as partes. Enquanto o discurso da Professora L se

direcionou à promoção de uma integração, o da Professora O aponta o EMI enquanto formação, um suporte, não apenas para a vida profissional, mas também para a construção de conhecimentos e vivências, sendo possível, ao estudante, uma visão ampliada de como utilizar tal conhecimento em sua realidade social. Vejamos:

O Ensino médio integrado [...] dá um suporte muito grande pra esse estudante [...] não só pra vida profissional que ele vai estar seguindo, mas também de conhecimento, de disciplina, de vivência dessa junção de todos os conteúdos de todas as matérias. O ensino integrado é como se esse aluno pudesse ter essa visão de como ele vai poder utilizar tudo o que aprendeu no seu dia a dia. É uma visão totalmente diferente [...]. (PROFESSORA O).

Constatamos um avanço no entendimento quanto ao significado de integrar saberes para uma prática social, uma vez que, na pré-formação, a docente se referiu a uma parceria com os docentes da parte específica, na tentativa de relacionar conteúdos. Entendemos que tal compreensão da docente acerca da utilização, pelos estudantes, de saberes na prática social, está atrelada aos diálogos realizados na formação, referente ao quinto passo da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012), no qual, ao chegar no estágio da Prática Social Final, o estudante passa a dar sentido ao conhecimento científico adquirido, a medida em que torna-se capaz de estabelecer relações, deste com à sua prática social, transformando-a.

Continuando, na categoria *ampliar conhecimentos*, a qual indica uma compreensão de EMI mais voltada para a prática profissional, o Professor K, atuante há um bom tempo na carreira docente, define:

Uma possibilidade a mais para o jovem poder estudar para fins de passar no vestibular, quanto para ter esse contato, esse convívio com a educação profissional. No ensino regular ele não tem essa capacidade, não tem meios, tanto as disciplinas quanto os componentes não tem esse cunho, não tem esse conhecimento, não sabe como funciona e o integrado consegue dar esse suporte, mostrar esse outro lado par o aluno. (PROFESSOR K).

A Participante J faz um comparativo entre ensino médio regular e o integrado, ao dizer que “O médio integrado traz uma visão geral. A educação profissional vem com um enfoque, já tem uma definição para a profissão que irá seguir, mesmo que ao meu ver seja muito cedo para isso” (PARTICIPANTE J). Aqui, mais uma vez, resquícios da dualidade entre educação geral e profissional, abordados por Ciavatta (2005).

Caminhando em direção à uma constatação do que Ramos (2014) preconiza como formação voltada ao eixo da atividade profissional, apresentamos as análises da categoria *direcionar para uma profissão*, por meio dos discursos dos Professores

H e B. O Professor H salienta a importância do curso integrado já que este direciona o jovem, a partir de sua escolha, para uma profissão. Ressalta, ainda, o perfil deste estudante, o qual apresenta interesse, sendo isso bom para o trabalho do docente:

O médio integrado [...] já está ali, mais direcionado. Essas disciplinas são sempre a escolha do aluno. Então, ele se dedica mais, porque ele escolheu aquilo que ele tem mais afinidade, mais facilidade. Então, acaba havendo mais interesse e isso também é bom para o professor trabalhar, porque, quando o aluno não tem interesse, é bem difícil da gente dar aula. (PROFESSOR H).

Ainda nessa perspectiva, a Professora B considera:

Eu acho bastante interessante, uma ótima possibilidade, principalmente para essa parte da sociedade que a gente tem, do aluno trabalhador, que nós atendemos, pela necessidade social. Ele [o aluno] tem que estar trabalhando, então eu acho que ele [EMI] agrega muito, ele agrega sem tirar. É sempre aquela questão que sempre permeou a educação profissional: ela agrega sem tirar, ela traz esse auxílio mesmo para aquele que não tem essa necessidade, ajuda exatamente naquele processo de escolha e de entender em que mundo, em que processo ele [o aluno] vai estar inserido. (PROFESSORA B).

Ao observamos o perfil profissional dos Professores H e B, constatamos que o Professor H possui experiência com a docência, tanto no ensino médio integrado como no regular, enquanto a Professora B apenas no curso subsequente, ofertado aos egressos do ensino médio. Considerando que a matriz curricular de um curso subsequente é constituída apenas de disciplinas específicas, é habitual, mesmo que não ideal, que as concepções dos docentes não converjam tanto para uma integração de conhecimentos, como ocorre nos cursos integrados ao ensino médio. Todavia, entendemos que a integração deva existir nos cursos subsequentes, não apenas entre as disciplinas específicas, contudo, na relação destas com os conhecimentos da base geral, as quais foram construídas pelos estudantes no período em que estudaram o ensino médio regular. Corroborando com o entendimento, trazemos Ramos (2014):

Em se tratando da formação profissional de nível médio, queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isto deve-se contemplar também a formação geral. É por essa razão que nos cursos subsequentes faz-se necessário restabelecer a **relação entre o todo e as partes**, entre os **conhecimentos do ensino médio e os específicos** do processo de produção no contexto da formação técnica. Tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. (RAMOS, 2014, p. 107-108, grifo nosso).

Nesse sentido, constatamos, na fala da Professora B, a necessidade de se desvincular de um entendimento de dualidade na formação do estudante. Lembramos

de Machado (2011) ao afirmar que, devido a questões meramente didáticas, divide-se o que está unido, porém, da mesma maneira pode-se unir o que está separado. Assim, defendemos a necessidade, mesmo nos cursos subsequentes, de uma integração entre parte e totalidade, de maneira que o jovem trabalhador se emancipe como um trabalhador intelectual (CIAVATTA, 2005).

Posteriormente, ao indagarmos os participantes sobre quais seriam suas concepções acerca das diferenças entre o ensino médio regular e o integrado, obtivemos respostas que não se voltaram tanto para a dualidade entre *formar para o vestibular* ou *para o trabalho*, como constatamos na pré- formação. Ao contrário, trouxeram aspectos mais direcionados a um ensino diferenciado, como mostram as categorias apontadas na Tabela 5.

Tabela 5: Comparativo quanto as diferenças entre EMI e Ensino Médio Regular.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Formação a mais	04	01
Formação para o trabalho	02	03
Alunos mais interessados	02	-
Conhecimento teórico-prático	02	-
Não soube responder	01	01
Ensino diferenciado	-	06
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Entre os participantes, tivemos 1 (um) que não soube responder à pergunta, assim como ocorreu na entrevista pré- formação. Na pré- formação, justificou que se encontrava há poucos meses na profissão e, na entrevista pós- formação, de que não saberia responder à pergunta. Acreditamos que, talvez por não ter comparecido no terceiro encontro, o qual tratou do currículo integrado, isso tenha contribuído para uma possível insegurança quanto à resposta.

Na categoria *formação a mais*, obtivemos a resposta do Participante P, o qual ressaltou que o curso integrado, ao dispor de mais disciplinas, torna-se mais dificultoso se comparado ao médio regular. Vejamos:

Essa parte de ter mais disciplinas, eu acredito que o ensino técnico é um pouco mais forçado pra eles. Eles precisam se adaptar nessa ideia. Eles têm que ir bem na base e no técnico. Eu acho que diferente do regular que só faz a base, eu acho que o curso técnico faz muita diferença na vida deles no final do ensino médio. (PARTICIPANTE P).

Tal concepção acompanha aquela apresentada na pré- formação, quando o participante se referiu ao curso integrado como um curso procurado por estudantes que desejam algo a mais que o ensino médio.

Na categoria *formação para o trabalho*, obtivemos a resposta do Professor H, o qual afirma:

O integrado já direciona para a área profissional e o básico forma o aluno de uma forma geral. Eu acho que os dois são importantes, dependendo daquilo que o aluno tem possibilidade de escolher, porque, às vezes, o aluno não está ainda buscando uma profissão para trabalhar, está pensando apenas em buscar conhecimentos. Então, seria ele ficar no básico mesmo e aprender tudo, um pouquinho de cada coisa. Se ele escolhe o integrado é porque ele já tem na mente, na cabeça, nas aptidões dele alguma definição já. (PROFESSOR H).

Na pré- formação, o docente enfatizou que as disciplinas técnicas tornam o estudante mais interessado, se comparado ao do ensino médio regular, enquanto que, na pós- formação, deixa claro que o estudante do regular se encontra mais inclinado a buscar conhecimentos, ao contrário do estudante do integrado, que está propenso ao aspecto profissional. Não constatamos mudanças de entendimento na fala do Professor H e, sim, um sentido de dualidade entre ensino médio regular e integrado, expressos em seu discurso, no qual um estaria destinado a formar intelectuais, enquanto o outro trabalhadores (CIAVATTA 2005).

O Professor K também traz um sentido dual de formação, vejamos:

No meu entendimento, o foco do ensino médio regular está no ENEM, no vestibular, em uma profissão futura, que ele vai ter que caminhar para uma faculdade e, depois, ser um profissional da área que ele escolher. No integrado profissional ele já tem esse contato agora, enquanto adolescente, enquanto aluno [...]. Você tem esses complementos extracurriculares a campo, visitas técnicas. Ele tem essa noção muito melhor do que quem faz o ensino médio regular. (PROFESSOR K).

Refletindo no discurso do docente, buscamos aporte em Ciavatta (2005), ao preconizar que uma formação integrada, demanda uma educação que busque os alicerces para além das práticas profissionais e “das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana em seu sentido pleno” (CIAVATTA, 2005, p. 10).

Na sequência, trazemos os discursos que compõem a categoria *ensino diferenciado*. Enfatizamos que tais discursos, mesmo estando na mesma categoria, podem apresentar pequenos aspectos que se assemelham ou contrapõem. A Participante J apresentou um olhar aproximado ao da pré- formação, na qual apontou

para um maior envolvimento dos estudantes, se comparado ao regular, uma vez que, no seu entendimento, o integrado traz uma proposta mais prática para o ensino. Vejamos sua narrativa:

Tem muita diferença, a começar pelos jovens [...] que optam e, também, pelos profissionais que estão neles inseridos. Os alunos aqui [integrado] tem um maior envolvimento no dia a dia, por mais que a gente tenha dificuldades, mas o envolvimento é diferente, a forma como eles [...] veem as situações, com que eles se colocam, é diferente. [...] eu vejo por uma questão prática do dia a dia, a diferença. A gente consegue trazê-los para uma realidade mais próxima da deles. (PARTICIPANTE J).

No mesmo sentido, tivemos a fala do Professor E, que ao contrário da pré- formação, não destacou o regular como um ensino que prepara para a universidade:

[...] Vai desde o aluno, a vontade que tem de aprender uma profissão, mais jovem, mais rápido, a vontade de ingressar no mercado do trabalho [...]. Então, um aluno diferente, um sistema de ensino diferente. O preparo tem que ser diferente também, não o preparo do aluno, mas o preparo da escola, do professor, as ferramentas fornecidas ao professor têm que ser diferenciadas. (PROFESSOR E).

O Professor I também não manteve a dicotomia de um ensino médio regular que prepara para a universidade, enquanto o técnico forma para uma profissão.

O aluno tem a oferta de um conteúdo diferenciado do outro que é o médio normal [...]. Ao terminar o curso ou durante o curso mesmo ele vai adquirindo um conhecimento dentro daquilo que ele está estudando, diferente do médio que a gente não direciona com o curso. No Integrado a gente vai sempre direcionando eles para uma formação, já qualificando eles para uma formação diferenciada, se o objetivo é ir para a faculdade, ele já vai com um conhecimento além, caso ficasse somente no médio. (PROFESSOR I).

No discurso do Professor K, constatamos um entendimento um pouco mais avançado ao afirmar que o curso traz um diferencial, “pois prepara não somente para o mundo do trabalho, mas para a questão social, ética, moral [...]”.

Ao analisarmos a afirmação do docente, lembramos de Moura (2014), ao destacar que uma escola integrada sempre caminhará no sentido de uma formação humana integral, porém, para que isso aconteça, é necessário plantar as sementes desta formação. Nessa perspectiva, podemos considerar o pensamento do Professor K como sementes para uma educação integral e omnilateral, a qual possa promover o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. (FRIGOTTO, 2012).

Com base nessa formação integral, trazemos o discurso da Professora O, a qual apresenta uma concepção um pouco mais rebuscada, se comparada àquela apresentada na pré- formação, na qual deixou clara a dualidade entre *preparar para o*

vestibular e preparar para o trabalho. Em sua concepção atual, destaca que a diferenciação entre esses dois tipos de ensinos ocorre frente a uma abordagem de conteúdos. Vejamos:

[...] O integrado tem uma junção, uma visão totalmente diferente, nessa junção de todos os conteúdos. O ensino médio básico ainda tem essa visão da separação das matérias, ainda dessas disciplinas tudo dividido, sem um contexto, sem uma junção, aquela colinha que gruda. Já o integrado eu acho que tem essa junção. O professor consegue ter uma visão diferente, passar uma visão para esse aluno para que ele possa entender que tudo está ligado, tudo tem uma relação com o outro. [...]. (PROFESSORA O).

Nas palavras da Professora O percebemos uma visão de conhecimento enquanto totalidade, obtida na contextualização dos saberes. Entendemos que o caminhar em direção a uma formação humana e integral requer a união de forma abrangente dos conteúdos da formação geral e específica, possibilitando uma formação que supere o conhecimento de técnicas e/ou conteúdos fragmentados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). Nesse sentido, a Resolução 01/2021 da EPT propõe o uso de estratégias que permitam a contextualização, as quais sejam favoráveis a compreensão de significados (BRASIL, 2021).

Ao evidenciarmos a interdisciplinaridade enquanto estratégia didática para a integração, trazemos o discurso do Professor D, o qual apresenta um novo entendimento acerca da necessidade de diálogo entre os pares e o rompimento com o comodismo disciplinar:

A diferença é que o ensino regular vai ter as disciplinas da Base por bloquinhos, tudo separado, nada integrado uma à outra. O integrado ainda está nesse momento de adaptação dessa prática. Então, tem que haver um debate com os professores da Base sobre ser um ensino diferenciado, que comece a se encaixar uma disciplina na outra. Fazer com que o professor saia do comodismo e comece a relacionar uma disciplina com a outra [...]. (PROFESSOR D).

Percebemos, em vários momentos da entrevista pós-formação, o entusiasmo apresentado por este docente quanto às possibilidades de um trabalho interdisciplinar, o qual ele mesmo afirma nunca ter se atentado. Ramos (2014, p. 109) salienta que essa integração de conhecimentos curriculares requer que cada área mantenha a sua postura epistemológica, porém construindo permanentemente relações, de maneira que os professores, tanto da base geral quanto da específica concebam “[...] o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade e na sua historicidade”. Ao pensar neste arranjo curricular, certamente serão necessários momentos de diálogos entre os professores, assim como destaca

o Professor D. Para tanto, revisitarão suas próprias concepções a respeito do planejamento de ensino.

Concebendo o planejamento de ensino enquanto instrumento que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem, trazemos as reflexões dos entrevistados sobre este instrumento do fazer pedagógico e as análises de possíveis mudanças de entendimento. A Tabela 6 apresenta as categorias de respostas obtidas.

Tabela 6: Comparativo quanto a definição de planejamento de ensino.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Suporte para a organização do ensino	08	11
Estrutura para melhorar o aprendizado	03	-
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Ao solicitarmos aos participantes que apresentassem uma definição de planejamento de ensino, constatamos que os 11 (onze) afirmaram ser um suporte para a organização do ensino. Ao realizarmos uma análise mais detalhada das respostas, decidimos por manter a categoria *suporte para a organização do ensino*, uma vez que as respostas se inclinaram para definições que reforçam o entendimento deste instrumento enquanto apoio ao docente, na organização de sequências didáticas. No entanto, no bojo das análises das falas, procuramos por aspectos que se mostrassem salientes, comparados àqueles apresentados na pré- formação, assim como outros, demasiadamente importantes, os quais não foram evidenciados.

É muito comum observarmos concepções de professores se voltando ao planejamento de ensino enquanto instrumento organizador da prática pedagógica. Inclusive, faz-se necessário que o docente saiba estruturar, sequencialmente, o processo educativo. Todavia, é preciso despontar um entendimento que transcenda a simples organização didática de uma aula, o que demanda reflexões constantes em momentos de formação continuada.

Trazemos alguns discursos que demonstram o entendimento do planejamento de ensino enquanto instrumento norteador da prática pedagógica. O Professor N deixa clara sua concepção ao afirmar que o planejamento “[...] é como um espelho pra onde você vai olhar, a direção do que você vai fazer. É através desse plano que você vai atuar no seu dia a dia” (PROFESSOR N). Ainda sob esse prisma organizacional do planejamento de ensino, podemos nos atentar às narrativas de outros professores, os quais afirmam:

É a base [...] do que eu tenho que fazer. Eu vou dar aula, então eu tenho que ter a minha aula planejada. (PROFESSORA L, grifo nosso).

Planejamento de ensino, para mim, **é a base da aula** que eu vou trabalhar [...]. Planejamento, como diz, é um plano, você já coloca os objetivos e as metas e, no final da aula, você vai ver se conseguiu atingir o que você planejou [...]. **O plano de ensino é o nosso norte**. (PROFESSOR K, grifos nossos).

[...] O planejamento é a nossa preparação, é o **início do trabalho [...]**, **é a base**, é a nossa estrutura ali para o nosso trabalho. (PROFESSORA B, grifo nosso).

A partir destes discursos, evidenciamos que os docentes mantêm o entendimento apresentado na pré-formação acerca da relevância do planejamento de ensino para a prática pedagógica, encontrando nele, um norte, um caminho para o que foi planejado, na forma de sequência didática para a aula. Considerando a prática do planejar, Vasconcellos (2002) enfatiza que o primeiro passo é o reconhecimento do docente quanto à necessidade de planejamento. Durante as entrevistas, e até mesmo nos encontros formativos, não identificamos nenhum docente que, de alguma maneira, apresentasse uma ideia de um ensino desprovido de planejamento. Ao contrário, observamos em expressões como *base*, *norte*, *direção*, *espelho*, uma conotação de importância dada ao planejamento de ensino, sendo uma ferramenta que possibilita suporte e sustentação às intenções docentes. (VASCONCELLOS, 2002).

Sentimos falta, nos discursos de N, L, K e B, um sentido mais abrangente para o planejamento de ensino, o qual excedesse o plano de aula para, então, destacá-lo como processo do fazer docente. Talvez houvesse a necessidade de mais encontros para tais discussões, análises estas que deixaremos para um momento posterior.

Em uma perspectiva do planejamento enquanto processo, Vasconcellos (2002) preconiza que este se faz necessário em razão da complexidade da ação a ser desenvolvida. Encontramos, no discurso do Professor D, uma aproximação com tal entendimento, ao dizer que o planejamento de ensino “é o que define o que o professor vai passar para o aluno em sala de aula, assim como os **ajustes** que acontecem **durante o processo**” (grifos nossos).

Constatamos que o docente, embora use a expressão “passar para o aluno”, o percebe enquanto instrumento que organiza e promove ajustes em um processo de ensino-aprendizagem, denotando, então, um entendimento de continuidade e não fim. Já o discurso do Professor K, talvez não sendo uma concepção definida à priori,

apresentou um sentido de fim, ao destacar que, em um plano, se colocam os objetivos e metas e, ao final da aula, se verifica se houve o atingimento daquilo que se planejou. Então, nos perguntamos: E se não houve alcance dos objetivos, o que fazer? É nesse sentido que defendemos o planejar enquanto processo para além da aula, algo não finalizado.

Seguindo nesse entendimento do planejamento de ensino enquanto processo, apresentamos o discurso da Participante J, a qual deixa claro que o docente deve ter um planejamento, assim como relembra os diálogos do encontro formativo no qual foi apontado que o planejamento de ensino faz diferença quando se intenciona “[...] identificar se houve ou não aprendizagem, onde está a dificuldade, um diagnóstico, então faz total diferença quando tem e saber fazer também faz a diferença [...]” (PARTICIPANTE J). Tais observações são contributivas às nossas análises, uma vez que transcendem o sentido do passo a passo na “transmissão de conteúdos”, trazendo uma conotação de diagnóstico, uma intenção por trás da ação. Para Pimenta (1997), em relação ao saber disciplinar do docente, há uma concordância entre os licenciados de que tais saberes são necessários para que se possa ensinar bem. Contudo, Pimenta (1997, p. 8) também destaca, que o “conhecimento não se reduz à informação, porém [...] em trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. Assim, planejar, em nosso entendimento, vai ao encontro à narrativa de J, onde diagnosticar é avaliar os resultados e para além deles, o que requer saber planejar. Corroborando com tais entendimentos, apontamos a relação existente entre o planejamento e a avaliação, preconizados por Luckesi (2005):

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. A avaliação **atravessa o ato de planejar** e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planejada. (LUCKESI, 2005, p. 125, grifo nosso).

Ainda nesta concepção de planejamento enquanto processo, observamos no discurso da Professora O um aspecto importante a ser considerado. Vejamos:

É uma base, onde o professor se planeja, se prepara, mas não é algo que o deixa limitado. É somente uma base, um norte pra esse professor, para que ele possa saber "eu tenho que seguir esses passos, mas eu posso sair pra outros lugares, pensar de uma forma diferente". É simplesmente um norte [...], não algo que o deixa engessado [...]. (PROFESSORA O).

Assim como no discurso do Participante J, evidenciamos também na fala da Professora O, “algo a mais” do que simplesmente um entendimento do planejamento

enquanto instrumento organizador da prática. A docente, como todos os demais, deixa clara a função deste instrumento enquanto norteador de um caminho a seguir. Contudo, apresenta uma particularidade nele intrínseca e, sobretudo, intencional, que é a capacidade de movimento da ação. Por vezes, a docente afirma que ele é apenas um norte, deixando evidente seu entendimento de uma ferramenta que não se encontra estática, engessada, mas aberta a outras possibilidades no atingimento do objetivo pretendido. Uma práxis que, para Vázquez (2007), se articula entre a reflexão e a ação, entre a teoria e a prática, utilizando-se, para isso, de um projeto de ação, que fará a mediação entre a realidade e a finalidade (VASCONCELLOS, 2002).

Em um aspecto geral, buscamos compreender se houve novos entendimentos acerca das particularidades deste instrumento do fazer docente para o contexto da EPT. Assim, ao indagarmos os participantes, obtivemos as seguintes categorias de respostas, conforme apresenta a Tabela 7.

Tabela 7: Comparativo quanto as particularidades no planejamento de ensino na EPT.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Relação entre teoria e prática	08	-
A maneira de abordar o conteúdo	01	-
Não há particularidades	01	-
Não soube responder	01	01
Ensino diferenciado	-	06
Organização do programa	-	02
Preparo para o mercado de trabalho	-	01
Perfil do estudante	-	01
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Das respostas obtidas, apenas 1 (um) docente não soube responder à pergunta. Tivemos 2 (duas) novas categorias, enquanto as demais respostas foram classificadas nas categorias já existentes, porém com ressalvas, a partir de aspectos que se mostraram em parte, modificados.

A categoria *ensino diferenciado* teve 6 (seis) respostas. O Professor I e o Professor D apresentaram concepções aproximadas. O Professor I destaca que, no curso técnico, o docente tem que apresentar “algo a mais pra colocar de conteúdo para o aluno, uma maneira diferenciada para poder transmitir melhor o seu conteúdo”. O Professor D, afirma:

Como você está trabalhando com ensino profissional, quando você vai elaborar o plano, sempre tem que pensar de que modo eu posso preparar um plano de aula bem legal para repassar esse conhecimento de uma forma bem

explicada, para que o aluno entenda. Fugir daquela mesmice, daquilo que a gente está acostumado, congelado. Ensino profissional tem que ser diferenciado, a gente tem que fazer algo diferente porque o próprio nome já diz: é integrado, profissional, ensino profissional [...], vai preparar o aluno para o mundo do trabalho [...]. O ensino profissional requer que você planeje, que faça um plano que se encaixe no ensino profissional, sempre pensando em melhorar a metodologia de ensino e repassando isso ao aluno. (PROFESSOR D).

Percebemos nos discursos desses professores, um entendimento de um curso em EPT diferenciado, o qual exige uma metodologia, também diferenciada para os conteúdos a serem trabalhados, embora ainda denotem a verticalidade do ensino. O Professor D acrescenta o aspecto de preparar o estudante para o mundo do trabalho, o que requer um planejamento específico para a EPT, com uma abordagem metodológica diferenciada. Nas entrevista pré-formação, estes docentes direcionaram suas respostas para um sentido individual, disciplinar e técnico do planejamento. Agora, se voltam para um significado mais abrangente, direcionado a um curso que se constitui de disciplinas da base geral e técnicas.

Tais compreensões nos fazem lembrar de Saviani (2011) ao salientar que o planejamento de ensino, quando bem-intencionado, possibilita, por meio do ato educativo, o encontro do estudante com o saber científico, sistematizado, em uma sequência que possibilite sua assimilação. Na EPT, temos a particularidade dos conteúdos que se fundem em uma formação voltada ao mundo do trabalho, sendo ainda mais necessária a relação entre teoria e prática em uma abordagem interdisciplinar. No aspecto da particularidade do planejamento para a EPT, a Professora B traz justamente essa relação entre a teoria e a prática, ao apontar uma abordagem interdisciplinar ao dizer que “a questão é sempre trazer esse casamento da teoria e prática, acho até que a gente do técnico tem uma visão de interdisciplinaridade maior [...], a gente já consegue enxergar essa área em tal conteúdo [...]” (PROFESSORA B). Na mesma perspectiva, a Professora L afirma: “[...] Quando eu monto o meu plano de aula eu tento casar os conteúdos dentro de cada tema. Assim, eles podem ver como o conteúdo se entrelaça, que eu preciso de um para ter o outro”.

Na pré-formação, a Professora B trazia uma concepção de particularidade para a EPT, mais direcionada a conteúdos práticos a serem trabalhados. A partir dos diálogos provocados na formação, evidenciamos que este entendimento se ampliou para uma relação entre teoria e prática, mediadas pela interdisciplinaridade. A Professora L trouxe, na pré-formação, uma particularidade mais direcionada ao

conteúdo da área técnica. Agora, transcende para uma relação que possa existir entre os saberes.

A Professora O, assim como a Professora B, destacaram na pré- formação, que a particularidade do planejamento de ensino na EPT estaria voltada para as atividades práticas, importantes ao contexto. Contudo, na pós- formação, apresenta a particularidade, como sendo a relação estabelecida entre os conteúdos e as disciplinas, possibilitando ao docente dinamizar e assim “caminhar por vários tipos de conteúdos, vários tipos de matérias e abordando de várias formas, [...] algo muito mais dinâmico, muito mais aberto” (PROFESSORA O).

Ao analisar os três discursos, os quais trouxeram aspectos intrínsecos ao planejamento de ensino na EPT, como por exemplo, a integração de conteúdos por meio de uma abordagem interdisciplinar, é importante recorrermos a Kuenzer (2011, p. 79) ao destacar que o conhecimento, “[...] para mostrar sua verdade, tem de adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformadora”. Ou seja, a realidade, primeiramente, é sentida e recriada no pensamento, na relação sujeito-objeto, para, então, ser identificada, analisada e interpretada (já que a realidade não é revelada pela observação em primeiro instante). É preciso ver além das conexões, das relações entre parte e totalidade. Assim, por meio de aproximações cada vez mais sucessivas, vão sendo construídos os significados. Aproveitamos o ensejo deste entendimento para apresentarmos o discurso do Professor K, o qual destaca como particularidade do planejamento de ensino na EPT, “[...] um planejamento que traga sentido ao ensino”. Constatamos, na narrativa do docente, exatamente o que acabamos de discorrer a respeito de um ensino construído a partir de significações.

A Participante J apresenta uma resposta que nos pareceu uma continuidade da anterior, afirmando que os docentes precisam estar atentos para “[...] conseguir ver onde estão as diferenças, as dificuldades para ir adequando. [...] Assim vai conseguir alcançar o objetivo, direcionar para aquilo que é o caminho” (PARTICIPANTE J).

Tivemos a resposta do Professor H, o qual, na pré- formação, citou a particularidade como sendo o preparo para o mercado de trabalho e na pós- formação, o perfil do estudante, destacando que “os próprios alunos vão fazendo com que os cursos tenham uma certa particularidade [...]”. Como já referido anteriormente, o Professor H atua em curso subsequente, no qual o perfil do estudante é de um adulto trabalhador. Percebemos que, ao citar o perfil do estudante enquanto particularidade,

não deixa de apontar, nas entrelinhas, um entendimento ainda de “preparo para o mercado de trabalho”.

Na sequência, perguntamos aos participantes qual seria o nível de importância do planejamento de ensino para as práticas da EPT, sendo obtidas respostas que foram categorizadas conforme aponta a Tabela 8. Entre as categorias, tivemos 1 (uma) que foi acrescentada às já apresentadas na pré- formação.

Tabela 8: Comparativo quanto ao nível de importância do planejamento de ensino para as práticas da EPT.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Organização	10	08
Fortalecimento das práticas	01	-
Relação teoria-prática	-	03
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Constatamos que 8 (oito) participantes mantiveram suas concepções acerca da importância do planejamento de ensino para as práticas em EPT, ao destacarem a contribuição deste instrumento do fazer pedagógico, no momento de organização das práticas. A Professora B apresenta um entendimento de que é praticamente impossível, colocar em prática uma ação sem, anteriormente, ter planejado. Vejamos:

Eu acho essencial. É muito difícil você conseguir, praticamente impossível realizar algo sem ter planejado anteriormente. [...] Eu não vejo a possibilidade de executar qualquer trabalho, atividade, sem ter feito planejamento prévio. (PROFESSORA B).

O Professor K também afirma que “[...] de maneira geral tem muitas particularidades, se você quer fazer algo interessante que envolve a prática é totalmente diferente, precisa de planejamento”.

Ao analisarmos intrinsecamente tais narrativas, evidenciamos que as concepções vão ao encontro aquilo que Vasconcellos (2002) apregoa, e também acreditamos, de que o planejamento de ensino, antes de uma ação, é uma intenção.

Trazemos as narrativas dos Professores N e I, os quais apresentaram o planejamento de ensino enquanto importante ferramenta, a qual tem por objetivo nortear, trazendo organização às ações em EPT.

[...] O objetivo do planejamento é nortear [...] Imagina se nós chegássemos em uma sala de aula, por mais conhecimento que nós temos [...], sem esse planejamento [...]. É uma ferramenta importantíssima [...]. (PROFESSOR N).

O objetivo do plano é de ajudar, uma orientação para o professor estar ali trabalhando com os alunos. Com o planejamento ele tem condições de

trabalhar melhor [...]. Eu vejo que o planejamento vem pra isso, para colaborar. (PROFESSOR I).

Prosseguindo neste mesmo entendimento, a Participante J e a Professora O afirmam que, ao planejar, é possível visualizar o que realizar e como realizar as ações.

Eu acho que o planejamento para a execução da prática é importante porque na hora do planejar você já identifica, você consegue visualizar aquilo que você vai fazer, a forma que você vai executar e qual o retorno que eles [estudantes] vão dar diante daquilo que você está programando [...]. (PARTICIPANTE J).

Eu acho que ele é muito importante, apesar de ser algo muito trabalhoso que a gente faz, mas é algo muito importante porque vai dar a base para o professor. Então, se o professor não tem uma base para poder seguir, a gente fica perdido, muito disperso. Então, tendo ali um caminho "eu sei que é por aqui", fica muito mais fácil pra gente se planejar, pra gente seguir [...]. (PROFESSORA O).

A respeito das concepções apresentadas pelos participantes, podemos afirmar que houve uma compreensão do conceito de planejamento enquanto antecipação mental de uma ação, como preconiza Vasconcellos (2002). Concordamos com o autor que planejar não é apenas o que se faz antes de agir, mas também uma maneira de agir a partir do que se pensou. Corroborando com esta premissa, trazemos o discurso do Professor D, embora ainda na verticalidade do ensino:

Através do plano você tem uma sequência de passos. [...] Na prática, é necessário que o professor observe bem o que está acontecendo, o que ele repassou, se o que ele seguiu lá do plano está surtindo efeito. Então, se requer muita atenção do professor. Não adianta passar a parte teórica, seguir o plano certinho e não analisar o que está acontecendo com o aluno. Tem que olhar, tem que investigar se os alunos estão respondendo à altura daquilo que você está passando, absorvendo o conhecimento. (PROFESSOR D).

Tivemos uma nova categoria de resposta, relacionada a uma concepção de planejamento de ensino para as práticas em EPT, considerando a integração entre teoria e prática. Vejamos os discursos dos participantes:

Para uma visita técnica é importante eu planejar, montar um estudo e, quando eu levar o aluno para a prática, ele saber, pelo menos, a parte teórica, pra ele entender como funciona a prática. Então, tem que ter esse planejamento [...]. (PARTICIPANTE P).

Deixar o aluno perto da realidade em que ele vai encontrar lá fora, porque, sempre quando eles não compreendem algum conteúdo, perguntam: "Professor onde eu vou praticar isso, pra que eu estou aprendendo isso?" Então, nesse planejamento a gente pode estar direcionando, porque lá, no seu trabalho, provavelmente em algum momento eles vão precisar desse conhecimento. (PROFESSOR H).

Observamos que as concepções dos docentes evidenciam a mesma essência:

a de relacionar a teoria com a prática, de maneira que o conhecimento seja incorporado pelo estudante, trazendo sentido a ele. Quanto à integração dos conhecimentos, Ramos (2014) considera como um dos momentos mais importantes trabalhados pela escola. A autora destaca que, devido ao aspecto formal e de caráter pedagógico representados pelas ações práticas, estas tornam-se enormes desafios para as escolas, uma vez que implicam na compreensão de saberes sistematizados e operacionalizados, “fora dos processos educativos formais”. (RAMOS, 2014, p. 114).

Tal afirmação nos possibilitou lembrar o discurso da Professora O, ao dizer que as ações práticas “requerem um tempo de muito trabalho”. Obviamente, a ação de planejar não é uma das tarefas mais fáceis, porém necessária, uma vez que, a partir do planejamento, ele passa a “[...] pensar mais sistematicamente sobre a realidade, sobre a proposta, sobre a prática, ajudando [...] a diminuir a distância entre teoria-prática” (VASCONCELLOS, 2002, p. 62).

Ao indagarmos os participantes se existiam conteúdos que dependiam mais do planejamento de ensino para serem melhor trabalhados, obtivemos respostas, as quais foram categorizadas como mostra a Tabela 9.

Tabela 9: Comparativo quanto a existência de conteúdos que dependam mais do planejamento de ensino para serem mais bem trabalhados.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Termos técnicos, normas e leis	09	10
Não existem conteúdos	02	-
Conteúdos práticos	-	01
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Constatamos que a maioria dos entrevistados manteve o entendimento de que os conteúdos mais teóricos envolvendo termos técnicos, normas e leis dependam mais do planejamento de ensino para serem melhor trabalhados. Porém, desta vez, no bojo das respostas, obtivemos alguns outros fatores determinantes. O Professor K respondeu que é necessário planejamento, motivação e tempo; O Professor H, de planejamento, pesquisa e tempo; a Professora L, de planejamento e metodologia; os Professores I e O de planejamento e conhecimento teórico do professor. Vejamos as falas dos cinco docentes:

Determinados conteúdos são mais complexos [...]. Cada ação que você vai fazer dentro de sala, na nossa vida de educação profissional, você tem que pensar. Planejar não é rápido e fácil, demanda um querer, uma vontade, depende de tempo. (PROFESSOR K).

[...] O professor do curso técnico tem que trabalhar em cima de muita pesquisa, muito planejamento, muito estudo [...]. Quando a gente já tem um planejamento pronto, igual tem no regular, é mais fácil você complementar, é mais fácil você seguir aquela mesma linha. É diferente de você pegar uma ementa com o assunto e ter que preparar tudo, ter que formar tudo como no técnico [...]. Às vezes, o professor trabalha no curso técnico, trabalha no ensino básico, trabalha de manhã, trabalha a tarde, trabalha a noite. Então, se ele não pesquisa, não procura ler algum livro, se informar [...] fica sempre faltando algo [...]. (PROFESSOR H).

[...] Às vezes o conteúdo é difícil, mas depende da forma como você vai trabalhar. Dependendo da forma como você trabalha ele se torna fácil e os alunos aprendem [...]. (PROFESSORA L).

[...] Para ser bem trabalhado precisa também do conhecimento do professor. O planejamento pode ajudar mas não vai ser a solução. Somente está bonito no planejamento, mas se o professor não passar bem para o aluno também não vai resolver. Tem que ter os dois juntos. (PROFESSOR I).

[...] Eu tenho que ter meu planejamento bem estruturado, bem organizado para que eu possa seguir o meu caminho e chegar no meu objetivo, mas não quer dizer que é ele que vai determinar tudo. Ele vai me dar uma base [...], ele é importante, ele se faz necessário em todos os conteúdos, mas eu também preciso saber o conteúdo. (PROFESSORA O).

A Professora B, que teve sua resposta classificada na categoria *conhecimentos práticos*, destaca que as visitas técnicas, consideradas práticas, dependem de uma melhor organização, por meio de materiais e contato prévio com parceiros. Vejamos:

Eu acho que aqueles conteúdos que envolvem práticas porque às vezes você precisa material prévio [...]. A gente vai fazer uma visita técnica, então precisa todo um processo antes, de organização pra conseguir executar essa atividade. (PROFESSORA B).

Observamos que os participantes demonstram compreensão de que há vários aspectos no entorno do planejamento de ensino. Entre eles, conteúdos que envolvem tempo de estudo, pesquisa, abordagem metodológica e conhecimento teórico-prático do docente para serem bem trabalhados. Assim, mais que conhecimento disciplinar, saberes pedagógicos são necessários ao docente. Para Pimenta (1997), é na própria ação que se produzem os saberes pedagógicos. Corroborando com nossas análises, Tardif (2012) destaca que a relação entre saber e formação docente vem sofrendo transformações, nas quais a posse de um saber não garante mais virtudes pedagógicas e de ensino. Para o autor, saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. Assim, a natureza da mudança na maestria, está em transformar saberes teóricos em saberes procedimentais.

Considerando a pergunta direcionada aos participantes, por meio da qual indagamos a respeito de como realizavam o replanejamento, obtivemos 11 (onze)

respostas, as quais foram classificadas em uma nova categoria, denominada - *a partir dos resultados*, como indica a Tabela 10.

Tabela 10: Comparativo de como é feito o replanejamento.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Feedbacks	08	-
Alterações no planejamento	04	-
A partir dos resultados	-	11
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Embora, na pré- formação, a categoria com 8 (oito) respostas tenham sido identificadas como *Feedbacks*, decidimos pela troca da nomenclatura, em razão das respostas serem mais compatíveis com a identificação - *a partir dos resultados*.

De um modo geral, os 11 (onze) participantes mostraram entendimento acerca da necessidade do replanejamento. Evidenciam que, a partir do planejamento já realizado, fazem as modificações, conforme os resultados obtidos no processo educativo. Contudo, observamos, mesmo que em nível de discurso, certa verticalidade no ensino, na qual as ações partem sempre “daquele que sabe”, nesse caso, o professor. De um modo geral, ao evidenciarmos tal verticalidade, entendemos a necessidade de formações continuadas, as quais dialoguem acerca dos resquícios de um ensino voltado *para o aluno* e não *com o aluno*, construindo, assim, novas concepções. Em outro momento, trataremos com mais afinco de tais aspectos.

Na sequência, apresentaremos alguns discursos que denotam evidências de um novo entendimento acerca do replanejamento, quando comparados às concepções pré- formação. Constatamos, na fala do Professor I, uma mudança considerável em seu entendimento. Enquanto na pré- formação, deixou indícios de um entendimento de replanejamento realizado apenas no início de cada ano letivo [onde o conceito de planejamento e replanejamento se misturavam], agora, afirma que o replanejamento acompanha o planejamento de ensino e que, a cada aula, a cada semana, observa o andamento dos conteúdos:

O planejamento a gente faz no começo do trimestre e, depois, durante o período, sempre a cada aula a gente olha como está o andamento dos conteúdos dentro do planejado. E a cada dia, a cada semana, a gente vai revendo. Não fica só feito no começo e depois esquece e só no ano que vem vai olhar de novo. (PROFESSOR I).

Embora percebendo uma ação verticalizada do ensino, com certa confusão entre planejamento e replanejamento, constatamos que o Professor I avançou em seu

entendimento, ao apresentar a característica mutável deste instrumento do fazer pedagógico. Corroborando com nossas análises, Vasconcellos (2002, p. 80) destaca que “o planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano, enquanto produto, é provisório”. O planejamento de ensino seria nossa primeira ação e o replanejamento, a continuidade dessa ação. Em se tratando dessa “confusão” entre planejamento e replanejamento, o Professor D evidenciou uma melhor compreensão, ao afirmar:

Eu não replanejaria no mesmo momento, [...] eu incluiria no pós-planejamento, algo que eu fiz diferente e deu certo. Sempre vai ter algo para acrescentar, para tirar. É uma mutação que vai acontecendo naturalmente. (PROFESSOR D).

O Professor H destaca que o replanejamento deve partir do conhecimento prévio dos estudantes, sendo necessário replanear sempre que perceber que o estudante não adquiriu o domínio do conteúdo científico.

[...] A partir aquilo que eu encontro na sala de aula. A gente faz o planejamento, vai pra sala de aula e, dependendo do nível dos alunos, é preciso melhorar aquele planejamento [...]. Como aprendemos no curso, o aluno tem que sair modificado da escola. O replanejamento seria, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, se já possuem uma base daquele assunto, então [...] a gente sempre procurar replanear, fazer um planejamento mais elaborado. (PROFESSOR H).

O docente faz referência ao que aprendeu no curso, de que os conteúdos devem trazer significados aos estudantes, a ponto de modificá-los. Evidenciamos que o docente caminhou até a prática social final, na qual o estudante, ao se apropriar do conhecimento, se modifica (GASPARIN, 2012).

Como já afirmamos, o planejamento/replanejamento possui uma característica de mutação. Nessa perspectiva, entendemos que são necessárias uma intenção e uma ação do docente diante do contexto a ser modificado. Vasconcellos (2002, p. 36) afirma que o “[...] pressuposto do planejamento é a necessidade de mudar”. Evidenciamos no discurso da Participante J, uma compreensão não apresentada na pré- formação, a qual corrobora com nossas análises. Vejamos:

É a hora de rever o que não deu certo. É hora de mudar, de adaptar, pensar em uma forma diferente, estratégica [...]. De certa forma, já estou replanejando para traçar estratégias. Vou seguir o mesmo caminho? Não, eu vou mudar isso. Se não faz assim, eu não acredito que tenha uma eficácia, um resultado positivo. (PARTICIPANTE J).

O ponto de partida do planejamento/replanejamento é sempre a verificação de aspectos a serem mudados, transformados, aperfeiçoados. Contudo, a ausência

deles é sinal de estagnação, de morte educacional (VASCONCELLOS, 2002).

Ainda concernente ao replanejamento, indagamos os participantes acerca do que mais levavam em consideração no momento de replanejar. Não identificamos novas categorias em relação àquelas apontadas na pré- formação. As concepções novamente se direcionaram a aspectos como a aprendizagem dos estudantes e/ou observação dos objetivos propostos, como ponto de partida para o replanejamento do docente, como aponta a Tabela 11. Assim, buscamos evidenciar, em meio às mesmas categorias, o despontar de algum novo ponto de vista pós- formação.

Tabela 11: Comparativo acerca do que o docente leva em conta no momento do replanejamento.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Aprendizagem dos estudantes	06	07
Objetivos não alcançados	04	04
O tempo disponível	01	-
Total	11	11

Fonte: Os autores.

No que concerne à categoria *aprendizagem dos estudantes*, percebemos, no discurso do Professor D, certa preocupação com alguns aspectos que ocorrem no dia a dia, os quais interferem no replanejamento. Então, é preciso replanejar, segundo ele, fazer algo diferente:

[...] A gente sempre faz alteração. [...] Observa o modo de trabalhar com a teoria, de aplicar a prática, o modo de avaliar, sempre pensando se tem algo que dá pra melhorar, fazendo com que o ensino flua melhor porque são várias situações, vários problemas que vão acontecendo. Você se depara com uma turma, um aluno que tem dificuldade de aprendizagem. Então, você tem que fazer alguma coisa diferente, você tem que replanejar. Você planeja, mas, depois que entra na sala de aula, tem coisas diferentes lá, tem alunos que precisam de uma atenção diferente, então você tem que mexer de novo. (PROFESSOR D).

Evidenciamos no discurso do Professor D uma concepção de planejamento não estático, porém, envolto a muitos desafios. Defendemos que planejar é a capacidade de refazer na ação para então, gerar uma nova ação (VASCONCELLOS, 2002). Ao compartilhar o motivo do professor ser a centralidade de seus estudos, Nóvoa (2019) destaca que estes são elementos insubstituíveis na promoção de aprendizagens, assim como “[...] na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. (NÓVOA, 2019, p. 13).

Ainda nessa mesma categoria, evidenciamos, em alguns discursos da pré-

formação, uma posição verticalizada de ensino, na qual o saber emanava sempre da figura do docente. Contudo, após o processo formativo, percebemos mudanças de entendimento quanto a esse aspecto, em específico, no discurso da Professora O, a qual denota interesse pelos conhecimentos prévios dos estudantes e não mais naqueles “por ela repassados”. Vejamos:

[...] Vou replanejando as minhas aulas, para realmente dar um contexto, poder usar esse conhecimento que eles [os alunos] tem, ali do dia a dia, da prática deles. E trazer para dentro da escola e fazer com que eles possam estar pensando cada vez mais e entendendo mais, fazendo as ligações entre o que eles já sabem com a teoria [...], construindo de uma forma diferente esse conhecimento. No replanejamento, eu estou levando em conta o conhecimento que eles já tem, o retorno que eles me deram dentro das atividades que já foram propostas, levando esse conhecimento que eles possuem. Eu acho que é isso que eu observo. Quando eu vou pensar agora nas aulas eu tento sempre buscar o conhecimento que os alunos tem pra criar realmente, seguir as cinco etapas da Pedagogia Histórico-Crítica. (PROFESSORA O).

Evidenciamos na fala uma apropriação dos pressupostos da teoria Histórico-Crítica ao afirmar, que a partir de agora, suas aulas seguem o movimento dialético dos cinco passos da PHC na construção do conhecimento. Em relação ao replanejamento, a professora considera o retorno dado pelos estudantes quanto ao que foi trabalhado e, a partir de então, modifica o que é necessário. Evidenciamos neste novo pensar da docente, o qual envolve uma prática dialética e problematizadora, uma abordagem para o conteúdo, onde não é mais depositado e sim organizado em meio à prática social dos educandos, exatamente onde se encontram os temas geradores (FREIRE, 2002).

Na categoria *objetivos não alcançados*, a Participante J enfatiza que, no momento do replanejamento, devem ser levados em consideração o alcance dos objetivos, sendo isto percebido no retorno, no *feedback* da ação realizada.

Eu acho que é o feedback, o retorno [...]. É através do retorno que vai se ver resultado. Pensando em Saviani, é chegando na Catarse que eu vou perceber o que eu tive de resultado, para então finalizar. Então é o feedback, é esse retorno.(PARTICIPANTE J).

A Participante J traz Saviani (1999) afirmando que, ao se chegar na Catarse – quinto passo da PHC - é possível verificar se os resultados foram atingidos. Evidenciamos nesse discurso, assim como da Professora O, o uso de pressupostos teóricos como fundamento para a compreensão do replanejamento, nos fazendo lembrar novamente de Freire (1987), ao preconizar que todo fazer que é práxis, necessita de uma teoria que o ilumine.

Entendemos que o terceiro encontro do processo formativo, que tratou do currículo integrado, contribuiu significativamente para que, no entorno dos diálogos entre licenciados e não licenciados, houvesse reflexões acerca das possibilidades de sua efetivação. Ramos (2014) salienta que a premissa de um projeto integrador é a centralidade do caráter humanista no ato educar, o que possibilitará a desconstrução da dualidade que possa caracterizar a relação entre educação básica e profissional.

Nesse sentido, buscamos instigar os participantes a pensarem o currículo integrado e as ações educativas que poderiam promovê-lo. Assim, em um paralelo com as análises dos discursos da entrevista pós- formação, evidenciaremos possíveis mudanças no entendimento a respeito de uma definição de currículo integrado.

Relembramos que, na entrevista pré- formação, apenas 2 (dois) docentes afirmaram ter participado de discussões acerca do currículo integrado, com possibilidade de uma definição a esse respeito. Entre os 9 (nove) participantes com respostas negativas a participações dessa natureza, tivemos 6 (seis) tentativas de uma possível definição e 3 (três) participantes que não chegaram a uma resposta. A Tabela 12, indica as categorias de concepções obtidas a partir das respostas dos participantes, com apresentação de 2 (duas) novas categorias.

Tabela 12: Comparativo da definição de currículo integrado.

Categoria	Pré- formação	Pós- formação
Relacionar conhecimentos	01	-
Formação em sua totalidade	01	-
Formação integrada: conhecimento e prática	01	-
Integrar partes	02	01
Misturar médio e profissional	01	01
Relação entre a área profissional e pedagógica	01	-
Carga horária do curso/disciplina	01	-
Não souberam responder	03	01
Organização do conhecimento	-	01
Integrar conhecimentos disciplinares	-	07
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Entre os participantes, tivemos 1 (um) que não soube responder à pergunta. Infelizmente, este docente não pode participar do terceiro encontro, o qual tratou do currículo integrado, tampouco do posterior, no qual ocorreram diálogos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, os dois encontros que, certamente, contribuiriam para que o docente obtivesse uma compreensão a respeito de uma proposta curricular integradora, não obtivemos sua participação. Sentimos muito a não

participação, uma vez que o docente ingressou há poucos meses na docência.

Na categoria *misturar médio e profissional*, obtivemos 1 (uma) resposta, a do Professor E, o qual afirma, que currículo integrado é “levar as disciplinas da base juntamente com o profissional”. Constatamos que a compreensão do docente se volta mais a questão da organização da matriz curricular de um curso profissional, composta por disciplinas da Base Geral e Técnica, necessitando avançar na proposta de currículo integrado.

Na categoria *integrar partes*, o Professor I apresenta uma concepção acerca da necessidade de um currículo, o qual possa atender as duas partes. Destaca que “se já se diz integrado, então tem que estar junto, a parte comum com a diversificada”. Ficamos em dúvida se o docente realmente se apropriou de uma compreensão a respeito da integração curricular, uma vez que, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de um currículo para atender ambas as partes, conjecturando uma possível integração, desliza em seu entendimento, ao dizer que o técnico e a base geral devem estar juntos.

Obtivemos uma nova categoria, denominada *organização do conhecimento*, com apenas 1 (uma) resposta, na qual o Participante P afirma que o currículo integrado “organiza o conhecimento, a parte entre ensino e aprendizagem [...]”.

Do mesmo modo, tivemos dificuldade em analisar se houve um novo entendimento pelo participante, o que nos fez recorrer à resposta obtida na pergunta relacionada ao planejamento na perspectiva do currículo integrado. Observamos que a compreensão se volta à relação de conhecimentos entre base geral e técnica, na qual uma disciplina ajuda a outra para uma melhor compreensão do conteúdo pelo estudante. Vejamos o que afirma o Participante P:

Este planejamento, com currículo integrado, deveria chamar o professor de Matemática, trazer ele pra perto: “Olha, a gente está trabalhando isso, isso e isso., então põe no seu planejamento que a gente vai trabalhar isso pra gente frizar bem [...]”. Tem que ter um planejamento maior em Português, acho que é uma base maior, tem que integrar o professor de Português no ensino técnico porque a teoria é muita leitura, ela é interpretação do texto. Então tem que integrar os professores, planejar junto. (PARTICIPANTE P).

Constatamos a necessidade, da parte do docente, de um aprofundamento teórico acerca das bases da EPT, uma vez que possui poucos meses de experiência no setor educacional.

Ao refletirmos as lacunas deixadas nos discursos, concordamos com Machado (2011) acerca da necessidade do desenvolvimento de formações continuadas que

fomentem o diálogo acerca da realidade e dos desafios da docência neste campo educacional, de maneira a estimular o desenvolvimento dos diferentes saberes e especificidades da profissão.

Prosseguindo em nossas análises, na categoria *integrar conhecimentos*, obtivemos 07 (sete) respostas, as quais consideramos se aproximar de práticas integradoras. O Professor D, apresenta uma concepção de um currículo que não se encontra separado, fragmentado, porém concebido enquanto totalidade, bem diferente do entendimento apresentado na pré- formação. Observemos o que afirma o docente:

Tem que ser tudo ligado, juntar tudo e formar um currículo só. Acabar com essa ideia de cada um separado, cada um no seu quadrado. No ensino fragmenta-se tudo e depois o aluno chega no final e tem que fazer a junção de tudo. O aluno tem que juntar todo esse conhecimento e levar pra si. Se continuar do jeito que está, tudo fragmentado, a dificuldade só aumenta para o aluno. O currículo integrado seria a união de todas as disciplinas, a parte de conhecimento [...]. Quando é tudo separado a dificuldade para o aluno só aumenta porque, no final, ele vai ter que fazer a junção de tudo mesmo. Se ele sai do ensino já com essa ideia que é tudo junto, não tem separação, é tudo interligado um no outro, é mais fácil para o aluno do que ele ficar interligando as coisas por conta própria [...]. Os professores ficam preocupados em passar o seu próprio conhecimento e esquecem que existem outros conhecimentos em volta, outras disciplinas, que uma pode colaborar com a outra. Existe essa ligação só que não se percebe essa ligação. (PROFESSOR D).

Nessa perspectiva da totalidade do saber, destacamos a concepção do Professor K, ao afirmar que o currículo integrado “não está dissociado, desconectado do mundo. O currículo integrado tem a contextualização [...]. No ensino médio regular é cada um na sua área e aqui na EPT [...] a gente trabalha a contextualização, e os alunos entendem isso. Eles entendem que faz parte do cotidiano, do dia a dia” (PROFESSOR K).

Podemos aproximar os discursos de D e K, ao compreendermos a necessidade de se romper com o saber fragmentado, por meio de práticas integradoras, que levem a um conhecimento articulado. Saviani (2011, p. 123) enfatiza a importância da “[...] articulação das disciplinas numa visão de totalidade [...], superando as especializações”. Nesse sentido da articulação entre os saberes, as Professoras B e L enfatizam:

O currículo integrado seria aquele que os conteúdos conseguissem passear pelas diversas disciplinas, tanto da base comum, quanto das específicas. E acho que a maior parte dos conteúdos a gente consegue fazer isso, mas pra isso requer também um planejamento integrado dos professores das diversas disciplinas. (PROFESSORA B).

Currículo integrado é trabalhar as disciplinas juntas, não trabalhar

individualmente somente a minha. Eu trabalhar em conjunto, fazer o aluno perceber que não é somente uma disciplina que é importante, as outras também. (PROFESSORA L).

Já a Participante J enfatiza a proposta integradora como uma ideologia utópica, da qual, segundo ela, estamos muito distantes, contudo aponta para a necessidade de tomada de consciência da equipe escolar acerca da integração. Vejamos:

[...] estamos falando do mesmo sujeito, o qual precisa fazer tudo e satisfazer todo mundo. [...] Se não houver uma tomada de consciência por parte da equipe multidisciplinar, [...] para integrarem o conjunto dos conhecimentos, não fluirá. (PARTICIPANTE J).

O Professor H, na mesma perspectiva de planejamentos integradores destaca:

[...] A gente já vê isso, mas não é muito rotineiro, não é sempre, deveria acontecer mais vezes. Quando acontece alguma jornada dos cursos, acontece bastante integração entre as disciplinas [...]. No dia a dia falta um pouco de planejamento da equipe de professores. Falta um pouco da gente sentar junto com a equipe e discutir o planejamento de cada um pra ver se consiga integrar o conteúdo de uma disciplina com outra. Está faltando um pouco de entendimento entre os professores [...], sentar juntos depois de cada planejamento e discutir pra ver o que a gente pode estar integrando. (PROFESSOR H).

Os discursos de J e H, apontam para um caminho de possibilidades de ações integradoras na EPT: a formação continuada e o planejamento interdisciplinar colaborativo.

Contribuindo com nossas análises acerca do currículo integrado, trazemos a fala do Professor F, docente da base geral, o qual, no terceiro encontro que tratou do currículo integrado, enfatizou:

Quando vou fazer o planejamento, faço o meu planejamento. Eu fecho a porta da minha sala para eu trabalhar do meu jeitinho. Na verdade, nós ainda não nos conscientizamos da importância de trabalhar as disciplinas conjuntamente. Se nós trabalhássemos de forma integrada, o aluno saberia que uma disciplina colabora com a outra. Então, ele não teria um conhecimento disciplinar, fragmentado, mas uma formação ampla e até ajudaria esse aluno a estudar melhor porque ele faria uma correlação com as outras disciplinas. As áreas precisam estar interligadas. Nós somos muito individualistas. Por que às vezes o aluno vai bem em uma disciplina e na outra não? Porque fragmentamos o saber. (PROFESSOR F).

Com muita precisão, o Professor F destaca a individualidade do trabalho docente, a disciplinaridade e a fragmentação do saber. O aspecto da individualidade trazido pelo docente nos permite lembrar Sanavria (2014), quando diz que os professores se mantêm ensinando no isolamento de suas salas de aula, o que contribui tanto para um distanciamento físico quanto de diálogo e trocas de

experiências colaborativas. O autor apresenta a reflexão enquanto instrumento e a colaboração como um caminho para vencer a barreira do isolamento. Retornando à fala do Professor F, evidenciamos uma reflexão quanto à necessidade de vencer a barreira do isolamento físico e disciplinar por meio da integração das áreas do conhecimento.

Assim, podemos destacar que, para que haja integração de áreas é necessário que os docentes, além de refletirem, possam colocar em prática, o currículo integrado. Machado (2011) afirma que a prática de currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional “[...] o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade [...]”. (MACHADO, 2011, p. 694).

No contexto de tais reflexões, prosseguimos para uma investigação das possíveis novas concepções dos participantes acerca das características de um planejamento de ensino, na perspectiva do currículo integrado. Ao analisarmos os discursos, decidimos classificar as respostas nas categorias da pré-formação, uma vez que as concepções apresentadas se correlacionam a aspectos anteriormente destacados. A Tabela 13 apresenta o comparativo de categorias da pré e pós-formação.

Tabela 13: Comparativo das características do planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado.

Categoria	Pré-formação	Pós-formação
Não soube responder	08	01
Integrar/relacionar disciplinas	01	07
Ampliar conhecimentos para além dos conteúdos	01	02
Junção de planos em equipe	01	-
Resposta desconectada da pergunta	-	01
Total	11	11

Fonte: Os autores.

Enquanto na pré-formação obtivemos 8 (oito) respostas de participantes que alegaram não saber responder à pergunta, desta vez, tivemos apenas 1 (um), sendo este o mesmo docente anteriormente mencionado, o qual não participou do terceiro e do quarto encontros formativos. Obtivemos, ainda, o discurso de outro docente, que apresentou uma resposta totalmente desvinculada da pergunta, não sendo possível evidenciar sua concepção. Assim, a classificamos como *resposta desconectada da pergunta*.

Obtivemos aproximações entre os discursos dos Professores O e K quanto ao planejamento de currículo integrado. Observemos o que dizem os docentes:

Eu acho que seria nesse sentido, tentando pegar um conteúdo e trazer para esse aluno as visões, identificando as matérias ali inseridas dentro desse conteúdo, desse currículo para que se possa ter essa visão. As diversas formas de se trabalhar, de se avaliar, a contextualização pra esse aluno [...].
(PROFESSORA O).

Eu penso que eu teria que colocar nesse planejamento a perspectiva social, econômica, cultural. Eu entendo que, ao contextualizar, você vai puxando e fazendo links com a vida, com o cotidiano. O aluno que vai receber esse conteúdo, vai percebendo que isso faz sentido e vai abrindo as tampas e conectando-se uma coisa a outra. Eu entendo dessa forma [...].
(PROFESSOR K).

Analisando os discursos de O e K, evidenciamos que a Professora O, em continuidade à sua concepção de currículo integrado, destaca que planejar nessa perspectiva é trazer para as disciplinas as várias vertentes do conhecimento, por meio de um trabalho pedagógico e avaliativo diferenciados, onde a contextualização se faz presente. O Professor K também destaca a importância da contextualização dos saberes, por meio de um planejamento que abarque as várias dimensões do conhecimento, o que trará significado às aprendizagens, pois estas estarão diretamente conectadas à prática social dos estudantes.

Nos discursos dos professores, constatamos a importância de práticas escolares que favoreçam a contextualização dos saberes. Sobre tal conjectura, Gasparin (2012) destaca que é no momento da prática social inicial que os saberes devem ser contextualizados, aproximando-os da realidade dos estudantes. Dessa maneira, os conhecimentos anteriormente empíricos, sincréticos, se transformarão em saberes sintéticos, em meio a uma nova prática social do conteúdo.

No discurso do Professor I, contatamos também um pequeno progresso em seu entendimento acerca de um planejamento na perspectiva do currículo integrado, uma vez que, na concepção não soube responder à pergunta. Dessa vez, destaca que é “fazer um plano pensando nas disciplinas correlatas [...], pegar um conteúdo e ver se dá para pensar em conjunto com outro conteúdo [...]” (PROFESSOR I). O Professor D, novamente apresenta uma compreensão, de um currículo, que não se encontra fragmentado, porém envolto em interrelações:

Planejar, a partir do currículo integrado seria [...] um currículo complementando o outro. Não um currículo separado, mas uma sequência, uma ciranda, um se conectando ao outro, como se fosse uma rede. O conhecimento não pode ser separado, tem que ser interligado [...].

(PROFESSOR D).

A compreensão do docente acerca do planejamento, na perspectiva do currículo integrado, se aproxima do que preconiza Ramos (2014), ao enfatizar que o currículo integrado possibilita a organização do conhecimento, de maneira a ser aprendido, em um sistema de relações, de uma totalidade concreta.

Acerca deste sistema de relações, que se estabelecem para além dos conhecimentos disciplinares, apresentamos o discurso da Participante J, a qual destaca sua concepção de planejamento na perspectiva do currículo integrado, ao trazer um exemplo de prática escolar por ela observada:

Seria pensando no todo, não somente na disciplina, no conteúdo. Os professores precisam trazer para a realidade [...]. Observei uma situação, em que o professor comentou que teria que ter aplicado uma prova em uma turma, mas os estudantes estavam envolvidos em outra ação da escola [...], então, que acabou não podendo aplicar a avaliação [...]. Veja, tem tanta coisa acontecendo e a gente está pensando no nosso. E o todo? E a integração dos alunos nos eventos da escola? [...] Então, é justamente isso. Sabe a história do burro? O burro tem a tapa na cara, que é para focar no negócio, para não se assustar e ir naquela direção. E nós chegamos ao ponto de que nos foi tirado isso, para vermos os horizontes, escolhermos onde queremos ir, porém, muitos estão tão desbaratinados, que acabam voltando e colocando a venda de novo. (PARTICIPANTE J).

Ao trazer reflexões acerca de planejamentos na perspectiva integrada, O Professor D também enfatiza que não pode ser um planejamento:

[...] separado, cada um se preocupando com o seu, como se estivesse com uma tapa, concentrado ali no seu, tem que remover a tapa e olhar para quem está do lado, trocar ideias. A grande questão é: a que passos estamos andando para que isso aconteça? [...]. (PROFESSOR D).

Consideramos que tais narrativas contribuem para um pensar reflexivo acerca de como as escolas tem se organizado para o desenvolvimento de práticas integradoras. Ainda nesse aspecto da organização escolar para o desenvolvimento de práticas integradoras, vejamos outros dois discursos:

Seria trabalhar junto, na interdisciplinaridade, sabendo o que o outro vai fazer em sala. Eu vejo o quanto é difícil conversar com algum professor, tentar casar algum conteúdo, tentar trabalhar junto. Se tivesse uma carga horária maior para o professor [planejar junto] seria melhor [...], mas aí, no dia a dia não consegue, porque o outro professor tem aula em outra escola e aí acaba desconversando e passando. Cada um acaba trabalhando o seu [conteúdo] porque a gente não tem muito tempo, abertura e nem possibilidade de estar conversando e interagindo. Tem professor que dá aula e vai embora, você apenas fala bom dia, boa tarde. (PROFESSORA L).

Convergindo com o discurso da Professora L, obtivemos a resposta da

Professora B, a qual traz a queixa:

Se o sistema colaborasse um pouco naquelas semanas de planejamento, de replanejamento, reunisse a equipe e falasse "vamos pegar os conteúdos e cada professor vai trabalhar com os outros, todos vão trabalhar com todo mundo. Que escolhesse aqueles conteúdos que eu conseguisse visualizar a atuação dos outros professores e vamos começar a trabalhar assim. Eu acho que a gente crescerá bastante. (PROFESSORA B).

Na fala das docentes, evidenciamos a carência de planejamentos integrados, o que, decerto, depende de uma melhor organização dos espaços pedagógicos. Para que isso ocorra, é necessário pensar o lugar da profissão como o lugar da formação.

[...] nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito [...]. As perguntas sucedem-se. Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições [...]). A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2019, p. 21-23).

Nessa mesma perspectiva, Kuenzer (2011) aponta para a necessidade de momentos intencionais e sistematizados entre os docentes de uma mesma escola, uma vez que não existe possibilidade de transformação a partir de uma via individual de trabalho.

5.2 A formação continuada e seus elementos contribuintes para a compreensão do planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica

Uma vez apresentadas e compreendidas as concepções dos participantes a respeito do planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, assim como percebidas as mudanças de entendimento, após vivenciarem um processo formativo no entorno da temática, nossas percepções se concentram na formação continuada proposta e aplicada, com ênfase nas características e pressupostos que, de fato, se mostraram determinantes para as mudanças evidenciadas. Nesse contexto, intencionamos destacar a colaboração como elemento contributivo e diferenciador para o alcance dos objetivos propostos.

5.2.1 A colaboração enquanto prática educativa do processo formativo

Ao planejarmos o processo formativo, intencionávamos por uma formação que transcendesse o modelo tradicional de transmissão de conhecimentos, tão presente ainda nas propostas de formação inicial e continuada de professores. Se o objetivo era o de refletir o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, enquanto instrumento norteador de práticas educativas, fazia-se necessário, como ponto de partida, um olhar para as nossas próprias concepções e, a partir delas, a desconstrução de sentidos para, então, edificarmos uma nova maneira de pensar a formação continuada. Assim, encontramos na colaboração o elemento aglutinador e estruturante de um processo formativo, o qual apresentasse, por meio de ações intencionais e organizadas, as sementes para a construção de um planejamento de ensino, *com os docentes e não para os docentes*.

Para tal finalidade, pautamo-nos em autores que preconizam formações continuadas com enfoque colaborativo, tais como Imbernón (2009), Fiorentini (2004), Sanavria (2014) e Freire (1987). Este último, embora não verse especificamente sobre uma formação continuada colaborativa, contudo, apresenta a colaboração enquanto resultado de ações dialógicas. Assim, escolhemos tal vertente, uma vez que estes autores enfatizam a necessidade de haverem reflexões dialógicas entre docentes, as quais surjam de situações problemáticas da prática pedagógica, os quais, mediados pela colaboração, sentem-se desafiados a uma ação transformadora da realidade na qual se encontram.

Ao propormos uma formação específica para profissionais atuantes no contexto da EPT, tínhamos como entendimento, com base em Fiorentini (2004), de que a participação em um grupo colaborativo advém de uma identificação entre próprios integrantes. Assim, a formação a qual propomos, contribuiu para que docentes, coordenadores de curso e pedagogos, de um mesmo contexto, pudessem se encontrar e compartilhar objetivos, experiências e problemas que lhes eram comuns. Nessa perspectiva, evidenciamos no grupo, uma das características de grupos colaborativos: a *identidade* entre seus membros (FIORENTINI, 2004). O excerto do discurso da Professora O, aponta tal característica, ao destacar que no curso “deu pra gente ver que a nossa realidade, enquanto professora, é a mesma realidade do outro professor, que está longe” (PROFESSORA O).

Apesar dos participantes da pesquisa não terem a mesma formação – sendo

uns licenciados, outros bacharéis, com ou sem formação pedagógica, atuantes nas disciplinas da base geral e/ou específicas, dotados de experiências ou apenas iniciando na profissão – teriam muito a compartilhar e a aprender com os demais participantes, uma vez que as diferenças os aproximam e os tornam disponíveis para compartilhar interesses comuns, por meio da pluralidade de olhares e entendimentos (FIORENTINI, 2004).

Fiorentini (2004) defende que grupos que trabalham em um longo período de cooperação podem vir a ser colaboradores, uma vez que, à medida que se tornam autônomos, passam a se autorregular. Sanavria (2014) compartilha do mesmo entendimento, ao destacar que a colaboração transcende a cooperação. Dessa maneira, entendíamos que os participantes da formação, por meio dos encontros síncronos, ao se identificarem com os demais membros do grupo, romperiam com a marca do individualismo, ainda tão presente na cultura docente e, aos poucos, em ações cooperativas, se apropriariam do desejo de trabalhar colaborativamente (IMBERNÓN, 2009).

O desafio do produto educacional nos possibilitou planejar um caminho, por meio do qual os participantes da pesquisa seriam conduzidos ao desejo de participar de um grupo colaborativo, ao se identificarem com o contexto de sua aplicação: profissionais da EPT, atuantes no NRE-Umuarama. À princípio, este aspecto os atraiu, uma vez que, o tema não era prática comum em formações continuadas por eles antes vivenciadas, como podemos observar nas falas a seguir:

[...] E como a gente nunca teve um curso sobre [...] educação profissional, sobre o planejamento, ajuda a gente a produzir um material melhor, a se organizar melhor para as nossas aulas. (PROFESSOR E).

[...] A gente acaba comentando que não quer ir [nas formações] porque a gente vai se sentir de lado. Não é tratado nada do nosso assunto. É somente da Base mesmo. Então a gente sente falta, se sente praticamente excluído. A gente sempre é jogado de lado, a gente se ajeita ali mesmo e toca o barco. (PROFESSORA L).

Eu agradeço a esplêndida ideia de você pensar em nós, professores da EPT. A gente sempre fala "nós podíamos ter a nossa formação". Eu acho que você veio com uma ideia assim "salvando a lavoura". Foi muito bom. A sua iniciativa deve ser copiada por muitas pessoas. Acho que o governo podia tomar a sua iniciativa como algo definitivo, para todo o ano ter uma formação para os professores da EPT para realmente dar um preparo para os professores saberem como atuar. Devem pensar e ter esse cuidado com a EPT, esse carinho. Eu só tenho a agradecer a você por ter dado essa oportunidade de a gente fazer essa formação. (PROFESSORA O).

O convite contendo a descrição da proposta formativa e o contato estabelecido com alguns possíveis candidatos ao curso, fez a diferença no momento de aceite para participação no processo formativo. Vejamos a fala do Professor I:

[...] A primeira vez que eu vi, só lá no grupo [de Whatsapp] que o colégio mandou, que ia ter o curso, eu jamais teria feito. Depois, o que mais deu motivo foi o teu contato e com a nossa conversa, foi motivando mais. Se não tivesse talvez esse contato, eu não teria, talvez, nem participado. A gente via lá [no grupo de Whatsapp] mas não dava ênfase para aquilo e aí passava sem fazer. Então, esse contato ajuda muito, falar do curso, da importância é o que dá força pra isso. (PROFESSOR I).

Assim, motivados pela proposta de dialogar sobre o planejamento de ensino na EPT, os candidatos à formação foram, aos poucos, se voluntariando. O grupo se constitui de profissionais licenciados e não licenciados, docentes, coordenadores e pedagogos. Alguns participantes mantinham contato, uma vez que trabalhavam na mesma instituição de ensino. Contudo, a maior parte do grupo não se conhecia. Houve instituições de ensino com apenas um participante no curso.

Ao evidenciarmos, nas entrevistas pré-formação, a demanda por um aprofundamento teórico-metodológico dos participantes acerca das bases da EPT, assim como do planejamento de ensino, nos empenhamos em planejar o primeiro encontro síncrono. O diálogo inicial favoreceu a troca de informações entre os membros do grupo, assim como a análise da própria prática. Imbernón (2009, p. 28) afirma que “a reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros”. Nessa perspectiva, podemos evidenciar que a *ação dialógica* se faz presente em grupos que almejam a colaboração.

Para cada encontro síncrono o planejamento do percurso formativo envolveu situações problematizadoras, as quais, mediadas pelo diálogo, instigaram os participantes à colaboração (FREIRE, 1987). O princípio da voluntariedade também foi percebido nesses momentos em que os participantes da pesquisa sentiram liberdade para contribuir com os colegas e/ou se posicionar diante daquilo que sabiam ou desejavam conhecer. Assim, por meio da liberdade de expressão e de escuta, também evidenciamos a *voluntariedade*. Vejamos o que a Participante J diz:

[...] E uma das coisas que eu acho fundamental nesse processo formativo é que foi dinâmico, no sentido de escuta [...]. Uma das coisas que facilitou foi isso: se alguém queria falar, falava [...]. (PARTICIPANTE J).

Outro aspecto de voluntariedade, percebido no grupo, ocorreu no momento das divisões de grupos para o desenvolvimento dos trabalhos nas salas temáticas. Para

cada atividade em grupo, fazia-se necessário criar um *link*. Nesses momentos, constatamos que sempre alguém que se prontificava, dizendo “já criei o *link*”. Houve também percepções a respeito desta característica da colaboração em momentos de discussões, nas salas temáticas, onde se fazia necessário o registro dos diálogos realizados pelo grupo, para posterior apresentação em plenária. Em cada grupo, houve membros que se despontavam para realizar tal ação. Obviamente, nessas ocasiões se prontificavam aqueles com mais facilidade no registro escrito. Observamos, também, que nos momentos dos grupos se apresentarem em plenária, sempre alguém dizia “pode deixar que eu compartilho a atividade na tela”.

À medida em que os encontros iam decorrendo e os membros vivenciavam a companhia dos colegas, percebíamos o despontamento da *espontaneidade*. Tal característica se evidenciou nas falas em que os participantes compartilhavam abertamente, com seus pares, os problemas vivenciados da prática e/ou algum outro aspecto que os incomodava, assim como curiosidades que iam surgindo acerca das temáticas em estudo.

A voluntariedade foi um elemento que levou o grupo a outra característica colaborativa: *liderança compartilhada ou corresponsabilidade*. Tal característica se mostrou significativa em todo o processo formativo, e destacada durante os diálogos nas salas temáticas, construção de atividades e/ou apresentações em plenárias.

Hargreaves (2003) destaca que a liderança compartilhada, em um grupo, tem por objetivo o rompimento com a balcanização. Em um processo formativo como o proposto, não poderia haver a balcanização, uma vez que objetivávamos, pontualmente, romper com o entendimento de que o docente é o transmissor do saber. Observemos a fala do Professor E, o qual faz um comparativo entre formações com características bancárias e colaborativas.

Como eu falei, a gente faz esses estudos e planejamentos da escola, mas chega lá a gente ouve muito, fala bem pouco. É corrido, é mais uma instrução do que a gente tem que fazer durante o ano, a gente dá pouca ideia e nesse aí a gente teve um aprendizado e pode participar ativamente e efetivamente. A gente pode expor nossas ideias, pode trabalhar bastante em cima do material, em cima do que foi proposto. Você [pesquisadora] não chegou com uma ideia pronta e falou "planejamento é isso, isso e isso, tem que fazer isso, isso e isso". Não, a gente pode produzir todo mundo junto. (PROFESSOR E).

Observamos um aspecto importante na fala do Professor E, ao destacar que não foi apresentado algo pronto, ao contrário, se compartilhou tarefas, oportunizando que todos crescessem, à medida em que dialogavam, participavam dos estudos e da

produção de materiais, com responsabilidade. A heterogeneidade nos agrupamentos também favoreceu o despontar da colaboração. Desde o primeiro encontro, a maneira como as atividades foram planejadas despertou nos grupos, a necessidade de se organizarem mutuamente para compartilhar saberes e realizar tarefas em comum, contribuindo, assim, para o desenvolvimento mútuo da liderança e responsabilidade.

Embora houvesse colaboração em sua totalidade, evidenciamos que alguns membros, entre licenciados e não licenciados, se destacavam mais e, a esses, o próprio grupo atribuía o papel de líder, tais como os participantes B, C, G, J, K, M, O. Quanto a esse aspecto em específico, Fiorentini (2004) afirma que alguns membros são mais tendenciosos à liderança, e isso não gera tensão, uma vez que, em grupos colaborativos, todos tem vez e voz, havendo respeito mútuo entre seus pares.

Ainda sobre a liderança compartilhada, no primeiro encontro, dialogamos a respeito da organização dos momentos assíncronos, assim como da importância de haver responsabilidade e dedicação individual nos estudos prévios, uma vez que, a qualidade dos encontros síncronos se atralava a ações como essa. Contudo, ao acompanharmos a plataforma Moodle® do IFMS, constatamos, nas semanas que antecederam os encontros síncronos, que alguns participantes da pesquisa não haviam adentrado à plataforma. Esse foi um aspecto dificultoso por nós observado e que contribuiu para que alguns grupos precisassem de mais tempo para concluir certas atividades. Em geral, boa parte dos integrantes, participaram efetivamente dos momentos assíncronos.

Na última atividade, que envolveu a elaboração de planejamentos de ensino interdisciplinares para a EPT, a partir dos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica, os grupos se responsabilizaram por organizar um encontro *online*, durante a semana, para que, assim, pudessem finalizar a elaboração da proposta de planejamento, a qual foi apresentada no sexto encontro. Observamos que houve colaboração de todos os envolvidos na proposta. Os membros de um determinado grupo compartilharam que não conseguiram se reunir em um encontro *online*, mas se organizaram de outra maneira para produzirem o material. Vejamos a fala da Professora B, a qual, primeiramente cita a metodologia dos momentos assíncronos e, na sequência, a situação do grupo não ter conseguido um momento *online* todos juntos:

[...] A gente trabalhou com a questão da sala invertida, estudar um pouco antes para poder se inteirar do assunto que iríamos dialogar em grupo. E mesmo no trabalho final, nossa equipe não se reuniu especificamente um dia, mas foi todo mundo ali, agregando alguma coisa. É sempre enriquecedor,

porque cada um vem ali e traz um pouco e você fala "olha isso! Legal" [...]. Eu gosto de trabalhar em processos colaborativos, do trabalho em grupo. Eu acho que me acrescenta muito, me ajuda muito e não fica aquela questão do peso "ah estou levando tudo sozinha". Sempre tem outras opiniões [...]. (PROFESSORA B).

A Professora B destacou que o grupo foi conversando – em outro momento, deixou claro que isso ocorreu por mensagens e áudios em Whatsapp® – e, assim, cada membro foi contribuindo colaborativamente com ideias para a construção do planejamento de ensino. A Professora B foi escolhida pelo grupo para fazer os registros na planilha correspondente, a qual foi compartilhada em plenária no último encontro síncrono. Vemos, neste exemplo, além da liderança compartilhada, a espontaneidade na troca de ideias e o apoio mútuo entre os pares do processo.

O *apoio e o respeito mútuo* se destacam como outras características de grupos colaborativos. De acordo com Fiorentini (2004), “sobreviver” em um grupo colaborativo demanda apoio e respeito entre os pares, uma vez que são incentivados, de maneira organizada, a compartilhar vivências, assim como a produzir conhecimentos, de acordo com os objetivos do grupo. Nesse sentido, constatamos que o apoio e o respeito se fizeram presentes em todo o tempo.

Evidenciamos que, durante as divisões para as salas temáticas, alguns “se perdiam” em meio aos *links* dos encontros e atividades, compartilhados no *chat*. Então, logo alguém se voluntariava para ajudar aqueles que demonstravam mais dificuldade no uso das tecnologias. Percebemos, na fala do Professor D, uma situação de apoio ocorrida na última atividade, de elaboração de planejamento de ensino para a EPT. O docente comentou que ele e outro colega, por serem da área técnica e não licenciados, às vezes apresentavam dificuldades com os termos pedagógicos. Então, citou a Professora M, licenciada e docente de disciplina da base comum, como alguém que os ajudou no momento da atividade em grupo. Vejamos:

Para nós falta o pedagógico. A gente não sabe encaixar as coisas, as palavras certinho. Ela [Professora M] ajudou muito na hora de formular tudo, encaixar tudo certinho. A gente ia dando ideia para ela e ela ia colocando as palavras mais corretas, definidas [...]. (PROFESSOR D).

Nessa situação, além do apoio e respeito mútuo, evidenciamos a característica da *liderança compartilhada*, uma vez que os docentes escolheram a colega para fazer os registros. Além de haver apoio e respeito mútuo nas salas temáticas para a realização das atividades, observamos que tal característica se manteve durante as apresentações em plenária. Quando um membro que estava apresentando esquecia

de dizer algo combinado previamente, logo outro complementava. Por várias vezes, ouvimos a frase “aproveitando o que o [citava o nome] falou” e completava com aquilo que desejava expressar. Expressões dessa natureza demonstram, além do respeito com o colega, o envolvimento no diálogo, contribuindo para o entrelaçar de ideias e, assim, a construção de uma rede de conhecimentos. Corroborando com nossos apontamentos, o Professor D, destaca:

As atividades foram muito legais, em todos os sentidos, bem planejadas. Os grupos foram bem feitos, houve trocas de ideias, professores comentando a opinião de outros, complementando. Teve um debate muito bom, somando cada vez mais. (PROFESSOR D).

Perpassando os encontros, observamos que, no primeiro, os participantes da pesquisa, na posição de observadores, foram aos poucos se tornando cooperadores e, a partir do segundo encontro, já vislumbrávamos características marcantes de grupos colaborativos, como a voluntariedade, a espontaneidade, a corresponsabilidade, o apoio e o respeito mútuo. (FIORENTINI, 2004).

O caminho da formação colaborativa, o qual objetivou propor reflexões para um pensar certo a respeito do planejamento de ensino na EPT, esteve envolto de intenções que se materializaram por meio do resgate do espaço que este instrumento pedagógico ocupa na prática educativa. Para tanto, foi necessário planejarmos cada etapa a ser percorrida em busca de tal ressignificação, a qual teve início na própria realidade concreta dos participantes da pesquisa e para ela retornou, em um movimento dialógico, crítico e transformador.

A essa altura, podemos destacar que os pressupostos do planejamento de ensino foram resgatados e utilizados em um movimento único e articulado – da prática social inicial à prática social final (SAVIANI, 2011), contribuindo para o olhar diferenciado que buscávamos para este instrumento da prática pedagógica.

Pensar o planejamento de ensino para a EPT possibilitou que os grupos colaborativos embarcassem em uma viagem de retorno às suas próprias concepções, buscando analisar as verdadeiras intenções na retaguarda do que se pensa e do que se faz, em um movimento dialógico sobre *o que, porquê, para quem e como* planejar.

Tal oportunidade contribuiu para o compartilhamento de experiências, saberes e curiosidades. Uma riqueza de material humano, produzido por um grupo, que, ao se identificar, passou a refletir na ação pelos múltiplos olhares de seus membros, possibilitando a manifestação de saberes tácitos e sincréticos – transformados em

conhecimento sistematizado acerca do planejamento de ensino para a EPT. Nesta perspectiva, concordamos com Freire (2002) ao destacar como fundamental o momento de promoção da curiosidade espontânea para a epistemológica. É nesse momento que os olhares se cruzam, os ouvidos se abrem e os pensamentos se fundem em diálogo e colaboração.

5.2.2 As contribuições da formação para um novo olhar sobre o planejamento de ensino na EPT

Prosseguindo em nossas análises, intencionamos indagar os docentes se, após vivenciarem a formação, passaram a ter uma maior segurança para planejar na EPT, sendo obtidas a totalidade de respostas afirmativas. O Quadro 24 apresenta as categorias que surgiram após vivenciarem a formação continuada.

Quadro 24: O que trouxe mais segurança ao planejar na EPT pós-formação.

Categoria	Quant.	Descrição
Planejamento de ensino para a EPT	03	O estudo específico de como planejar para a EPT e as formas de integração.
Procedimentos metodológicos	03	As ferramentas tecnológicas utilizadas na formação, como as metodologias ativas, potencializaram compreensões.
Pedagogia Histórico-Crítica	02	Os fundamentos teóricos e o conhecimento dos cinco passos para a construção do conhecimento.
Diálogo entre os cursistas	02	Os conhecimentos compartilhados e as trocas de experiências entre os cursistas.
Assuntos em geral	01	O curso como um todo me fez reviver assuntos estudados.

Fonte: Os autores.

Na categoria *planejamento de ensino para a EPT*, o Professor E destaca a importância da oferta e de ter participado de um curso específico sobre o planejamento no contexto da EPT, o que contribuiu para uma melhor organização de suas aulas.

O aprendizado nunca é demais. E como a gente nunca teve um curso sobre a EPT, sobre a educação profissional, sobre o planejamento de ensino, ajudou a gente a produzir um material melhor, a se organizar melhor para as nossas aulas. (PROFESSOR E).

Os Professores H e D apresentaram a ampliação de conhecimentos acerca de planejar na EPT, a partir de uma visão de integração. Vejamos:

[...] Eu aprendi, agora, que a gente tem que se integrar com outras disciplinas. Tudo o que eu planejava era muito individual, só eu quem fazia. Isso ajudou a ampliar os conhecimentos, que a gente faz parte dessa integração. (PROFESSOR H).

Eu continuo me sentindo seguro, mas com aquela ponta de entendimento de que devo planejar, mas pensando na totalidade [...]. O curso contribuiu para que a gente pensasse que o ensino profissional não é igual ao ensino médio regular, tem que ser diferenciado e que devemos mudar o modo de planejar e de agir, que devemos integrar [...]. Quando se integra, as disciplinas se tornam mais dinâmicas, as ideias vão surgindo, um professor colabora com o outro, troca ideias e, assim, se torna mais interessante, os alunos vão se envolvendo mais e entendendo o porque se tem tantas disciplinas. [...] Foi um start para que a gente abrisse os olhos e começasse a pensar de uma forma integrada, onde cada um não pense apenas [...] em sua disciplina. A gente tem que parar e começar a juntar as peças. (PROFESSOR D).

Nos discursos acima, constatamos reflexões que trazem entendimentos a respeito de um planejamento de ensino voltado a um contexto específico, devendo este ser pensado a partir de uma visão integradora. Ações integradoras, de acordo com Ramos (2014), possibilitam restabelecer as relações entre parte e totalidade dos conhecimentos gerais e específicos da EPT, trazendo significados aos estudantes, uma vez que se encontram vinculados a uma realidade concreta.

Na categoria *procedimentos metodológicos*, observamos que os participantes passaram a valorizar um planejamento em EPT, o qual contemplasse metodologias que tornassem o processo ensino-pedagógico mais dinâmico. Os participantes L e J evidenciaram as ferramentas tecnológicas utilizadas para instigar os diálogos da formação, podendo incorporá-las em suas práticas.

[...] Essa forma diferente de você trabalhar, acho que superou a todos, mostrou algo novo que a gente também poderia utilizar. (PROFESSORA L).

[...] As metodologias ativas inseridas no planejamento de ensino [...]. Eu acho que deu um gás na maneira de pensar, de organizar as aulas. (PARTICIPANTE J).

O Participante P enfatizou o uso do diálogo com os estudantes como ponto de partida para o planejamento, porém destacou as ferramentas tecnológicas como o aspecto do curso que mais lhe chamou a atenção. Vejamos:

Após o processo formativo, eu tenho mais segurança para planejar pois o curso traz para nós a forma correta de se comunicar, de se expressar com os alunos, ele nos mostra que um bom planejamento começa nessa etapa. No curso tivemos vários tipos de ferramentas que ajudam nos planejamentos das aulas. O que mais me chamou a atenção foram as ferramentas tecnológicas

que podemos utilizar, fazendo com que os alunos participem e interajam, ficando uma aula mais dinâmica. (PARTICIPANTE P).

A respeito das tecnologias inovadoras da aprendizagem, Nóvoa (2019) destaca-as como um grande desafio para a escola, a qual se encontra inserida em um contexto de crescente avanço de ferramentas de aprendizagem, cada vez mais interativas. Cabe ao professor apropriar-se deste novo saber, uma vez que é a chave para a educação do futuro.

Na categoria *Pedagogia Histórico-Crítica*, as Professoras B e O apontaram o estudo da teoria histórico-crítica enquanto suporte reflexivo quanto às ações de planejar. Vejamos:

Eu vi, e revi coisas que eu já tinha visto e nem me lembrava, então é sempre bom rever. A Pedagogia Histórico-Crítica é muito interessante nesse sentido, [...] me traz muito mais possibilidades, abre mais o leque nesse sentido. (PROFESSORA B).

A Professora O também evidencia o estudo da PHC ao dizer:

Agora sim, ainda mais depois de aprender a teoria Histórico-Crítica. Cuidando de todos os passos, deu muito mais suporte, muito mais segurança na hora de pensar como eu vou abordar o conteúdo com os meus alunos, como eu vou planejar, preparar as minhas aulas. Eu acho que deu muito mais segurança para estar fazendo isso. (PROFESSORA O).

Os discursos das Professoras B e O nos lembram Freire (1987), ao preconizar acerca da unidade dialética existente entre subjetividade e objetividade, da qual resultam o conhecer e o atuar, e vice-versa. Para o autor, é exatamente nesta unidade dialética que se encontra *um pensar certo na, e sobre a realidade para, então, transformá-la.*

Na categoria *diálogos entre os cursistas*, apontando as trocas de ideias promovidas na formação, como aspectos que se mostraram significativos para um melhor entendimento sobre o planejamento de ensino na EPT, trazemos a fala do Professor N:

[...] Houve trocas de ideias, toda a discussão que nós tivemos, fortaleceu bastante este contexto [...]. Deveria ter mais e mais formações para cada vez a gente estar se aprimorando. [...] O que deu mais segurança é que, nessa troca de ideias entre professores e você na coordenação dessa formação, a gente passou a compreender que as mesmas dificuldades que eu tenho os outros todos tem. Então, isso acalentou aquela preocupação que nós temos. “Olha, o professor [...] tem essa preocupação, mas o outro professor também tem”. Então, essa troca favoreceu bastante, amenizou aquela preocupação toda. (PROFESSOR N).

Nessa perspectiva de trocas de ideias que os docentes destacaram ter ocorrido na formação, Freire (1987, p. 96), destaca que “na teoria dialógica da ação, os sujeitos

se encontram para a transformação do mundo em colaboração”. Assim, concordamos com Fiorentini (2004), que a cooperação em um grupo gera a colaboração.

Na categoria *assuntos em geral*, o Professor K destaca que o curso como um todo possibilitou a ele rever conhecimentos outrora aprendidos:

Sim, eu me sinto mais seguro. Depois que a gente teve esse aprendizado, esse estudo...algumas coisas a gente já tinha noção, mas algumas coisas estavam meio que engavetadas. Às vezes, no dia a dia, no cotidiano, você acaba esquecendo e agora reviveram em nossa mente. Esses sábados que a gente ficou estudando junto veio tudo à tona. Achei muito legal, muito bacana porque você foi revendo, revivendo algumas coisas, novas ferramentas que você trouxe. (PROFESSOR K).

Posteriormente, solicitamos aos participantes da pesquisa que compartilhassem quais assuntos trabalhados na formação contribuíram para um melhor entendimento do planejamento de ensino na EPT. O Quadro 25 apresenta as categorias, de acordo com as respostas obtidas.

Quadro 25: Assuntos que contribuíram para um melhor entendimento do planejamento de ensino EPT.

Categoria	Quant.	Descrição
Bases Conceituais da EPT	05	Histórico da EPT, Legislações, Princípios Curriculares em EPT, Conhecimentos Pedagógicos em EPT.
Planejamento de Ensino na EPT	04	Reflexões realizadas acerca do planejamento de ensino no contexto da EPT.
Diálogo entre os participantes	02	Troca de ideias e conhecimentos favoreceu a aprendizagem.

Fonte: Os autores.

Ao analisarmos os discursos dos participantes da pesquisa, a respeito dos assuntos que contribuíram para um melhor entendimento do planejamento de ensino na EPT, evidenciamos que 5 (cinco) destacaram os diálogos realizados a partir das bases conceituais para esta modalidade de ensino. Surgiu, então, a primeira categoria de respostas, denominada *bases conceituais em EPT*. A Professora B destaca “eu acho que dentro da Educação Profissional somos muito carentes desse perfil de formação. Então, me fez pensar em estudar mais, procurar mais coisas, me motivou a estudar mais sobre isso” (PROFESSORA B). Evidenciamos, nas palavras da docente, o quanto foi importante para ela participar de uma formação específica em EPT. Convergindo com a narrativa da Professora B, trazemos o discurso do Participante P, o qual compartilha a contribuição do curso em sua formação, a ponto

de motivá-lo a buscar novos conhecimentos na área pedagógica, uma vez que não é licenciado e tais conhecimentos lhes fazem falta. Vejamos:

A minha cabeça é outra após ter o conhecimento da parte pedagógica, inclusive eu fui buscar uma pós em educação profissional e tecnológica, coisa que eu nunca fiz para aprender um pouco mais. Essa parte de Pedagogia faz falta [...]. (PARTICIPANTE P).

A Participante J e os Professores O e K comentam a respeito dos diálogos que foram realizados a partir das bases conceituais da EPT. Observemos suas narrativas:

Eu faço isso mas não sei nomear, abriu os olhos pra isso, pra essa visualização do prático, do teórico e como inserir, enquadrar no que eu tenho. [...] Por exemplo, a teoria de Saviani enquadrar na minha realidade [...]. Quando a gente fala de contexto histórico, como se deu a construção do conhecimento, como se deu a construção da EPT, onde ela está hoje e tudo dentro desse contar histórico [...]. A gente conseguiu dialogar sobre esse desenvolvimento, sobre esse enquadramento, essa identificação, estratégias de melhor, de desenvolver e como trabalhar [...]. A EPT para mim veio dentro de uma construção política e remete a algo que ela não é. A EPT não é da classe pobre, é para todos. Alguns buscaram ela como referência e se direcionaram a ela como uma questão de escolha. Se eu tenho essa oportunidade então é ela que eu vou fazer. Ela não define. A gente precisa ouvir, respeitar opinião, dialogar sobre. (PARTICIPANTE J).

Eu acho que as diretrizes, os princípios norteadores ajudaram muito porque aí a gente consegue ter uma visão diferente daquilo que rege, daquilo que é importante, o que a gente tem que observar. Então eu acho que os princípios norteadores da EPT também me trouxeram segurança nesse pensamento, tendo o foco no conhecimento do aluno. Foi muito importante pra mim conhecer toda a história da EPT, o que a rege, como é trabalhada, como a gente deve observar, pensar sobre essas características, qual a importância de ter essa união com as matérias da base, como ela faz sentido no nosso ensino, como é importante a gente trabalhar com esse aluno de uma forma integrada. Foi muito importante para abrir ainda mais os olhos sobre a importância de toda essa integração da EPT, de todo esse ensino, de todo esse planejamento. De todos os assuntos que a gente trabalhou, foi muito bom, fez sentido, deu muito mais suporte, muito mais base para a gente poder estar nessa jornada e continuar caminhando, sabendo que está no caminho certo, fazendo as coisas do jeito que tem que ser. (PROFESSORA O).

[...] A Resolução 01/2021 da EPT. Esse estudo serviu pra me apoiar [...]. Você {mediadora} facilitou o nosso entendimento, foi mostrando, dando o norte pra gente. É mais ou menos o que temos que fazer com os alunos em sala de aula, o que você fez com a gente. (PROFESSOR K).

Ao refletirmos nesses discursos podemos evidenciar que os assuntos citados se constituíram como fundamentais para uma melhor compreensão do planejamento de ensino na EPT. Como referenciamos nas análises pré-formação, havia conjecturas de que os participantes poderiam apresentar dificuldades para o entendimento do planejamento de ensino na EPT, uma vez que constatamos lacunas quanto às bases conceituais em EPT. Contudo, com a aproximação dos participantes da pesquisa, dos

pressupostos teórico-metodológicos do planejamento de ensino em EPT, tal realidade sofreu uma significativa mudança.

Como evidenciamos nos discursos acima, os diálogos a partir de temáticas como, o histórico da EPT (BRASIL, 2007), diretrizes curriculares em EPT (BRASIL, 2021) e os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999; GASPARIN 2012), contribuíram efetivamente para um novo olhar para este instrumento do fazer pedagógico. Assim como podemos evidenciar nos discursos dos Professores D, E, H e L, os quais compõem a categoria *planejamento de ensino na EPT*.

Antes de começar o curso eu tinha um pensamento congelado. Planejava por planejar. Ele estava aqui [cabeça], nem mais no papel, aquela mesmice, já sabendo o que tinha que trabalhar, nada de estar repensando, replanejando. Depois do curso, impossível alguém que não parou para pensar "puxa vida, eu tenho que rever muitos conceitos". Então, em meu modo de ver, nós temos que fazer diferente, não ficar na mesma, sair desse modo congelado e ampliar os horizontes. Ser mais comunicativo com os professores, trocar figurinhas, ver o que é possível fazer, realmente virar uma corrente. (PROFESSOR D).

O curso foi muito bom, ajudou bastante. Ficou muito forte o aspecto da interdisciplinaridade e no geral a troca de ideias entre os professores. Às vezes na questão do planejamento a gente fica procurando algo pronto, formatado e o planejamento é uma coisa dinâmica [...]. O planejamento, a gente tem que estar aperfeiçoando todo dia. (PROFESSOR H).

Observamos que os Professores D e H se apropriaram de um entendimento acerca da dinamicidade do planejamento de ensino, uma característica que o torna acessível a qualquer tempo. Tal compreensão nos aproxima de Vasconcellos (2002) ao dizer que:

A competência do educador vai crescendo na mesma proporção em que vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica. A mera repetição – ainda que de práticas interessantes – não faz um bom professor. Nessa perspectiva, o planejamento pode ser um suporte para ajudar o seu crescimento. (VASCONCELLOS, 2002, p. 89).

Na categoria *diálogo entre os participantes*, os Professores I e N não destacam assunto em específico, o qual tenha contribuído para um melhor entendimento a respeito do planejamento de ensino em EPT. Contudo, evidenciam o diálogo entre os participantes como premissa para o conhecimento construído. O Professor I afirma “sempre que eu estiver planejando vou lembrar do que falamos, então sempre terá ajuda positiva”. Já o Professor N destaca:

A formação foi muito importante [...] a troca de ideias fortalece muito. Muitas coisas que existiam, porém estavam guardadinhas, que não eram expostas para nós, pelo menos para mim que estou iniciando nessa missão de professor. Então, foi ótimo, porque através do planejamento eu posso analisar

melhor, como eu vou apresentar, como eu vou preparar melhor as minhas aulas. Toda vez que eu penso eu digo "nossa, toda essa formação que eu tive, isso vai me ajudar bastante". Inclusive no nosso último encontro, cada um falando, muitas coisas eu fui anotando porque aquilo foi importantíssimo para que eu pudesse construir o meu planejamento. (PROFESSOR N).

A narrativa do Professor N vai ao encontro daquilo que acreditamos enquanto formação continuada: de que é preciso preparar o ambiente da formação, de maneira que os docentes possam ressignificar os saberes e os fazeres da profissão (NÓVOA, 2019). No caso do Professor N, que está iniciando a carreira, é a grande oportunidade de pensar certo a profissão. E isso não se faz sozinho, é preciso colaboração. Paulo Freire (2002) apregoa:

*Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores [...], mas, pelo contrário, o **pensar certo** que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em **comunhão com o professor formador**. (FREIRE, 2002, p. 18, grifos nossos).*

Assim, trocando saberes e partilhando experiências, vamos assumindo nosso papel de formadores e formandos nesses espaços de formação (NÓVOA, 1992).

Finalizadas as questões aplicadas na entrevista pré-formação e refeitas na entrevista pós-formação, adicionamos uma sequência de questionamentos, os quais analisaremos a seguir.

Solicitamos aos participantes da pesquisa, que apontassem o que lhes chamou mais a atenção em relação ao conteúdo compartilhado na formação. O Quadro 26 apresenta as categorias, conforme respostas obtidas.

Quadro 26: O que mais chamou a atenção quanto ao conteúdo compartilhado.

Categoria	Quant.	Descrição
Planejamento na perspectiva da PHC	04	Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica servem de suporte para o planejamento na EPT. Os cinco passos da PHC possibilitam compreender a construção do conhecimento que vai da prática social inicial à final.
Planejamento colaborativo	02	Possibilidade de elaborar planejamentos interdisciplinares e colaborativos.
Interdisciplinaridade	01	A interdisciplinaridade como um caminho para práticas integradoras.
Metodologia utilizada	01	A metodologia utilizada favoreceu o desenvolvimento dos assuntos.

Quadro 26: O que mais chamou a atenção quanto ao conteúdo compartilhado.

(continuação)

Legislação pertinente a EPT	02	A legislação em EPT como documentos orientadores das práticas neste contexto.
Conteúdo não especificado	01	Não houve algo em específico, uma vez que todos os conteúdos trabalhados foram importantes.

Fonte: Os autores.

Na categoria *planejamento na perspectiva da PHC*, tivemos os discursos das participantes J e L, as quais destacaram o quão importante foi olhar para o planejamento a partir da PHC. A Participante J destaca:

Eu acho que o último, quando a gente falou do planejamento de ensino na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Houve uma identificação muito grande, facilitou o processo. Conforme dialogávamos [...] já visualizávamos a nossa realidade. (PARTICIPANTE J).

Na mesma perspectiva, a Professora O compartilha que não tinha conhecimento que um autor pudesse ter se apropriado de todas as etapas do processo ensino-aprendizagem a partir da prática-teoria-prática. Vejamos:

A Pedagogia Histórico-Crítica. Eu não tinha noção que tinha realmente um autor que trouxesse todas as etapas, discriminando certinho essas etapas e valorizando essa parte da prática/teoria/prática. Eu acho que foi muito bacana que um autor [...] teve todo o cuidado de pensar o conhecimento que o aluno tinha, a forma de ensinar do professor, a construção do conhecimento que o aluno vai levar pra vida dele. Então foi o que mais me chamou a atenção, eu achei muito bacana. Eu achei incrível, foi A DESCOBERTA. (PROFESSORA O).

Ainda sobre a PHC, o Participante P também cita os cinco passos da teoria, como o conteúdo que mais lhe chamou a atenção na formação proposta:

Eu acho que aquela parte dos cinco passos de acordo com Gasparin. Você vê até onde o aluno sabe, tem a problematização, a instrumentalização, a catarse e no final tem a prática social pra poder entender como está funcionando. Eu achei muito legal, eu não tinha nenhum conhecimento sobre isso aí. Eu acho que isso aí vai ficar bem gravado, inclusive eu já estou tentando colocar em prática. Ajudou muito essa questão dos cinco passos porque é sempre bom você começar uma aula com um problema e ao decorrer desse problema a gente vai falando sobre o assunto para o aluno pensar e no final da aula a gente ter a prática social. [...]. Também gostei de ter visto sobre a parte do currículo integrado, que a base e o técnico caminham juntos. (PARTICIPANTE P).

Pelos discursos apresentados, constatamos a importância da apropriação de uma teoria que ilumine o movimento da práxis pedagógica, a qual é determinada na ação e reflexão do docente (FREIRE, 1987). Evidenciamos, no entendimento da

Professora O, ao citar o método dialético de construção do conhecimento – prática-teoria-prática, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural preconizada por Vygotsky (2001), a qual parte do nível de desenvolvimento atual dos estudantes, trabalha na zona de desenvolvimento imediato, para então chegar a um novo nível de desenvolvimento atual.

O processo formativo trouxe a possibilidade de um planejamento colaborativo e interdisciplinar. Nesse aspecto, obtivemos outra categoria de resposta, denominada *planejamento colaborativo*, com destaque aos discursos dos Professores E e N:

O que eu mais gostei foi de planejar em grupo o nosso trabalho, poder discutir ideias, ler o material, discutir o material. O que eu mais gostei foi essa questão de produzir em grupo. O último material que a gente entregou, a gente construiu um planejamento para a educação, então a gente teve a oportunidade de planejar [...] não só para nossa aula mas para um curso. (PROFESSOR E).

O trabalho que fizemos no nosso último encontro, a colocação de alguns professores, assim como eles fizeram, ajudou bastante, favoreceu bastante, pra mim, que sou de uma área e os professores de outra [...]. No contexto geral tudo foi importante para que melhorasse a minha condição como professor. (PROFESSOR N).

Percebemos na fala dos docentes a valorização das atividades colaborativas propostas, as quais potencializam a troca de conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas (IMBERNÓN, 2009).

Obtivemos o discurso do Professor D, o qual foi classificado na categoria *interdisciplinaridade*, uma vez que o docente destaca que tal palavra não lhe sai dos pensamentos. Vejamos:

Não tem como negar, o que mais me chamou a atenção foi essa parte de interdisciplinaridade. Falamos no curso, a todo o momento e em minhas respostas já vem essa palavra de cara, nas minhas palavras sempre vem uma pontinha falando sobre juntar, interligar. E eu penso "ainda temos que fazer isso na verdade". (PROFESSOR D).

Ao refletirmos na frase “e eu penso – ainda temos que fazer isso na verdade” (PROFESSOR E), lembramos de Freire (2002) ao afirmar que o melhor discurso do professor é o exercício da prática. Assim, almejamos que a integração na EPT deixe de ser apenas concepção, para se transformar em prática efetiva.

Na categoria *metodologia utilizada*, evidenciamos uma resposta, em que o Professor H enfatiza que “todos os conteúdos foram muito bons, excelentes e a forma como foram trabalhados ajudou bastante”.

Os Professores B e K apresentaram, em seus discursos, a satisfação em terem

estudado a respeito das legislações pertinentes a EPT.

Eu vejo que em relação ao conteúdo, gostei bastante da legislação para a EPT. Eu vejo que é bem importante para gente que é professor, saber que temos documentos que norteiam a prática e a gente trabalhar de acordo com o que está ali nos documentos, na legislação pertinente a nossa área. (PROFESSORA B).

Eu gostei de estudar um pouco mais sobre essas leis, orientações, como essa Resolução 01/2021 da EPT e também a Pedagogia Histórico-Crítica. (PROFESSOR K).

Por fim, obtivemos a resposta do Professor I, compondo a categoria *conteúdo não especificado*, o qual enfatizou “tudo foi importante [...], então não saberia dizer uma parte que chamou mais a atenção”.

Prosseguindo em nossas análises, nos convém ressaltar que, ao organizarmos o processo formativo, buscamos por uma metodologia que abarcasse o sentido do planejamento de ensino em EPT, com possibilidades de perpassasse pelas etapas didaticamente apontadas na PHC, ao mesmo tempo em que, por meio de ações dialógicas, houvesse integração e colaboração na troca de saberes sistematizados, sendo estes resultados de uma relação sincrética e sintética dos conhecimentos que compuseram a formação continuada.

Nessa perspectiva, ao solicitamos aos participantes, que compartilhassem o que lhes chamou mais a atenção em relação à organização e dinâmica do processo formativo, obtivemos respostas, as quais foram classificadas em categorias, conforme mostra o Quadro 27.

Quadro 27: O que mais chamou a atenção quanto à organização e a dinâmica.

Categoria	Quant.	Descrição
Metodologia diversificada com o uso de ferramentas tecnológicas	04	Dinamismo quanto ao uso da Meet, organização da plataforma Moodle e ferramentas tecnológicas utilizadas contribuíram para o engajamento e interação dos participantes.
Temáticas e liberdade para compartilhamentos	02	Apresentação de temáticas importantes e liberdade para compartilhamentos e identificação entre os participantes do grupo.
Interação em grupos	02	Dinamismo, organização e integração entre os grupos.
Apresentação do conteúdo	01	Dinamismo e diversificação na apresentação dos conteúdos.
Gestão do tempo, interação, liberdade para	02	Boa organização, gestão do tempo, com oportunidade para compartilhamentos. O

Quadro 27: O que mais chamou a atenção quanto à organização e a dinâmica.

(continuação)

compartilhamentos, colaboração e metodologias diversificadas		uso de recursos tecnológicos diversificados contribuíram para o engajamento, integração e colaboração do grupo.
--	--	---

Fonte: Os autores.

Ao analisarmos os discursos dos participantes na categoria *metodologia diversificada com o uso de ferramentas tecnológicas*, constatamos 4 (quatro) respostas direcionadas ao uso de metodologia diversificada, constituída de ferramentas tecnológicas, as quais contribuíram para o engajamento e interação dos participantes. Vejamos as falas:

Achei sensacional essa parte de sair de uma meet e entrar em outra. Eu nem sabia que tinha como abrir duas meets ao mesmo tempo. A gente tinha uma estrutura dentro do Instituto Federal [plataforma moodle] como se fosse um aluno mesmo. As ferramentas que foram utilizadas, nunca nem tinha visto [...] (PARTICIPANTE P).

Eu achei interessante, eu aprendi ferramentas novas, o curso foi dinâmico, teve uma metodologia de trabalho interessante. Mesmo na correria você conseguia caminhar junto. O que é mais complicado hoje é você conseguir fazer um curso, uma atividade que exatamente você consiga participar, mesmo que por meet, sem se perder, dispersar ou acabar daquela forma "fiz mas não fiz". (PROFESSORA B).

Ainda nessa categoria, tivemos a resposta do Professor I, o qual, ao destacar sua dificuldade quanto ao uso da tecnologia, afirma apreciar mais os cursos presenciais:

Eu acho que, talvez por ser online, por conta da tecnologia que eu tenho dificuldade, eu acabo gostando mais de curso presencial do que online. Não quer dizer que o curso não tenha sido bom, mas quando é presencial, a gente tem mais contato, parece que fica mais fácil de conversar com o colega, trocar ideia, alguma coisa assim. Mas foi muito bom. O problema é que a gente fica longe um do outro, mas a tecnologia ajuda muito nisso. (PROFESSOR I).

No bojo dos discursos, evidenciamos a valorização dada às metodologias utilizadas, em específico às tecnológicas, as quais, segundo os participantes, contribuíram para a interação do grupo e, conseqüentemente, no engajamento de novas aprendizagens. Decerto, todos se sentiram desafiados exatamente porque, assim como afirma Nóvoa (2019), este é o papel das novas tecnologias, que vieram para revolucionar a sociedade e o dia a dia das escolas, exigindo dos professores a capacidade intelectual de aprender e se desenvolver.

Na categoria, *apresentação do conteúdo*, a Professora L enfatizou a didática utilizada para o diálogo dos assuntos propostos. Para ela, “a forma como foi

trabalhado o conteúdo não ficou massante. Ficou algo bem didático, bem elaborado. Toda a aula era algo novo, diferente a ser trabalhado” (PROFESSORA L).

Ainda no quesito conteúdos, porém na categoria *temáticas e liberdade para compartilhamentos*, destacamos os discursos dos participantes N e E:

[...] Foi muito bem organizado, as temáticas também foram temáticas importantíssimas. Todo o processo em si, aquela liberdade de expor, de falar foi bem bacana. Até o final, aquele joguinho, aquela brincadeira, animou bastante. Deixou de ser sisuda para ser divertida. Foi uma formação divertida, que trouxe conhecimento, porém alegre, leve, que não causou "nossa é uma formação" [...]. (PROFESSOR N).

No começo eu não gostei de ter seis sábados marcados para o curso. Mas era uma data que todos os professores podiam [...]. Foi um curso que a gente pode se expressar bastante, a gente se identificou, falamos das dificuldades que a gente encontra em escolas diferentes. Não foi um curso que a gente só ouviu, a gente falou bastante, colocamos as nossas opiniões, as nossas dificuldades [...]. A gente pode falar do que convivemos no dia a dia, o que a gente conhece sobre cada assunto, o que a gente acha sobre cada assunto. Foi muito bom o curso. (PROFESSOR E).

O Professor N salientou a organização do processo formativo e a importância das temáticas trazidas para discussão, enfatizando a liberdade de expressão durante os encontros. O Professor E destacou a boa gestão dos conteúdos por meio dos materiais de leitura, assim como a liberdade de expressão dada aos participantes para o compartilhamento dos saberes vivenciados, com trocas de opiniões e dificuldades, o que contribuiu para que houvesse identificação entre os participantes.

Observamos um aspecto muito importante na fala do Professor E, ao evidenciar o processo de identificação entre os integrantes do grupo. Fiorentini (2004) trata desse aspecto ao dizer que a opção de participar de um grupo está relacionada à identidade que o indivíduo sente em relação aos demais integrantes do grupo, decorrente do compartilhar de experiências, objetivos e/ou problemas que lhes são comuns.

Na categoria *interação em grupos*, o Professor H diz “eu gostei da maneira que nós trabalhamos, embora longe, mas como se estivéssemos no presencial [...] a integração ajudou bastante para não nos cansarmos”.

A Participante J também enfatizou que o envolvimento dos participantes contribuiu para a leveza do curso, ao destacar que “foi dinâmico, foi ótimo. Quando a gente olhava, já era meio dia. Teve muito envolvimento, não foi maçante”.

Na categoria *gestão do tempo, interação, liberdade para compartilhamentos, colaboração e metodologias diversificadas*, obtivemos o discurso de 2 (dois) professores, os quais destacaram a boa gestão do tempo e o uso de ferramentas

tecnológicas, as quais contribuíram para o engajamento, a interação do grupo e o desenvolvimento de ações colaborativas.

A dinâmica foi interessante, usamos vários recursos tecnológicos nas atividades, recursos que eu desconhecia para que a gente pudesse interagir [...]. Todos os professores deveriam ter a oportunidade de estarem usando essas ferramentas que tem disponível, gratuito. Foi bem engajado [...], organizado [...]. O horário nunca foi extrapolado, todos conseguiram falar, dar sua opinião, fazer as atividades, tudo no tempo que se encaixasse tranquilamente. Não ficou nem uma ponta - ah faltou tempo pra falar isso, poderia ter feito isso a mais ou a menos, não - foi perfeito. (PROFESSOR D).

Eu gostei muito de como foi conduzido. Era muito conteúdo, mas houve gerenciamento do tempo, em seis encontros pra aquilo que eu entendo que foi bem proveitoso pra gente [...]. A gente precisava estudar sobre isso, conversar sobre isso e você [...] estudou conosco essas novas situações. A gente foi tirando dúvida, a gente foi trocando figurinhas e cada um foi dando exemplo para o outro, ajudando o outro. Os conteúdos e as falas foram muito pertinentes. O tempo foi muito bom [...], e o que mais me chamou a atenção foram as ferramentas tecnológicas utilizadas. Assim como os alunos gostam eu também gosto. Eu sou muito ligado na tecnologia. Gostei muito da roda de girar, dos sorteios, essas coisas de tecnologia me chamam muito a atenção. (PROFESSOR K).

Ao citarmos Novoa (2019) acerca do desafio que as novas tecnologias trazem ao contexto educativo, podemos relacionar nossas percepções àquilo que o autor preconiza. Evidenciamos que os participantes, de um modo geral, apontaram as ferramentas tecnológicas enquanto mediação para a interação, colaboração e aprendizagens construídas durante o processo formativo. Saviani (1999) afirma que é na etapa da instrumentalização que os docentes e discentes se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos para o confronto com o objeto do conhecimento, ocorrendo um processo ensino-aprendizagem ativo, construtivo e criador. (KUENZER, 2000).

Considerando a importância da escolha de encaminhamentos metodológicos que possam potencializar aprendizagens, solicitamos aos participantes que compartilhassem o que mais lhes chamou a atenção em relação à metodologia apresentada no processo formativo. O Quadro 28 destaca as categorias que surgiram, a partir das respostas obtidas.

Quadro 28: O que mais chamou a atenção quanto à metodologia apresentada.

Categoria	Quant.	Descrição
Trabalhos em grupos	05	A dinâmica utilizada nos trabalhos em grupos promoveu a interação, envolvimento e colaboração dos participantes.

Quadro 28: O que mais chamou a atenção quanto à metodologia apresentada.

(continuação)

Metodologias ativas à aprendizagem	04	O uso de metodologias ativas potencializou a aprendizagem dos conteúdos propostos e a prática de tais assuntos no dia a dia.
Bem planejada e aplicada	02	A maneira como foi organizada e aplicada favoreceu o entendimento dos assuntos propostos.

Fonte: Os autores.

Por meio das respostas obtidas, observamos que os discursos dos participantes se aproximaram da pergunta anterior, a qual se referiu aos aspectos que chamaram a atenção do participante acerca da organização e dinâmica do processo formativo. Assim, as respostas estiveram no entorno de uma metodologia que, segundo os participantes, esteve bem-organizada e aplicada, contribuindo para a interação, colaboração e, conseqüentemente, no alcance dos objetivos propostos. Evidenciaremos a seguir, aspectos que sobressaíram em alguns dos discursos.

Na categoria *trabalhos em grupos*, evidenciamos, a fala do Professor D, quando diz “[...] o que mais me chamou a atenção, foi o envolvimento de todos os participantes; com o decorrer dos encontros, os assuntos e atividades ficaram mais envolventes” (PROFESSOR D). Corroborando com a fala do Professor D acerca do envolvimento do grupo, a Participante J, destaca que conhecia apenas 30% da metodologia apresentada. Segundo ela, “foi bem dinâmico, o pessoal também foi dinâmico. [...] o que foi planejado facilitou, porque o grupo estava bem envolvido”.

O aspecto do envolvimento dos integrantes, presente nos discursos de D e J, nos fez lembrar Imbernón (2009), ao destacar que um longo período de cooperação pode se transformar em colaboração. A cada encontro, percebíamos os grupos cada vez mais envolvidos e colaborativos. O Professor E destacou a oportunidade que os grupos tiveram de participarem, aprenderem e produzirem, de tal maneira que nem viam a hora passar.

Eu acho essa questão da gente poder participar, de poder produzir. Imagine a gente ficar cinco sábados, só você falando durante quatro horas e, no último sábado, a gente fosse produzir alguma coisa, não ia ficar legal né? Então, começando a trabalhar em grupo, se conhecendo desde o primeiro encontro é o que fez a gente prestar atenção, estudar, aprender e produzir durante o curso. Quando a gente via já era onze horas e nem dava tempo de parar para tomar o café. (PROFESSOR E).

Ao refletirmos sobre a fala do Professor E, percebemos sua satisfação em participar de uma formação que teve como característica a liberdade para compartilhar

opiniões e/ou dificuldades. O aspecto que o docente cita, a respeito de uma formação, da qual ele não apenas ouviu, mas também teve a oportunidade de se expressar, nos lembra Imbernón (2009, p. 42) ao dizer “[...] uma formação mais baseada nos conhecimentos do que na transmissão destes [...]”. Acreditamos que o sentimento evidenciado pelo docente surge daquilo que Fiorentini (2004) destaca como sendo aquelas formações de professores que se aproximam de situações problemáticas da prática educativa. Estas tornam-se muito mais significativas, uma vez que potencializam oportunidades aos integrantes de grupos colaborativos, de compartilharem aquilo que lhes parece comum.

Ainda na categoria *trabalhos em grupos*, trazemos o discurso do Professor H, o qual enfatiza a praticidade da metodologia utilizada. Vejamos:

Achei muito legal a formação dos grupos e, depois, a apresentação no grande grupo. Os exercícios [...], tudo isso dá pra gente copiar e colocar para o aluno. Tudo o que nós vimos nesse curso ajudou muito a pensar, diversificar nossa aula, de uma forma mais dinâmica [...]. (PROFESSOR H).

O discurso do docente H, nos transporta ao que Imbernón (2009) destaca acerca das formações que desencadeiam processos de *desaprendizagem* para, então, estabelecerem um novo aprender. Entendemos que ações dessa natureza requerem, decerto, um professor mais ativo e reflexivo, a ponto de reivindicar: “[...] preciso de ferramentas intelectuais que não possuo e que anteriormente desconhecia [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 43).

As ferramentas tecnológicas utilizadas nos encontros, as quais categorizamos como *metodologias ativas à aprendizagem*, também fizeram parte deste repertório de ferramentas intelectuais (IMBERNÓN, 2009). Enquanto mediadores e na mesma proporção dos participantes da formação, deparamo-nos com o pouco saber acerca das ferramentas tecnológicas. Dessarte, era necessário um novo aprender. Vejamos alguns discursos:

[...] Eu achei que ficou muito didático, bem bacana [...] usar o jamboard, os post-it, acho que ficou bem organizadinho, bem bonitinho e bem caprichado, cuidando dos pequenos detalhes. Eu acho que ficou muito bom. (PROFESSORA O).

Essas metodologias ativas apareceram há pouco tempo. A gente não tem muita habilidade e conhecimento com elas ainda, tanto que eu aprendi algumas coisas com o curso e que estou colocando em prática. Foi algo diferente, novo e que eu estou tentando utilizar com os alunos. (PROFESSORA L).

Eu tive um pouco de dificuldade no começo [...] porque a parte (pedagógica) eu nunca estudei. Porém, o pessoal explicava, você explicava tão bem, que

você já conseguia assimilar tudo, as ferramentas utilizadas no processo formativo foram tão boas. Eu achei legal porque eu não sou da parte da Pedagogia, mas quando eu entro em contato com um professor que é, ele acaba passando o conhecimento dele pra mim e eu acabo passando o conhecimento que eu tenho pra ele. (PARTICIPANTE P).

Entendemos que as tecnologias de informação têm o poder de ativar a mente, atraindo não somente a atenção dos estudantes, mas também dos professores. Contudo, incluí-las no planejamento de ensino envolverá, continuamente, um papel mais ativo do docente. Como preconiza Imbernón (2009), são variados os aspectos que impulsionam os docentes a fazerem parte de grupos colaborativos. Entre eles, estão aqueles que envolvem a incorporação de tecnologias digitais da informação e colaboração na prática educativa. É tão verdadeira tal afirmação, que os participantes, ao final do curso, solicitaram que houvesse outro encontro para que pudessem aprender, na prática, como utilizar tais ferramentas. A Professora B ainda sugeriu, caso o curso viesse a ser replicado a outro grupo de docentes, que contemplasse um encontro somente para tratar de metodologias ativas. Assim, implícito em boa parte dos discursos, evidenciamos o impacto causado pela metodologia apresentada, com grandes possibilidades de ser transposta para as práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa.

Na categoria *bem planejada e aplicada*, trazemos as falas dos professores N e I. O Professor N, destaca, o bom planejamento e a organização dos encaminhamentos metodológicos, ao dizer “pra ser bem sincero, mesmo nos tempos de faculdade, nunca vi uma metodologia tão bem aplicada, bem organizada, bem planejada, que favoreceu para que a gente tivesse um entendimento amplo” (PROFESSOR N). Contudo, o Professor I, destaca “muito boa, porém tenho dificuldade com a tecnologia”. Percebemos que, ao mesmo tempo em que as tecnologias causam boa impressão, podem causar insegurança. A fala do docente nos passa essa impressão, embora, durante os encontros, dependendo do tipo de metodologia utilizada, outros docentes também apresentaram certa dificuldade no uso das ferramentas tecnológicas apresentadas. Este aspecto favoreceu potencialmente a integração e a colaboração entre os participantes.

Considerando, ainda, a etapa da instrumentalização, a qual Gasparin (2012) considera como o momento de ocorrência da aprendizagem, trazemos, no bojo das impressões dos participantes acerca da metodologia aplicada, suas considerações a respeito do que mais lhes chamou a atenção, em relação às atividades desenvolvidas.

O Quadro 29 apresenta as categorias que foram obtidas, a partir dos discursos dos participantes.

Quadro 29: O que mais chamou a atenção quanto às atividades aplicadas.

Categoria	Quant.	Descrição
Trocas de ideias e experiências	07	Atividades planejadas que promoveram a troca de ideias e experiências nos grupos; liberdade de expressão, interação e compromisso.
Didática quanto ao uso de ferramentas tecnológicas	02	A didática utilizada quanto ao uso das ferramentas tecnológicas contribuiu para manter a atenção.
Contribuíram para o entendimento do conteúdo proposto	01	Contribuíram para um melhor entendimento do planejamento de ensino e de como funciona a EPT.
Voltadas à realidade da prática pedagógica	01	Atividades direcionadas às vivências da profissão e aos processos metodológicos do trabalho.

Fonte: Os autores.

Na categoria *trocas de ideias e experiências*, obtivemos 7 (sete) respostas, como podemos observar nos discursos dos participantes. O Professor I, afirma “foram ótimas, possibilitaram trocas de ideias e experiências”. Convergindo da mesma opinião, o Professor N destaca que “[...] foram atividades [...] que deram abertura para que a gente pudesse expressar o nosso pensamento, bastante democrático. Pudemos trocar ideias com os outros professores quando montamos os grupos [...]” (PROFESSOR N). O Professor D e a Participante J destacam:

As atividades foram muito legais, em todos os sentidos, bem planejadas, os grupos foram bem feitos, houve trocas de ideias, professores comentando a opinião de outros, complementando. Teve um debate muito bom, somando cada vez mais. (PROFESSOR D).

Sem dúvida contribuíram para o entendimento do que foi exposto. E uma das coisas que eu achei fundamental nesse processo formativo é que foi dinâmico no sentido de escuta [...]. Uma das coisas coisas que facilitou foi isso, se alguém quisesse falar, falava, então ficou bem dinâmico. (PARTICIPANTE J).

Nas falas dos docentes, evidenciamos que as atividades em grupo favoreceram o compartilhamento de ideias, ocorrido em meio à liberdade de expressão. Este aspecto da fala dos participantes nos aproxima de Shön e Nóvoa (1992), ao preconizarem a eficácia de um ambiente formativo no qual haja liberdade tranquila para que os docentes possam refletir em suas práticas. Nesse ponto em específico da escuta, Imbernón (2009), diz:

Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social [...] envolve criar um clima de escuta ativa e de comunicação. [...] Explicar o que acontece conosco e ouvir a todos sobre o assunto". (IMBERNÓN, 2009, p. 62-68).

O discurso da Participante J, deixa claro que tal formação, organizada em meio à liberdade dialógica, contribuiu para o entendimento daquilo que estava sendo proposto.

Para Freire (1987), a colaboração é resultado da dialogicidade de indivíduos que se encontram imersos em uma realidade problematizada que os sensibiliza, assim como os desafia. Percebemos, no discurso da Professora O, uma prática reflexiva da realidade por ela vivenciada, desencadeada em meio ao diálogo, que a aproximou da realidade de outros colegas. Vejamos:

Eu acho que foi bacana porque deu pra gente ver que a nossa realidade enquanto professora é a mesma realidade do outro professor que está longe. Então [...] a troca de experiências foi muito boa porque, às vezes, a gente se sente tão sozinho, mas quando a gente observa [...] os outros cursos, os outros professores que estão inseridos no mesmo sistema, a gente vê que não é algo só meu, é muito maior que eu, envolve muito mais gente. Eu acho que as atividades foram muito bem pensadas nessas divisões de grupos. A gente pode trabalhar com diferentes professores, de diferentes cursos. Então, deu pra ter uma visão geral de como está o sistema da EPT, tanto de professores da Base, quanto de profissionais da área técnica [...]. Nos grupos que eu participei, sempre que a gente chamava pra fazer, todo mundo se prontificava, estavam ali prontos para realmente dar o seu melhor pra aprender, pra colocar em prática, expor sua opinião. De todos os grupos que eu passei foi muito bacana trabalhar com eles, estar conversando, estar vendo a opinião deles, a participação deles. Eu gostei bastante. (PROFESSORA O).

Assim como afirma Fiorentini (2004), percebemos que, apesar de os membros de um grupo não serem iguais, decidem espontaneamente, compartilham realidades que lhes são comuns, a partir de olhares e entendimentos plurais. Assim, foi possível constatar no discurso da Professora O, além da identificação do grupo, a voluntariedade, expressa no desejo de se prontificarem ao compartilhamento de vivências e produção de conhecimentos.

A produção de conhecimentos é resultado dos vários saberes de seus membros, os quais passam a ser compartilhados em uma rede de relações, que se multiplica. Evidenciamos tal entendimento na fala do Professor K, quando este posiciona a mediadora, no círculo do compartilhar de saberes, ao afirmar:

Você utilizou os grupos [...] soube usar aquilo que você já sabia a seu favor e compartilhou esse conteúdo conosco. E todo o mundo que estava ali vai conseguir colocar em prática no dia a dia [...]. (PROFESSOR K).

Na categoria *didática no uso de ferramentas tecnológicas*, as Professoras L e B novamente destacam o dinamismo do processo formativo, resultado de um didatismo de atividades, organizadas a partir de ferramentas tecnológicas. Vejamos:

Achei bem dinâmicas [...]. Da mesma forma como foram utilizados os programas para os conteúdos, também para as atividades. Eu achei bem didático. (PROFESSORA L).

[...] Eu volto na questão da metodologia. Ela conseguiu me segurar a atenção. Nesse momento, eu me vejo como os alunos, o que a gente faz que consiga segurar a atenção deles que é o mais complicado [...]. As metodologias conseguiram segurar a minha atenção [...]. Eu gostei bastante das atividades, principalmente pelo dinamismo delas. A cada semana víamos algo diferente. (PROFESSORA B).

Como afirmamos anteriormente, as ferramentas tecnológicas contribuem para que sejamos mais ativos. Sendo assim, uma formação como esta, pautada nos princípios da colaboração, tende a envolver os participantes de tal modo que os levem a desejar replicar tal dinamismo em suas práticas.

Na categoria *contribuíram para o entendimento do conteúdo proposto*, o Participante P afirma que:

O que mais me chamou a atenção é que as atividades aplicadas abriram nossa mente de uma forma que conseguimos entender melhor a forma de planejar, de ensinar e de compreender os alunos. As atividades aplicadas trouxeram uma nova visão de como funciona a EPT e a importância da Base junto com ela. (PARTICIPANTE P).

Evidenciamos, na fala de P, a contribuição que as atividades trouxeram para um novo entendimento do planejamento de ensino no contexto da EPT, ainda mais por ter iniciado na carreira educacional há poucos meses.

Acreditamos que a presença de ações organizadas possibilitam o encontro com o saber científico. Saviani (2011) corrobora com tal reflexão, ao destacar que é a partir da seleção e organização de elementos relevantes do saber sistematizado que se possibilita o crescimento intelectual dos estudantes e, conseqüentemente, a assimilação do saber sistematizado. O autor também afirma que o problema do ensino encontra-se nos métodos, os quais só fazem sentido se viabilizarem o domínio de determinados conteúdos (SAVIANI, 2011).

Constatamos, no discurso do Professor E – o qual incluímos na categoria de atividades, *voltadas à realidade da prática pedagógica* – a tal significação da qual nos referimos, ao destacar: “as atividades foram bacanas, todas voltadas para o nosso dia a dia, nosso trabalho e método de trabalho [...]” (PROFESSOR E). Evidenciamos,

aqui, a mediação dialética proposta por Saviani (2011), a qual deve partir da prática social dos indivíduos e para ela retornar, porém, transformada. Freire (1987, p. 59), enfatiza a importância do docente perceber criticamente sua realidade, o que ocorre em um método correto, não imposto, de “aproximação do concreto para desvelá-lo”.

Dando continuidade às nossas análises, apresentamos no Quadro 30 as categorias obtidas a partir dos discursos dos docentes quanto à experiência vivenciada no momento formativo.

Quadro 30: Categorias sobre a experiência vivenciada no processo formativo.

Categoria	Quant.	Descrição
Aquisição de conhecimentos teórico-práticos	04	Aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos nas trocas de experiências. Mudança de entendimento quanto ao planejamento de ensino e a necessidade de uma prática mais dialogada em sala de aula.
Formação pedagógica em EPT	04	Formação pedagógica específica para o planejamento de ensino na EPT, com ampliação de conhecimentos. Novos conhecimentos que requerem mudanças de concepções e práticas educativas.
Estímulo à formação continuada	02	Incentivo da parte da mediadora para participar do curso. Estímulo a fazer outros cursos.
Clareza de objetivos	01	O curso foi claro e objetivo em sua totalidade.

Fonte: Os autores.

Iniciamos nossas análises partindo da categoria *estímulo à formação continuada*, na qual trazemos novamente a fala do Professor I, que evidencia a importância de ações estimuladoras à formação continuada de professores. Vejamos:

[...] Se não tiver um incentivo, um ajudando o outro e convidando e incentivando a gente acaba não fazendo. A primeira vez que eu vi, só lá no grupo [de Whatsapp] que o colégio mandou, que ia ter o curso, eu jamais tinha feito. Depois, o que mais deu motivo, foi o teu contato e com a nossa conversa foi motivando mais. Se não tivesse esse contato, eu não teria talvez nem participado. A gente via lá [no grupo de Whatsapp] mas não dava ênfase para aquilo e aí passava sem fazer. Então, esse contato ajuda muito, falar do curso, da importância é o que dá força pra isso. (PROFESSOR I).

Percebemos implícita na narrativa do docente, a necessidade por um estímulo formativo que se apresentasse com mais tenacidade. Pimenta (1997) apregoa que uma formação continuada que objetiva a ressignificação identitária do docente

demanda políticas públicas de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores.

Ainda na categoria *estímulo à formação continuada*, trazemos outra vez o discurso da Professora B, a qual, ao sentir-se satisfeita com sua participação na formação proposta, destaca nova motivação para o prosseguimento em outras formações:

[...] Eu gostei. Me causou até uma surpresa boa. Quando eu me inscrevi, eu pensei: “Senhor, sábado de manhã, eu não vou conseguir fazer, não vai dar bom. No que eu fui me meter?”. E aí eu estava pensando em alguns cursos que eu deixei de fazer e depois me arrependi, sempre achando que não ia dar conta na correria. E eu tive uma surpresa extremamente positiva, gostei, eu efetivamente aprendi, consegui acompanhar, dar conta. Então, isso me deixou muito feliz. De certa forma, me motivou a ter coragem de fazer outras coisas. (PROFESSORA B).

Constatamos que o curso alcançou seu objetivo, uma vez que almejávamos o envolvimento dos docentes na proposta de tal maneira que os aproximasse dos saberes da profissão docente. Freire (2002), preconiza, que, o momento fundamental da formação permanente dos professores, é aquele em que se pensa criticamente a prática de hoje e de ontem para, então, alcançar o entendimento de que se pode melhorar na próxima prática.

Ao refletirmos na organização do processo formativo, buscamos por evidências, nas narrativas, que trouxessem o aspecto de uma possível clareza quanto ao significado e objetividade da proposta apresentada. Encontramos, no discurso do Participante P, incluso na categoria *clareza de objetivos*, a referência da qual procurávamos, ao enfatizar “O curso foi claro e objetivo no foco [...], valeu a pena. Se fosse pago, eu recomendaria [...] porque compensa” (PARTICIPANTE P). A respeito das finalidades de um planejamento, Vasconcellos (2002), apregoa que:

Estas são gestadas num complexo processo, que envolve necessidades, afetos, desejos, significações, etc. O fato é que as finalidades funcionam como imã a atrair a pessoa; ora, se o sujeito não tem objetivo claro, não tem essa força de “polarização”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 110).

Assim, no bojo da narrativa, percebemos os objetivos anteriormente intencionados, alcançando o propósito para o qual foram gestados.

Nessa perspectiva, apresentamos a categoria *aquisição de conhecimentos teórico-práticos*, com os discursos dos docentes a respeito da experiência vivenciada na formação proposta.

Uma experiência muito positiva. Como eu estou chegando agora, tenho muito o que aprender, inclusive com os professores que já estão há tempos na batalha [...]. A formação foi importante, desde a sua metodologia, os assuntos tratados como a experiência de outros professores que já estão há algum tempo. Então, isso pra mim favoreceu bastante. É algo que eu vou levar, com certeza, não só no meu dia a dia de aula, mas na hora de expor meu conhecimento. (PROFESSOR N).

[...] Hoje, até a maneira de trabalhar em sala de aula eu mudei um pouco. Aquilo que eu aprendi, de ouvir primeiro o aluno, de tornar a aula mais dialogada no início, partindo do conhecimento comum, achei muito legal essa parte. E no dia a dia eu já estou procurando usar. Eu já usava, mas de uma forma muito rápida. Às vezes, uma perguntinha e já estava muito preocupado com o conteúdo, preocupado em passar aquele exercício porque aquele exercício era importantíssimo para o aluno. Eu aprendi que é importante ouvir mais o aluno, dialogar mais com a turma e, a partir daquilo que os alunos vão falando, a gente vai colocando a forma mais científica, o conhecimento mais científico, vai aperfeiçoando, melhorando o conteúdo [...]. Eu aprendi que deve existir uma dinâmica na aula. Não posso chegar com o conteúdo pronto e querer que o aluno entenda de qualquer jeito. Pra mim, ajudou muito. (PROFESSOR H).

Percebemos, no discurso do Professor N, o qual se encontra no início da profissão docente, satisfação pela participação na formação, deixando claro o quão foi importante para ele a troca de experiências com os docentes mais experientes. Ao refletir nessa fala, lembramos dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que traz, no bojo do método dialético para a construção do conhecimento, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cunhada pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2001). Na ZDP, a construção de novas experiências de aprendizagens se estabelece nas interações entre sujeitos mais experientes e menos experientes, mediados pelo professor. O professor H aponta uma formação continuada com sentido à prática pedagógica, evidenciando que já tem tentado colocar em prática o novo conhecimento.

Corroborando com estes discursos, trazemos a fala do Professor K, que diz:

Ah! Eu gosto de estudar porque o saber aguça, liga uma parte do meu cérebro. Eu gosto de estar estudando porque o mundo a nossa volta vai mudando, sofre uma mutação diária. Então, não dá mais para permanecer [...] em um ensino bancário, não dá mais pra você ficar pensando que o aluno vai chegar lá, sentar e ficar te ouvindo [...]. Estudar sobre o planejamento nessas metodologias ativas é a bola da vez. Um profissional da educação tem que estar pensando que ele tem que se reciclar, senão ele não vai mais conseguir dar conta. (PROFESSOR K).

Sobre a profissão docente, Nóvoa (2019) apregoa que sua característica é quando se investem em práticas do ponto de vista teórico-metodológico, dando origem à construção dos saberes docentes. Percebemos, nas falas dos professores P, N, H e K, a construção de saberes teórico-práticos, porém, evidenciamos, mais

especificamente no discurso do Professor H, a prática teórico-metodológica deste novo *saber fazer*.

Na categoria *formação pedagógica em EPT*, observamos alguns discursos, que se mostraram mais direcionados aos aspectos da EPT. Vejamos:

Pra mim foi ótimo. Primeiro, por eu não ter feito nada de formação pedagógica, enfim do planejamento. Eu participo, mas não da construção de um planejamento. Eu participo das discussões do que compõe, mas não da execução ali, de fazer o planejamento. E dentro da Educação Profissional é algo novo. [...] E é por isso que eu até tinha falado pra você que eu queria participar porque era algo novo, porque é algo que está dentro da minha realidade, mas que eu não tinha informação. Pra mim, foi novo, foi muito bom, muito positivo, me abriu os olhos pra muita coisa pra realidade e a partir da teoria histórico-crítica. Parecia que eu a conhecia, que ela não estava dentro de uma teoria, mas dentro da minha realidade. Foi muito positivo. Muito mesmo. Eu achei muito fácil compreender, identificar e trabalhar com o que foi proposto. (PARTICIPANTE J).

[...] Planejar não é fácil. A gente planeja mas pode ser que não dê certo. As formas como você colocou para serem trabalhadas foram compreendidas facilmente. Eu acho que foi super importante tanto para o curso, quanto para nós também [...], pois não temos algo voltado pra nós. (PROFESSORA L).

As falas evidenciam a importância de um encontro com os saberes da docência, em específico, o planejamento de ensino para a EPT. Se planejar não é tarefa fácil para os licenciados, quem dirá para os não licenciados. A Professora L deixa claro os desafios da ação. Assim, percebemos nos dois discursos o quão relevante foi para elas terem participado de uma formação específica em EPT, uma vez que o contexto que se encontram inseridas, carece desse tipo de formação. Entre os muitos assuntos a serem trazidos para uma formação inicial e continuada de professores em EPT, Machado (2011, p. 703) destaca como emergenciais aqueles que “contribuam para dar sentido de pertencimento aos grupo social dos professores da EPT e que dialoguem com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência neste campo educacional”. Reforçando a perspectiva de um encontro com os saberes específicos em EPT, podemos observar os discursos dos Professores D e O:

Todo o conhecimento que a gente adquire a gente leva para o resto da vida [...]. Até o momento, a gente não tinha essa percepção. Eu garanto que a maioria dos professores não tinha essa percepção. Depois do curso, a gente foi abrindo os olhos, vendo que realmente a gente está meio que congelado, na mesmice, a gente tem que mudar porque o ensino está mudando. O ensino requer mudança e os professores tem que mudar junto também [...]. (PROFESSOR D).

[...] Foi algo que deu um suporte, deu pra gente aprender e descobrir muito mais sobre a EPT. Deu pra aprender de onde a EPT veio até o que a gente tem hoje. Então toda a transformação que ela passou, por onde ela passou, quem foram os idealizadores, como se foi transformando. O curso veio em

uma hora muito boa, foi algo que deu uma visão muito grande, pra dar uma ampliada no conhecimento, na visão, então foi algo muito bom. Deu pra aprender muito sobre a EPT, sobre o ensino, como ela está, como ela deve seguir, como a gente tem que seguir. Eu acho até se desse pra gente falar sobre a postura de um profissional que sai da graduação e vem pra educação, como ele tem que se portar, como ele pode estar preparando uma aula, uma adaptação. Eu acho que até daria pra fazer uma formação dois, já dava continuidade. (PROFESSOR O).

Percebemos nas narrativas um aspecto voltado à necessidade de mudança da prática docente, em um contexto de constantes transformações. Sabemos que as práticas somente sofrerão transformações quando ocorrerem em um nível de consciência. Desta forma, muito mais rapidamente, poderão ultrapassar o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência possível” (FREIRE, 1987, p. 64). Como o planejamento de ensino é uma ação, antes de tudo intencional, passará a acompanhar este processo de mudança.

O discurso da Professora O vem destacar o seu entendimento acerca do histórico da educação profissional e tecnológica, assunto do qual tratamos no segundo encontro do processo formativo, assim como deixa uma boa impressão do curso ao sugerir uma possível continuidade.

Prosseguindo em nossas análises, indagamos os participantes, se existia algo que gostariam de falar a respeito do planejamento de ensino na EPT que não havia sido contemplado durante a formação. Entre os 11 participantes, apenas 1 (um) fez referência à possibilidade de incluir, em propostas futuras, um encontro para o compartilhamento de conhecimentos acerca das ferramentas tecnológicas, disponíveis para o trabalho em sala de aula.

Embora a intenção da proposta da formação continuada não esteja voltada para o ensino de técnicas, a proposta da docente nos leva a refletir em um possível encontro formativo no qual os docentes, constituídos em grupos colaborativos, seriam os protagonistas da ação, ao compartilharem conhecimentos acerca de ferramentas tecnológicas. Neste aspecto, concordamos com Sanavria (2014), ao destacar a importância do docente assumir sua trajetória profissional. A partir deste posicionamento reflexivo, certamente surgem possibilidades de trabalhos coletivos e, conseqüentemente, colaborativos.

Os outros 10 (dez) participantes afirmaram não terem identificado nenhum aspecto do planejamento de ensino que não tenha sido contemplado. O Professor D diz “no ponto em que eu estou, não tenho nada a apontar, eu só posso afirmar que isso me acrescentou”. Compartilhando da mesma opinião, a Professora L, afirma: “eu

acredito que não, também eu não tenho tanto conhecimento sobre, mas pelo que eu sei e o que já vi, acredito que não”.

Embora os docentes não tenham evidenciado nenhum aspecto acerca do planejamento de ensino em EPT que não tenha sido dialogado, identificamos, na narrativa do Professor H, certa preocupação quanto a integração disciplinar, o qual transcende um momento formativo como este. Vejamos:

Eu acho que essa parte da integração das disciplinas teria que ser, não apenas no curso aqui [...]. Depois do planejamento [na escola], ter um momento de integrar as disciplinas. Eu acho que essa parte ainda falta ser mais trabalhada. Porque não é chegar de manhã lá na escola, com minha aula preparada e conversar cinco minutos com o outro professor e falar "o que a gente vai fazer de forma integrada?" Não é assim, as coisas dão muito trabalho antes, tudo tem que ser bem preparado. A gente já tem os cursos de planejamento, talvez usar um pouco mais desses momentos para o planejamento da integração das disciplinas. [...] Pra gente poder trabalhar junto, eu tenho que conhecer um pouco das outras disciplinas e quando a gente trabalha em um curso como esse, a gente tem condição de entender um pouco a outra disciplina, tem condição de entender como o outro professor trabalha [...]. (PROFESSOR H).

Consideramos pertinente tal colocação, uma vez que a integração não se esgota aqui. Durante os encontros, trouxemos possibilidades de construção de planejamentos colaborativos, por meio dos quais houve trocas de experiências e saberes entre professores licenciados e não licenciados, de acordo com as possibilidades de formação inicial dos participantes, todavia, concordamos com o Professor H, ao dizer que o planejamento na perspectiva integrada não ocorre em cinco minutos de conversa entre docentes, demanda tempo de preparo, de organização. O próprio docente apresenta como alternativa para o planejamento das ações integradas, os momentos específicos de estudos e planejamentos, vivenciados na intuição de ensino.

Entendemos que práticas integradoras trazem em seu bojo uma abordagem interdisciplinar, com vistas à superação de conhecimentos fragmentados, segmentados e descontextualizados. Tais ações se utilizam de estratégias educacionais, as quais possibilitem o entendimento do conhecimento em sua totalidade, assim como a relação entre teoria e prática (BRASIL, 2021).

Assim, para que haja uma práxis em EPT, a partir de uma proposta integradora, é necessário que os planejamentos dos processos formativos se voltem às necessidades problematizadoras deste contexto em específico. Uma mudança que,

antes de tudo, é intencional, sendo mediada, simultaneamente, pela ação, reflexão e ação de seus envolvidos (FREIRE, 1987).

Por fim, perguntamos aos participantes sobre o que achavam que poderia ser aperfeiçoado na proposta formativa, caso viesse a ser aplicada a outro grupo de docentes. A partir das respostas obtidas, 8 (oito) alegaram que da maneira como foi planejada estava ótima, enquanto 3 (três) apontaram sugestões. Abaixo, algumas das respostas obtidas na primeira categoria.

Eu acho que foi bem completo. É o primeiro curso que eu faço nesse modelo. Eu não saberia dizer alguma coisa que teria pra melhorar nele [...]. (PROFESSOR H).

Foi muito bem estruturado, bem trabalhado, muito bem aproveitado, tanto os conteúdos, como o tempo. O uso das metodologias ativas facilitou o processo, com jogos, foi tudo muito dinâmico [...], não tiraria e nem colocaria. (PARTICIPANTE J).

Pode fechar ele assim. Com certeza eu vou usar as coisas que você usou lá no meu dia a dia. [...]. Estávamos como alunos ali, só que nós trabalhamos, nos desenvolvemos, e é isso que a gente propõe dentro de sala de aula: que os alunos façam o que nós fizemos. Funcionou ali conosco e tem uma forte tendência de funcionar com os nossos alunos no dia a dia. [...] Você tem que falar “conhecimento vem aqui pra mim” - e se você só ouvir, dá a impressão que o conhecimento é só do outro. O ouvinte não participa. Quando você participa, você está pegando um pedacinho do conhecimento e se aprimorando, se apropriando dele. Então, essa é a diferença. O que você fez conosco é o que a gente tem que propor para o nosso aluno. Ele entrar no jogo, não ficar somente assistindo, mas ele ir lá e participar. (PROFESSOR K).

Evidenciamos na fala do Professor K, dois aspectos que gostaríamos de ressaltar. O primeiro, quando o docente destaca que, embora os participantes estivessem como “alunos”, trabalharam se desenvolveram, devendo ser esta a proposta a ser replicada em sala de aula. Por meio desta narrativa, percebemos, que o modelo de planejamento por nós desenvolvido junto aos docentes serviu como um norte para um novo pensar acerca da organização do processo ensino-aprendizagem.

Outro aspecto observado na fala do docente refere-se ao conhecimento que não é transmitido, porém, compartilhado. Em uma proposta de formação continuada, onde não há características colaborativas, a tendência é que um fale e os outros ouçam, obtendo certamente a impressão, assim como afirma o Professor K, de que o conhecimento é apenas do outro. E conclui, reafirmando que o modelo apresentado no curso deve ser replicado junto aos estudantes, pois estes precisam participar e não permanecerem apenas como ouvintes. Tal discurso nos leva novamente ao encontro

daquilo que Freire (1987) preconiza como sendo *práxis pedagógica*. Uma reflexão gerada na ação e que se transforma em prática de conhecimento.

Como destacado anteriormente, obtivemos 3 (três) respostas que apontaram sugestões para o aperfeiçoamento do processo formativo, como podemos observar:

[...] Se você for apresentar a outro grupo de professores, você poderia pegar um pouco do que a gente falou, relatou, produziu, se você achar interessante, claro, complementar no seu trabalho para uma próxima turma. (PROFESSOR E).

[...] Teve encontros que o tempo foi mais apertado, em outros não. Nesses, poderia tirar uns 15 minutos para fazer um tutorialzinho para explicar, por exemplo, o Mentimeter. Como vai ficar como um produto, é uma coisa que a pessoa pode rever [...], pensando então nesse formato de produto do qual você está falando. (PROFESSORA B).

Eu acho que poderia ter mais tempo para poder trabalhar esses assuntos. Seis encontros foram poucos para a gente realmente poder conversar, poder discutir sobre os assuntos. O tempo seria o ajuste, aumentar o tempo do curso, dos encontros, para que houvesse mais diálogo - porque professor gosta de falar, então faltou aquele tempinho para gente esmiuçar ainda mais os conteúdos. (PROFESSORA O).

Acreditamos ser válida a contribuição do Professor E ao sugerir que, de alguma maneira o que foi produzido, possa ser replicado. Entendemos que tal proposta se aproxima de características de grupos colaborativos, uma vez que, mesmo em meio a grupos desconhecidos, pode haver identificação, quando estes compartilham realidades que lhes são comuns. Evidenciamos, no discurso da Professora B, o que referenciamos anteriormente quanto a uma possível readequação da proposta, sendo disponibilizado um encontro para grupos colaborativos compartilharem conhecimentos acerca de ferramentas tecnológicas e/ou metodologias ativas.

No que concerne à observação da Professora O, afirmamos compartilhar da mesma opinião, quanto à sensação de tempo escasso para potencializar diálogos e ações colaborativas entre os participantes. Um ajuste que decerto é válido e pode ser refletivo na perspectiva de aperfeiçoamento do processo formativo.

Em síntese, constatamos que os participantes da pesquisa, envolvidos a proposta de um novo entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem na EPT, voltaram seus olhares para prática social inicial e a partir de uma reflexão acerca de uma identidade profissional construída enquanto docentes, coordenadores de curso e/ou pedagogos, se depararam com uma tarefa instigadora: a resignificação do instrumento central do fazer pedagógico em EPT – o planejamento de ensino. Aos poucos, o caminho foi sendo traçado e, no encontro com as bases conceituais em

EPT – assim como na aproximação com os conhecimentos que direcionavam para uma prática integradora, mediada pelos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999; GASPARIN, 2012) – os participantes perceberam-se envoltos aos saberes que os permitiriam refletir o planejamento de ensino neste contexto.

Assim, as lacunas observadas nos discursos pré- formação quanto aos pressupostos teóricos em EPT foram paulatinamente sendo preenchidas, a partir da apropriação de conhecimentos específicos. O entendimento de um ensino profissionalizante para o mercado de trabalho cedeu lugar para expressões como *preparo para o mundo do trabalho* e nos discursos mais aproximados de práticas integradoras, uma *formação para o mundo do trabalho*. A dualidade entre educação geral e profissional, fortemente destacada nas concepções dos participantes da pesquisa antes da formação, foi transposta para um entendimento acerca da necessidade do desenvolvimento de práticas integradoras em EPT, as quais contribuíssem para o rompimento da dualidade, para então promover uma formação integral do estudante, a qual transcende o preparo técnico de uma profissão.

Com tais conhecimentos, fundamentados na proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica para a sistematização do saber, os participantes, ao refletirem o planejamento de ensino para a EPT, apropriaram-se de novas concepções a respeito deste instrumento pedagógico. As atividades no entorno das temáticas, fundamentadas na colaboração, contribuíram para que avançassem no entendimento de planejamento de ensino enquanto instrumento de organização, o qual transcende uma sequência didática de *repasso de conhecimentos* pelo professor. Na perspectiva de um movimento dialético e articulado de planejamento de ensino enquanto *processo pedagógico*, se apropriaram de saberes que lhes possibilitaram a elaboração de propostas de planejamentos de ensino, em uma abordagem interdisciplinar e integradora.

Assim, evidenciamos que as concepções de planejamento de ensino, anteriormente reveladas como organização do passo a passo de um ensino transmissor de saberes, cederam espaço para um novo olhar para este instrumento do saber-fazer pedagógico, o qual, ao manter a premissa da organização, passou a se revelar em sentido mais abrangente e intencional, de uma prática educativa enquanto processo ensino-aprendizagem, em um contexto peculiar de integração de saberes e que levarão os estudantes a uma formação integral, para além do trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de refletir os possíveis impactos desta formação continuada na vida profissional de seus participantes, transpomo-nos inicialmente às inquietudes que nos instigaram a pensá-la, projetá-la e, então, vivenciá-la. Enquanto pedagoga, atuante na rede estadual de ensino do Paraná, Núcleo Regional de Educação de Umuarama e, portanto, membro de uma instituição de ensino com oferta de educação profissional, percebi-me enquanto pesquisadora, buscando por respostas às próprias inquietudes quanto aos saberes e fazeres dos profissionais atuantes neste contexto, acerca do planejamento de ensino.

Ao nos depararmos com um contexto de docentes licenciados e não licenciados, evidenciei uma maior dificuldade dos não licenciados quanto ao domínio dos conhecimentos pedagógicos da profissão, uma vez que estes profissionais não foram formados para a docência. Assim, conjecturava o quão difícil deveria ser para o não licenciado conviver com os aspectos pedagógicos da docência, uma vez que não foi preparado para tal. Na inquietude de aproximar tais profissionais da EPT, dos saberes pedagógicos da docência, entre eles o planejamento de ensino, compreendemos que era preciso pensar os momentos de formação continuada, uma vez que a legislação brasileira não contempla uma licenciatura específica em EPT.

Embora evidenciássemos a necessidade de uma aproximação de docentes licenciados e não licenciados quanto aos aspectos pedagógicos do planejamento de ensino, tal pesquisa buscou transcender tal aspecto, uma vez que se encontrava em um contexto envolto de peculiaridades: o da educação profissional e tecnológica. Assim, se fazia necessário, no mínimo, que os profissionais nela inseridos se apropriassem de conhecimentos acerca desta modalidade de ensino, a qual tem por objetivo uma formação integral e integrada do indivíduo, o que excede a compreensão do exercício de uma profissão.

Nesta perspectiva de formação do estudante, seja na modalidade integrada e/ou subsequente, passamos a refletir em outro aspecto instigante – o de que, nem os professores licenciados, tampouco os não licenciados haviam sido formados inicialmente para atuarem neste contexto. Assim, como romper com a dualidade entre educação geral e educação profissional, se a própria formação inicial já contempla tal duplicidade?

Neste contexto, se fazia necessário, pensar a formação em serviço dos

profissionais da EPT, uma vez que conjecturávamos, com base em uma revisão bibliográfica sobre a temática, de que havia lacunas na formação inicial dos profissionais, licenciados e não licenciados, quanto aos pressupostos teórico-metodológicos da docência, entre eles o planejamento de ensino, com necessidade de uma aproximação de tais conhecimentos.

Assim, ao decidirmos pelo lócus de nossa pesquisa: o NRE-Umuarama, passamos a pensar a formação continuada, com um olhar para este público em específico, buscando percorrer um caminho de investigação de suas concepções acerca do planejamento de ensino no contexto da EPT.

Quanto à característica da formação continuada, decidimos pelo enfoque colaborativo, uma vez que entendíamos que o diálogo em um grupo favoreceria a cooperação e sua constância geraria a colaboração. Considerando a riqueza das trocas de experiências entre professores em uma formação continuada, intencionamos que sua oferta envolveria profissionais licenciados e não licenciados. Contudo, o foco das análises e atendendo ao nosso objetivo geral, se voltaria aos docentes não licenciados e suas concepções sobre o planejamento de ensino no contexto na EPT, buscando compreender de que maneira a vivência em tal formação poderia contribuir para que adquirissem um novo olhar para este instrumento do fazer docente.

Estabelecemos, então, nosso primeiro objetivo específico: *identificar as peculiaridades do planejamento de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica*. Para o alcance desse objetivo, embasamo-nos em autores que tratavam das bases conceituais em EPT, assim como em referenciais que abordassem do planejamento de ensino, primeiramente em um sentido geral e, depois, no contexto da EPT. Sentimos dificuldades quanto a uma revisão bibliográfica acerca do planejamento de ensino para este contexto, evidenciando carência de pesquisas no entorno da temática.

Assim, buscamos pelos pressupostos teórico-metodológicos do planejamento de ensino em EPT, a partir de uma pesquisa bibliográfica que nos aproximasse de uma conceituação de planejamento de ensino, assim como dos elementos que o compõem. Na tentativa de suprir a carência de pesquisas quanto à temática do planejamento de ensino em EPT, aportamo-nos na Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez percebida certa associação com tal contexto. Para um melhor entendimento da prática do planejamento de ensino em EPT, no contexto de desenvolvimento da

pesquisa, realizamos entrevista com profissionais do NRE – Umuarama PR e um estudo dos principais documentos norteadores para sua elaboração. Também buscamos compreender as características de um planejamento de ensino colaborativo, o qual abrangesse uma proposta de currículo integrado.

Com este aporte teórico-metodológico vislumbramos o caminho da formação continuada. Entretanto, era necessário conhecer os participantes da pesquisa e suas concepções a respeito do planejamento de ensino para, então, trilharmos a organização dos encontros formativos. Assim, chegamos ao nosso segundo objetivo específico, que pretendia *explicitar o que o professor não licenciado entende sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica antes de vivenciar uma formação continuada específica*.

Os levantamentos que realizamos, na etapa de inscrição, evidenciaram um público formado por licenciados e não licenciados. O perfil dos não licenciados, centro de nossas análises, era o de participantes com formação inicial em áreas afins, atuantes em disciplinas específicas de cursos técnicos integrados e/ou subsequentes. Observamos que o tempo de experiência na EPT sofria variação entre os participantes, o que favoreceu a troca de experiências, havendo no grupo 2 (dois) participantes com menos de cinco meses de atuação.

Nos discursos pré-formação, a maioria dos participantes da pesquisa evidenciou que não tinha intenção em ser docente ao cursar a graduação, o que acabou acontecendo posteriormente. Revelaram que não houve, na formação inicial, discussões a respeito da docência, o que não lhes fez falta na época, uma vez que não intencionavam a carreira. Contudo, alguns disseram que tal discussão passou a fazer falta ao iniciarem a docência. Esse aspecto da fala dos participantes já nos fez pensar a respeito das possíveis lacunas pedagógicas deixadas pela formação inicial, a qual investigávamos. Quanto aos conhecimentos das bases conceituais em EPT, evidenciamos nos discursos, com poucas exceções, a falta de saberes que os aproximassem de uma formação integral e integrada do estudante. As falas se reportavam a um ensino com possibilidades de duas formações dentro do mesmo curso. Em relação a possíveis concepções de práticas integradoras, trouxeram narrativas de junção de disciplinas e/ou partes. Ao questionarmos as finalidades do ensino em EPT, houve afirmações de um ensino profissionalizante, com preparo para o mercado de trabalho, porém, alguns disseram que a EPT pode proporcionar a continuidade nos estudos ou a possibilidade de um ensino diferenciado, se comparado

ao médio regular.

Quanto ao planejamento de ensino na EPT, sem discrepância entre os discursos, observamos que, embora trouxessem um entendimento de um instrumento organizador do ensino, essa tal organização se inclinava para um sentido de transmissão de conhecimentos disciplinares, com vistas a um preparo profissional para o mercado de trabalho. Evidenciamos, em alguns discursos, a falta de formações continuadas específicas em EPT no NRE-Umuarama PR. Desse modo, entendemos a necessidade de aproximá-los das bases conceituais para que, assim, ressignificassem o planejamento de ensino neste contexto.

Sob tal perspectiva, o processo formativo foi construído, considerando as necessidades que iam surgindo a cada encontro. No primeiro encontro, intencionamos que o ponto de partida dos diálogos seria a prática social dos participantes da pesquisa, ao compartilharem de que maneira realizavam o planejamento de ensino, revelando suas concepções a respeito deste instrumento do fazer docente. Evidenciamos que o planejamento era pensando em um sentido geral, enquanto organização sequencial de um ensino transmissor de saberes e a partir das ementas dos cursos.

Os diálogos foram acontecendo, de maneira que o vislumbrar abrangente do planejamento de ensino cedeu lugar às reflexões de que planejar para a EPT não significava o mesmo que planejar para outra modalidade de ensino. Era preciso um olhar mais específico para o contexto da prática educativa: os atores do processo ensino-aprendizagem e as múltiplas formas de construir a relação entre teoria e prática.

Assim, o segundo encontro impulsionou os participantes da pesquisa a resgatarem suas identidades enquanto profissionais atuantes na EPT, assim como um direcionamento de olhares para o perfil dos estudantes que procuravam por este tipo de ensino. As atividades planejadas para este encontro possibilitaram um resgate reflexivo das concepções que se estabeleceram ao longo da história da EPT, até o contexto atual vivenciado. Os grupos se conscientizaram que, para planejar neste contexto, era necessário apropriar-se de conhecimentos teórico-metodológicos, decerto peculiares. Para tanto, valia-se de uma incorporação epistemológica dos princípios curriculares em EPT, enquanto travessia para uma formação integral do estudante, envoltos a uma prática centrada no trabalho enquanto princípio educativo, na integração entre teoria e prática e no uso de estratégias metodológicas que

permitissem a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade do saber pedagógico. Assim, chegamos ao terceiro encontro, aproximando-nos de tais saberes.

Logo, o terceiro encontro possibilitou, por meio das atividades organizadas, que os grupos produzissem conjecturas de práticas pedagógicas integradas em EPT, abarcando no bojo do trabalho os princípios curriculares estabelecidos. Contudo, ainda era necessário refletir em um método que pudesse instrumentalizar as ações educativas, rumo à travessia ao saber sistematizado. Assim, o quarto encontro descortinou o horizonte das possibilidades teórico-práticas, ao permitir que os participantes da pesquisa se encontrassem com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, obtendo, no método dialético e articulado do saber sistematizado preconizado por Saviani (2011), perspectivas para o pensar acerca do processo ensino-aprendizagem.

Contudo, ainda se fazia necessário, refletir em como transpor os conceitos filosóficos dos passos para a sistematização do conhecimento, cunhados por Saviani (1999), para a prática pedagógica, uma vez que o docente não necessita apenas do saber disciplinar, todavia do saber pedagógico, o qual se encontra envolto à didática a ser utilizada para o alcance dos objetivos. Um conjunto de saberes didático-metodológicos que vão sendo incorporados às práticas educativas por meio de habilidades que os docentes desenvolvem.

Assim, foi necessário refletir em como transpor didaticamente para a prática educativa, os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012). Nessa perspectiva, os participantes se envolveram no estudo e no desenvolvimento de atividades, fundamentados na proposta didática para a construção de conhecimentos, a qual tem como ponto de partida os saberes sincréticos da prática social inicial, que passam a ser problematizados, se incorporam ao saber científico na etapa da instrumentalização, chegam à catarse, para então retornarem à prática social final, transformados. Em todo esse processo de compreensão dos passos da PHC, os participantes puderam entender que o ressignificar do planejamento de ensino passaria por todas as etapas previstas na PHC para que, assim, no último encontro – que representaria a prática social final, pudéssemos ter um olhar um pouco mais aprimorado acerca do planejamento de ensino na EPT.

Desde o primeiro encontro, por meio de atividades práticas, organizadas metodologicamente para o diálogo das temáticas em EPT, os participantes da pesquisa foram se aproximando de um aporte teórico-metodológico, rico em

possibilidades para a construção colaborativa, de um planejamento de ensino, o qual contemplasse os pressupostos de uma prática educativa significativa.

Assim, no quinto encontro vislumbramos, com mais afinco, mudanças de concepções sobre o planejamento de ensino em EPT, momento no qual os participantes da pesquisa mostraram-se ainda mais instigados a refletirem na abrangência deste instrumento do fazer pedagógico, entrelaçando os princípios curriculares em EPT aos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. As atividades organizadas para este encontro possibilitaram que o planejamento de ensino fosse colocado como o centro do processo ensino-aprendizagem, ao entenderem que o ato educativo se transforma em uma relação dialética, teórico-prática, onde subjetividade e objetividade se fundem. Contudo, fez-se necessário voltar-se para a realidade problematizadora que os instigava para, a partir dela, desenvolver um processo de pensar e atuar certos, transformando-a.

Envoltos em um clima de colaboração, os participantes passaram a transformar a subjetividade do pensar na objetividade do fazer, construindo planejamentos de ensino interdisciplinares para a EPT, incorporando o saber construído ao longo do processo formativo, no bojo de tais instrumentos. O sexto encontro, que se constituiu de apresentações dos planejamentos elaborados, contribuiu para que todos percebessem a possibilidade de um planejamento de ensino em EPT, o qual transcendesse o pensar disciplinar e vertical do ensino, para se transformar em um processo ativo, interdisciplinar e horizontal de ensino-aprendizagem, no qual docentes e discentes, ao se reconhecerem protagonistas de sua própria formação, buscam o saber sistematizado e, a partir dele, transformam a realidade na qual se encontram.

Ao finalizarmos o sexto encontro da formação continuada, nos aproximamos da segunda parte de nosso objetivo específico que era a de *explicitar o que o professor não licenciado passou a entender sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica, após vivenciar uma formação continuada específica*. Tantos os discursos dos participantes no último encontro, assim como as narrativas obtidas na entrevista pós-formação, evidenciaram que, planejar para a EPT, demandava mais que um entendimento de um instrumento enquanto organização sequencial de uma aula. Era necessário, inicialmente, interiorizar a própria identidade profissional para, então, pensar no porque planejar, para quem planejar e como planejar. Um perpasso pelo entendimento das finalidades de uma modalidade de ensino peculiar, a qual carrega o germe de uma escola unitária, politécnica, e que

continuamente prossegue em direção de uma formação integral, integradora, transcendendo velhas práticas duais, acirradoras de contradições entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Evidenciamos aproximações dos participantes da pesquisa a tal entendimento, premissas que contribuíram para compreensões sucessivas no que concerne às ações práticas, metodológicas, de elaboração de planejamentos em uma abordagem interdisciplinar. Os diálogos entre os participantes da pesquisa possibilitaram o direcionamento de olhares para um instrumento refletor de uma intencionalidade, que se materializa na organização do processo ensino-aprendizagem e, por meio do qual, saberes científicos se transformam em saberes escolares, potencializando docentes e discentes a uma intelectualização que lhes permita, em colaboração, analisar e intervir na realidade para, então, transformá-la.

Assim, chegamos ao terceiro objetivo específico de nossa pesquisa: *evidenciar os elementos e as características que a formação continuada pode contribuir para este novo olhar sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica*. Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam as práticas educativas em EPT, de fato, foram trazidos para a formação continuada proposta, contribuindo para para que licenciados e não licenciados se aproximassem de tais saberes. Observamos que, de um modo geral, os licenciados, decerto pela condição da própria formação inicial, apresentaram, na entrevista pré-formação, assim como no primeiro encontro, um melhor entendimento a respeito do planejamento de ensino, contudo, como já afirmamos, enquanto instrumento organizador de uma sequência didática. Quanto aos não licenciados, talvez pelas experiências da prática pedagógica, no contato com os licenciados, revelaram o mesmo entendimento. Não obstante, evidenciamos, tanto nos discursos quanto nas atividades propostas dos não licenciados, certa indisposição com os termos pedagógicos do fazer docente, recorrendo ao auxílio dos colegas licenciados.

Apesar disso, em relação a uma compreensão de planejamento de ensino na EPT, a qual demandava saberes e fazeres para um contexto em específico, observamos que tanto licenciados quanto não licenciados necessitavam de tal aproximação. Uma construção que se estabeleceu em colaboração entre os participantes do processo formativo. Podemos enfatizar que a proposta formativa – organizada a partir das características de grupos colaborativos, como a voluntariedade, identidade, espontaneidade, liderança compartilhada ou

corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo – contribuíram significativamente para o alcance dos objetivos propostos. A oportunidade de participarem de um grupo, embora diversificado, contudo que os aproximava das peculiares da EPT, atraiu substancialmente os participantes à formação proposta, gerando, primeiramente, cooperação e, sem demora, a colaboração.

Assim, destacamos que tal experiência nos possibilitou vislumbrar o quão eficientes são as formações continuadas de professores que carregam as sementes da colaboração. O fato de os participantes de nossa pesquisa estarem envolvidos na investigação do planejamento de ensino, em meio à possibilidade de melhorarem a própria prática pedagógica, contribuiu para que adentrassem à proposta, que os incentivaria a serem protagonistas da própria formação. Em todo o tempo, envoltos ao diálogo e à liberdade de expressão e colaboração, caminharam por esse processo formativo que os possibilitou, a partir da reflexão na ação, uma reação para uma nova concepção que os levaria a uma transformação da realidade onde atuam.

Quanto ao planejamento do produto educacional, evidenciamos que os participantes da pesquisa se agradaram de como a formação foi organizada e aplicada, principalmente no que concerne às metodologias ativas utilizadas, em boa parte novidade para eles. A Pedagogia Histórico-Crítica foi destacada nos discursos enquanto teoria que iluminou o caminho da formação, contribuindo para um novo olhar para este instrumento do fazer pedagógico, dando sentido metodológico à prática pedagógica.

Ao atentarmos para o processo formativo como um todo, evidenciamos que tal proposta poderia ser ajustada, em caso de replicação a outro grupo de docentes. O fato de termos evidenciado lacunas na formação dos profissionais da EPT envolvidos na pesquisa, quanto às bases conceituais para esta modalidade de ensino, nos fez chegar a um entendimento de que os últimos encontros, dos quais tratamos especificamente do planejamento de ensino, poderiam ser ampliados. Alguns poucos participantes evidenciaram tal compreensão, contudo percebemos a necessidade de uma reorganização deste produto educacional, em caso de ser replicado a outro grupo de professores.

No contexto específico de sua aplicação: o NRE – Umuarama, além de evidenciarmos lacunas quanto aos aspectos do planejamento de ensino no contexto da EPT, percebemos ainda ausência de conhecimentos mais elaborados acerca das bases conceituais em EPT, o que nos fez perceber a necessidade de uma

reorganização dos encontros. Assim, diante da possibilidade de reprodução deste produto educacional, sugerimos uma ampliação da carga horária em pelo menos mais um encontro síncrono ou a organização da formação em dois momentos: um direcionado ao estudo das bases conceituais em EPT e outro, às reflexões acerca do planejamento de ensino.

Finalizando nossas considerações acerca desta formação continuada, destacamos o seu teor de continuidade, uma vez que somos conscientes de que apenas lançamos as sementes, as quais contribuirão para um entendimento de que as mudanças da prática educativa em relação ao planejamento de ensino em EPT somente ocorrerão quando os pares do processo educativo, em colaboração, se voltam para as próprias concepções. É nesse momento, em meio à pluralidade de situações semelhantes e contraditórias, que ocorrem aprendizagens significativas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. **Docência na educação profissional e tecnológica**: influência da formação no processo ensino-aprendizagem. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20266>. Acesso em: 04 mai. 2022.

AMARAL, Eros Berg Ferreira do; DAVID, Denise Elizabeth Hey. **Planejamento Integrado Interdisciplinar no Curso Técnico em Agropecuária do Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola da Lapa**. Londrina: Cadernos PDE, 2013. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_dtec_artigo_eros_berg_ferreira_do_amaral.pdf. Acesso em: 04 mai. 2022.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

ARRAES, Matheus de Vasconcelos. **Formação de professores iniciante para o Ensino Médio Integrado**: necessidades formativa ao desenvolvimento profissional. 2022. 200 f. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional e tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/669>. Acesso em 04 mai. 2022.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN**: uma interface dialógica emancipatória. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23742>. Acesso em: 05 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 10 set. 2018. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192_Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Edição atualizada até março de 2017**. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico: Documento Base**, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1aXZ4NT00iOcgzfwYrgczA-olKcK6II2o/view?usp=sharing>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de Periódicos Capes**. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CANDIDO, Milena dos Santos Queiróz. **Concepções de planejamento de ensino: contribuições para a formação de professores**. 2017.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8614/1/tese_11596 DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%20FINAL%20Milena.pdf. Acesso em: 05 mai. 2022

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 8 jun. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS,

Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

Clavatta, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 2 jun. 2021.

Dantas, Anne Cristine da Silva. **De Bacharel a Professor: o ser docente no ensino universitário**. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28248>. Acesso em: 06 mai. 2022.

Demarchi, Adilor; Figueiredo, Ireni Marilene Zago. **Avanços e desafios do trabalho pedagógico do professor da educação profissional integrada: um estudo a partir da experiência do PDE/PR**. Londrina: Cadernos PDE, 2016. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_dtec_unioeste_adilordemarchi.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.

Florentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: Borba, Marcelo de Carvalho; Araújo, Jussara de Loiola (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 49-78.

Franco, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8rFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://docs.google.com/a/fcarp.edu.br/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZmNhcnAuZWR1LmJyfG51cGVkaXxneDpmMzFhOWM0YzA3YTg2OWE>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Frigotto, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

Frigotto, Gaudêncio. Educação politécnica. *In*: Caldart, Roseli *et al.* (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 274-281. Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 jun. 2021.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 34, n. 3, p. 495-510, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/8574>. Acesso em: 28 set. 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed.

Campinas: Autores Associados, 2012. Disponível em:

https://gepel.furg.br/images/Gasparin_2012.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis Simard. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZAGA, Daisy Ferraz Hampel. **A formação docente na educação profissional**.

Cornélio Procópio: Cadernos PDE, 2008. p. 2. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_gestao_md_daisy_ferraz_hampel_gonzaga.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura e postmodernidad**: cambian los tempos, cambia el profesorado. 4. ed. Madri: Morata, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/JB47HW4XrnBSbYT4zM5N6gh/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 jun. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional

e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos: palestra. *In*: INEP; MEC (org.). **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 19-40 (Coleção Educação Superior em Debate). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MALAGUTE, Sandra. **Os desafios da escola pública paranense na perspectiva do professor PDE**: produções Didáticos-Pedagógicas. Londrina: Cadernos do PDE, 2014. v. 2. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_dtec_pdp_sandra_malagute.pdf. Acesso em: 08 mai. 2022.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MOREIRA, Alexandre. **Formação e atuação do Bacharel-professor na área de telecomunicações do instituto Federal de Santa Catarina**: Campos São José. 2012. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/873426>. Acesso em: 07 mai. 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 3 (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335763803_Os_Professores_e_a_sua_For

macao_num_Tempo_de_Metamorfose_da_Escola. Acesso em: 15 jun. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 1-27. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **Ser bacharel e professor**: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14358/1/VivianneSO_TESE.pdf. Acesso em: 07 mai. 2022.

ORO, Maria Consoladora Parisotto. **A docência universitária e a importância do apoio institucional à formação pedagógica dos professores bacharéis**: o caso da Unioeste/Campus Cascavel-PR. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3636>. Acesso em: 08 mai. 2022.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes da educação profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**: Estudos sobre Educação, São Paulo, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 23 nov. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. v. 5 (Coleção Formação Pedagógica). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adica-da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-127.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo**: contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web

2.0 na prática pedagógica. 2014. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123934>. Acesso em: 17 mai. 2021.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf_. Acesso em: 22 jun. 2021.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SILVA, Fernanda Rebeca Araújo da. **Saberes docentes na formação inicial de professores para a educação profissional técnica de nível médio**. 2016, 268 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/55>. Acesso em: 08 mai. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VACCAS, Amanda Arajs marques. **A significação do planejamento de ensino em uma atividade de formação de professores**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19022013-153050/publico/AMANDA_ARAJS_MARQUES_VACCAS_rev.pdf. Acesso em: 08 mai. 2022.

VASCONCELLOS, Celso de S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de**

Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

VASCONCELLOS, Celso de S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de *ensino*-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Projeto político-pedagógico**: educação superior. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 20. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <https://docplayer.com.br/333836-https://docplayer.com.br/333836-Pensamento-e-linguagem-lev-semenovich-vygotsky-1896-1934-edicao-ridendo-castigat-mores-versao-para-ebook-ebooksbrasil.html>. Acesso em: 18 jun. 2021.

XAVIER, Nina Rosa Ventimiglia. **Planejamento e transformação**: um estudo sobre o pensar docente. 2011. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32140/000785779.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 mai. 2022.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

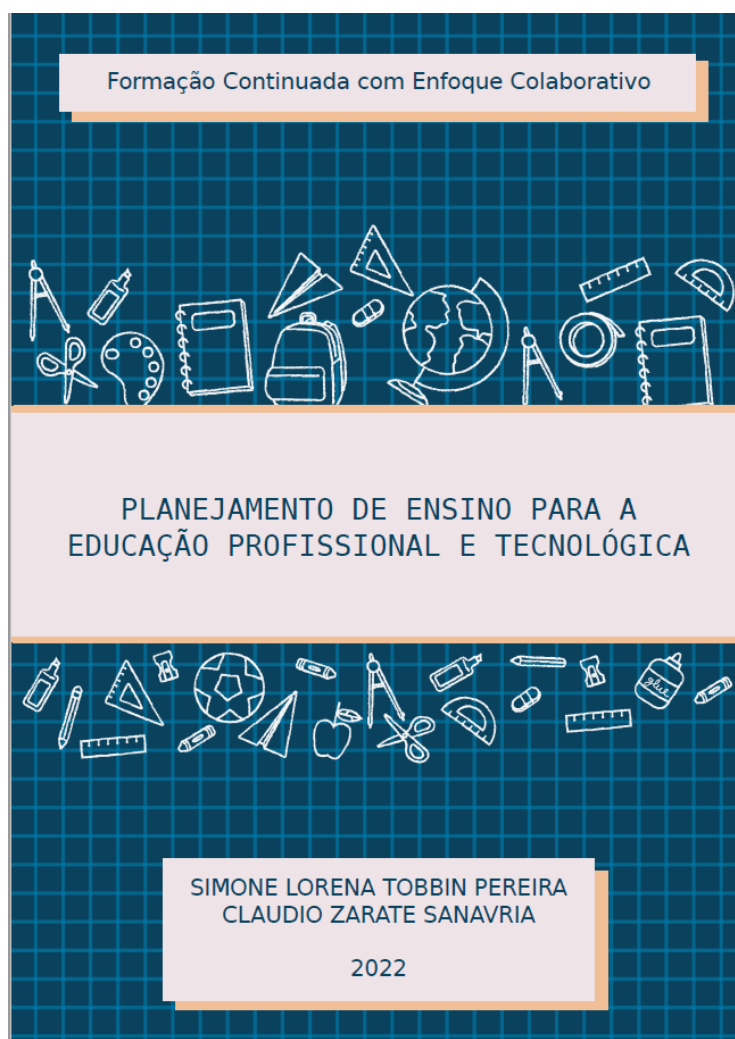
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA PRÉ-FORMAÇÃO

- 1) Qual a sua formação inicial (graduação)?
- 2) Em qual Instituição ocorreu sua graduação?
- 3) Possui Pós Graduação? Qual?
- 4) Há quanto tempo exerce a função de docente na EPT?
- 5) O que te motivou a ser docente na Educação Profissional e Tecnológica?
- 6) Você já atuou em outras áreas além da docência? Quais?
- 7) Como você definiria Educação Profissional e Tecnológica?
- 8) O que você considera como principais finalidades da Educação Profissional e Tecnológica?
- 9) Na sua graduação houve discussões a respeito da docência na EPT?
 - 9a) (se sim) O que mais foi discutido?
 - 9b) (Se não) Sentiu falta dessa discussão? Em quais momentos?
- 10) Como você definiria o Ensino Médio Integrado?
 - 10a) Pra você existem diferenças entre EMI e Ensino Médio Regular? Quais seriam?
- 11) Como você definiria o Planejamento de ensino?
- 12) Você considera existirem particularidades para o planejamento de ensino na EPT?
 - 12a) (Se sim) Quais seriam?
- 13) Na sua opinião qual o nível de importância do planejamento para as práticas da EPT?
- 14) Na sua opinião existem conteúdos que dependem totalmente do planejamento para serem bem trabalhados? Por quê?
- 15) Como você realiza o replanejamento?
 - 15a) O que você mais leva em conta no momento do replanejamento?
- 16) Você já participou de alguma discussão sobre currículo integrado?
 - 16a) (Se sim) Como você o definiria?
 - 16b) (se sim) Quais as características você identificaria no planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado?
 - 16c) (Se não) O que você acha que pode ser um currículo integrado?
- 17) Você se sente seguro (a) para planejar na EPT?
 - 17a) (Se sim) O que mais te dá essa segurança?
 - 17b) (Se não) O que mais te faz falta no momento do planejar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA PÓS-FORMAÇÃO

- 1) Como você definiria Educação Profissional e Tecnológica?
- 2) O que você considera como principais finalidades da Educação Profissional e Tecnológica?
- 3) Como você definiria o Ensino Médio Integrado?
 - 3a) Pra você existem diferenças entre EMI e Ensino Médio Regular? Quais seriam?
- 4) Como você definiria o Planejamento de ensino?
- 5) Você considera existirem particularidades para o planejamento de ensino na EPT?
 - 5a) (Se sim) Quais seriam?
- 6) Na sua opinião qual o nível de importância do planejamento para as práticas da EPT?
- 7) Na sua opinião existem conteúdos que dependem totalmente do planejamento para serem bem trabalhados? Por quê?
- 8) Como você realiza o replanejamento?
 - 8a) O que você mais leva em conta no momento do replanejamento?
- 9) Como você definiria Currículo Integrado?
 - 9a) Quais as características você identificaria no planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado?
- 10) Você se sente seguro (a) para planejar na EPT após a formação?
 - 10a) (Se sim) O que mais lhe proporcionou essa segurança?
 - 10b) (Se não) O que ainda lhe faz falta no momento do planejar?
- 11) Considera que os assuntos trabalhados na formação contribuíram para que você obtivesse um melhor entendimento sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica?
 - 11a) (Se sim) Poderia descrever quais aspectos se mostraram significativos?
 - 11b) (Se não) O que faltou para que de fato houvesse uma melhor compreensão?
- 12) O que mais lhe chamou a atenção durante o processo formativo em relação:
 - 12a) Ao conteúdo compartilhado?
 - 12b) À organização e a dinâmica?
 - 12c) À metodologia apresentada?
 - 12d) Às atividades aplicadas?
- 13) Você gostou de ter participado deste momento formativo sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica? Fale um pouco da experiência vivenciada.
- 14) Existe algo que você gostaria de falar sobre o planejamento de ensino na Educação Profissional e Tecnológica que não foi contemplado?
- 15) Há algo que você considera que poderia ser aperfeiçoado nessa proposta de formação caso venha a ser aplicada a outro grupo de docentes?

APÊNDICE C – ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL



Link (Plataforma Educapes®): <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717381>

QR Code:

