

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

DANIELE LEONARDA DOS SANTOS BAPTISTA

**PROCESSO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GRUPOS MULTIETÁRIOS DO
INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - *CAMPUS* JACAREZINHO**

**JACAREZINHO
2023**

DANIELE LEONARDA DOS SANTOS BAPTISTA

**PROCESSO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM GRUPOS MULTIETÁRIOS DO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - *CAMPUS* JACAREZINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia

JACAREZINHO

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

BB222p
p Baptista, Daniele Leonarda dos Santos
Processo Educacional no Contexto do Ensino Médio:
Práticas Pedagógicas em Grupos Multietários do
Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho /
Daniele Leonarda dos Santos Baptista; orientador
Jorge Sobral da Silva Maia - Jacarezinho, 2023.
233 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2023.

1. Educação Básica. 2. Práticas Docentes. 3.
Grupos Multietários. 4. Instituto Federal do Paraná
Campus Jacarezinho. 5. Formação Docente. I. Maia ,
Jorge Sobral da Silva, orient. II. Título.

DANIELE LEONARDA DOS SANTOS BAPTISTA

**PROCESSO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM GRUPOS MULTIETÁRIOS DO INSTITUTO FEDERAL DO
PARANÁ - *CAMPUS* JACAREZINHO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia - PPEd/UENP -
Presidente

Prof. Dr. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa - IFPR -
Jacarezinho

Prof^a. Dr^a. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter -
PPEd/UENP

Data de Aprovação
01/03/2023

Dedico este trabalho aos meus filhos Fabrício Leonardo, Isabella e Arthur, fontes de inspiração para todo o processo de estudo. Filhos, nunca deixem de olhar o próximo com humanidade, sejam sempre gentis.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fazer forte diante das dificuldades e por estar comigo a todo tempo conduzindo e iluminando meu processo de aprendizado.

Ao Professor Dr. Jorge Sobral da Silva Maia, por aceitar ser meu orientador, suas sólidas orientações sempre pautadas no rigor científico contribuíram substancialmente ao meu processo de apropriação dos conhecimentos. Um ser humano fantástico!

Aos professores, Prof^a Dr^a Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e Prof. Dr. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa por aceitarem compor a Banca Examinadora, que com suas correções, observações e sugestões elevaram qualitativamente o nível deste trabalho.

Aos professores, professoras e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) que no momento tão sombrio vivenciado pela pandemia COVID - 19, amparados uns aos outros nos fortalecemos, nos reinventamos e juntos vencemos as incertezas e os medos. Todo este contexto nos proporcionou evoluir humanamente e contribuiu para minha formação tanto pessoal quanto profissional. Em especial, Marcela, Lígia e Milene, que nossa amizade perdue.

Aos meus pais, Helena e Lidair, e meus irmãos que com suas orações fortaleceram meus dias de estudos, não deixando que eu desistisse diante das dificuldades.

Ao meu esposo, Fabrício, que me apoiou e incentivou durante todo o processo. Sem ele, meus objetivos jamais se realizariam.

Aos meus amados filhos Fabricinho, Isa e Arthur, suas existências me motivaram querer ser uma pessoa sempre melhor, por vocês valeu todo esforço!

Às amigas e amigos que me incentivaram e contribuíram a cada etapa da pesquisa. Em especial, Aline Sirlene, Liliane, Tatiana, Hugo e Marcia.

Aos participantes da pesquisa que foram fundamentais neste processo e aos colegas do IFPR - *Campus* Jacarezinho que me incentivaram e participaram deste percurso. Em especial, aos companheiros da SEPAAE que me apoiaram incondicionalmente.

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.”

(Saviani, 2011, p. 13)

BAPTISTA, Daniele Leonarda dos Santos. **PROCESSO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GRUPOS MULTIETÁRIOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS JACAREZINHO.** 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. *Campus* de Jacarezinho. Orientador: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o processo de ensino no contexto dos grupos multietários do Ensino Médio, analisando as concepções dos docentes sobre suas práticas em uma organização escolar não convencional. Esses grupos multietários são formados por estudantes de diferentes anos de ingresso na instituição, isso se dá na organização das Unidades Curriculares, advindas da reorganização curricular do *campus*. Do ponto de vista metodológico a pesquisa consistiu em realizar um estudo de caso, com abordagem qualitativa aliada ao instrumento de entrevistas semiestruturadas, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo para o desenvolvimento do estudo, tendo como aporte teórico a Pedagogia Histórico-Crítica. A investigação ocorreu no *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná, e desenvolveu-se a partir da realização de revisão bibliográfica acerca das práticas docentes no contexto escolar e levantamento de dados através de entrevistas com os docentes da instituição das diferentes áreas do conhecimento. Investigamos as concepções docentes sobre suas práticas pedagógicas, analisando como ocorrem as relações interpessoais na transformação da realidade social na qual o estudante está inserido, e como essas relações refletem no processo de ensino. As informações coletadas através das entrevistas subsidiaram a análise das dificuldades apontadas pelos docentes ao desenvolver as práticas pedagógicas. Os resultados evidenciaram que a relação social entre os estudantes no âmbito das turmas multietárias contribui no processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos, foi possível identificar a contribuição dessas relações interpessoais entre os estudantes e também com o professor neste processo educacional. No que se refere aos docentes da instituição nas atividades de organização, planejamento e compartilhamento das práticas pedagógicas, observou-se que essas ações são mais individualizadas, normalmente, o compartilhamento dessas práticas é realizado informalmente. Ainda, a instituição carece de encontros de formação que abordem a prática pedagógica de maneira mais específica, além da necessidade de fomentar o compartilhamento das experiências entre os pares. Considerando o contexto pesquisado, elaboramos o Produto Educacional definido como “Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus* Jacarezinho”. Como desdobramento dessa ação, propõe-se a realização de encontros de formação pedagógica em formato de oficinas, em que aliando teoria e prática possa atender docentes e profissionais da educação que buscam aperfeiçoamento profissional.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Práticas Docentes. Grupos Multietários. Instituto Federal do Paraná - *Campus* Jacarezinho. Formação Docente.

BAPTISTA, Daniele Leonarda dos Santos. **EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF HIGH SCHOOL EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES IN MULTI-AGE GROUPS AT THE FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ - JACAREZINHO CAMPUS.** 233 f. Dissertation (Master's Degree in Basic Education) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho *Campus*. Advisor: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2023.

ABSTRACT

This research investigated the teaching process in the context of high school multiage groups, considering teachers' conceptions about their practices in an unconventional school organization. These multi-age groups are formed by students from different years of entry in the institution, it occurs in the organization of Curricular Units, resulting from the campus curricular reorganization. From the methodological point of view, the research consisted of carrying out a case study, with a qualitative approach allied to the instrument of semi-structured interviews, using the Content Analysis technique for the study development, having as theoretical contribution the Historical-Critical Pedagogy. The investigation took place in Jacarezinho *Campus* at the Federal Institute of Paraná, and was developed from a bibliographic review on teaching practices in the school context and data survey through interviews with the institution's teachers from different areas of knowledge. We analyzed the teachers' conceptions about their pedagogical practices, investigating how interpersonal relationships occur in the social reality transformation in which the student is inserted and how these relationships reflect in the teaching process. The information collected through the interviews subsidized the analysis of difficulties pointed out by the teachers in pedagogical practices development. The results evinced that the social relationship between students within multiage classes contributes to the teaching and learning process of ones involved, it was to identify the contribution of these interpersonal relationships between students and also with the teacher in the educational process. Regarding to the institution's teachers in the organizing, planning and sharing activities of pedagogical practices, it was observed that these actions are more individualised, normally, the sharing of these practices is carried out informally. The institution still lacks training meetings that address pedagogical practice more specifically, in addition to the need to encourage the sharing of experiences among peers. Considering the researched context, we prepared the Educational Product defined as "Analytical Report of Pedagogical Practices at IFPR - Jacarezinho *Campus*". As a result of this action, it is proposed the development of pedagogical training meetings in workshops model, in which, combining theory and practice, it can attend teachers and education professionals who seek professional improvement.

Keywords: Education. Basic education. Teaching Practices. Multiage Groups. Federal Institute of Paraná - Jacarezinho *Campus*. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Categorias de análise elaboradas a partir dos indicadores identificados nas respostas dos participantes das entrevistas, realizadas com os docentes que atuam nos Cursos Técnicos do Ensino Médio no IFPR - *Campus Jacarezinho* 48
- Quadro 2** - Titulação, tempo de atuação docente e carga horária de trabalho54
- Quadro 3** - Plano de ação para proposta da formação continuada em formato de oficinas desenvolvida com os docentes do Ensino Médio do IFPR - *Campus Jacarezinho* (Encontro Piloto) 159

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa..... | 51 |
| Gráfico 2 - Formação profissional..... | 52 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CNS - Conselho Nacional de Saúde
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
CONSUP - Conselho Superior
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DE - Dedicção Exclusiva
EAD - Educação à distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EM - Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
GTs - Grupos de Trabalho
IFPR - Instituto Federal do Paraná
IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PACE - Programa de Assistência Complementar ao Estudante
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIAE - Programa Institucional de Apoio ao Extensionista
PIAP - Programa Institucional de Apoio ao Pesquisador
PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIDH - Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos
PIEPI - Programa Institucional de Incentivo à Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPI - Plano Pedagógico Institucional
PPP - Projeto Político Pedagógico

PPEd/UENP - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná

PRADI - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PRASE - Programa de Auxílio a Situações Emergenciais

PRODIGI - Programa de Inclusão Digital no contexto da pandemia Covid-19

PROENS - Pró-Reitoria de Ensino

PROEPPI - Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

PROEQ - Programa de Apoio à Aquisição de Equipamentos

RD - Revista Difusão

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SE²PIN - Seminário de Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação

SEPAE - Seção Pedagógica e Assuntos Estudantis

SRI-NP - Sistema Regional de Inovação do Norte Pioneiro do Paraná

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UC - Unidade Curricular

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 17 |
| 1 INTRODUÇÃO | 20 |
| 2 PERCURSO DA PESQUISA..... | 27 |
| 2.1 INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - <i>CAMPUS</i> JACAREZINHO: UMA PROPOSTA CURRICULAR NÃO CONVENCIONAL | 28 |
| 2.1.1 Concepção dos Institutos Federais | 30 |
| 2.1.2 Nova organização curricular | 33 |
| 2.2 DESENVOLVIMENTO E ETAPAS DA PESQUISA | 44 |
| 2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS | 49 |
| 2.3.1 Categorias de Análise | 50 |
| 2.3.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa | 50 |
| 2.3.1.2 Dificuldades e facilidades ao trabalhar com grupos multietários | 56 |
| 2.3.1.3 Relações interpessoais entre os estudantes nestes grupos multietários ... | 61 |
| 2.3.1.4 Socialização e interação entre os docentes no IFPR - <i>Campus</i> Jacarezinho | 65 |
| 2.3.1.5 As práticas pedagógicas no âmbito do IFPR - <i>Campus</i> Jacarezinho..... | 68 |
| 2.3.1.6 Teoria pedagógica | 75 |
| 2.3.1.7 Formação continuada | 79 |
| 2.3.1.8 Sugestões para formações pedagógicas..... | 82 |
| 2.4 Possibilidades e limites dos docentes do <i>Campus</i> Jacarezinho em desenvolver práticas de ensino que atendam as turmas com estudantes de grupos multietários. | 85 |
| 3 O PROCESSO DE ENSINO A PARTIR DE UMA VISÃO CRÍTICA DO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO NO CONTEXTO ESCOLAR | 90 |
| 3.1 A escola como instrumento que contribui para a formação do ser humano | 97 |
| 3.2 A prática social como ponto de partida no processo escolar: desafios e possibilidades com o aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica | 117 |
| 4 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS: A INTENCIONALIDADE NA AÇÃO DOCENTE..... | 133 |

| | |
|---|-----|
| 4.1 Formação inicial e continuada do profissional docente como contribuição de sua prática pedagógica | 139 |
| 5 PRODUTO EDUCACIONAL: RELATÓRIO ANALÍTICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO IFPR - <i>CAMPUS JACAREZINHO</i> | 154 |
| 5.1 Descrição do encontro de formação pedagógica em formato de oficinas | 160 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 167 |
| REFERÊNCIAS | 173 |
| ANEXOS | 184 |
| ANEXO A - Parecer Consubstanciado | 184 |
| APÊNDICES | 188 |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 188 |
| APÊNDICE B - Roteiro de Perguntas - Entrevista Semiestruturada..... | 190 |
| APÊNDICE C - Questionário - Avaliação da Formação Pedagógica..... | 192 |
| APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Oficina | 194 |
| APÊNDICE E - Produto Educacional - Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - <i>Campus Jacarezinho</i> | 196 |

APRESENTAÇÃO

Advinda de uma família humilde (meu porto seguro), da classe trabalhadora, fui a terceira filha do total de quatro irmãos. Iniciei meu processo formativo no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o antigo primário, numa escola do campo, área rural no município de Ibaiti - Paraná, mais especificamente numa escolinha existente no Bairro dos Leonardos (carinhosamente, assim conhecido) no distrito do Vassoural. Ali realizei os quatro anos do ensino primário e antes destes, cursei um ano como aluna especial no 1º ano, pois queria muito ir para escola e aprender mais. Esta etapa da minha vida foi um tempo memorável, lembro-me com estima a vida simples e cheia de empatia na qual passei minha infância.

A dinâmica da escola envolvia as necessidades de um sistema com sala multisseriada, eram visíveis as dificuldades enfrentadas pela professora e também pelos estudantes, até o quadro negro sofria a divisão sistemática para poder atender as séries envoltas num mesmo espaço e ao mesmo tempo. A vontade da professora em fazer a diferença na vida de seus alunos era o que dava sentido ao seu trabalho tão cheio de precariedade. Ainda naqueles tempos (década de 1980) a zona rural tinha um número grande de moradores e automaticamente a escola recebia muitos alunos. Dentre tantas características que emergiam daquela situação, a empatia da professora para com os estudantes, e destes para com os outros colegas era algo muito humano. E assim, com toda dificuldade da professora para tentar realizar sua prática docente com o mínimo de eficiência, havia ali o cuidado dos estudantes e quem sabia um pouco mais, auxiliava os que sabiam menos. E assim foram os meus anos de primário, pertencente a uma estrutura escolar na escola do campo dentro de uma sala multisseriada.

Quando ingressei no ginásio, atual Ensino Fundamental Anos Finais, fui estudar numa escola no distrito do Vassoural, apenas com 11 anos e já estudava no período noturno. Usava o ônibus como transporte do sítio onde morava até o local da escola, lá frequentava as aulas, depois dormia na casa de um parente e no outro dia retornava para casa. Quando iniciei o Ensino Médio foi o momento tão esperado de ir para cidade para estudar, cursei o Técnico em Contabilidade e

também o Magistério na cidade de Ibaiti no estado do Paraná. Numa família de educadores, não fugi a regra e comecei a lecionar logo aos 16 anos e não mais sai do universo da educação, sou a única da família que cursou o Ensino Superior, fiz Licenciatura em Pedagogia. Ainda nestes tempos de faculdade passei a fazer parte do quadro de professores do Município de Ibaiti na rede pública e também trabalhava na rede privada.

Durante todo meu percurso em sala de aula, mesmo inserida num sistema convencional, buscava sempre práticas, metodologias, estratégias que pudessem fazer a diferença para meus alunos. Adorava perceber o desenvolvimento deles quando eu abordava algo novo e junto ao conteúdo apresentava alguma alternativa que contribuía para o aprendizado.

No decorrer da minha carreira profissional tive outras experiências educacionais como pedagoga na rede estadual e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, na rede privada. E a questão da prática pedagógica sempre me acompanhou nestes segmentos como algo que faltava, algo incompleto, algo que fizesse a diferença.

Nos dias atuais não mais atuo diretamente em sala de aula, realizo minhas atividades como pedagoga no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - *Campus Jacarezinho*. Dentre as minhas atribuições encontra-se o acompanhamento pedagógico da instituição, o que envolve ações com os estudantes e também com os docentes¹. Quando iniciei meu trabalho no IFPR, no *Campus Jacarezinho*, a reorganização curricular já havia sido realizada, tendo na estrutura do currículo um modelo não convencional². Desde então venho acompanhando a dinâmica dos docentes, suas abordagens e práticas pedagógicas. Assim como atendemos um público diverso de estudantes, o quadro de docentes também se faz de uma diversidade, o que enriquece o processo formativo na instituição.

¹ Neste estudo os termos utilizados, professor/docente e estudante, referem-se a uma linguagem não sexista, pois nos orientamos em Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 8) quando colocam que “[...] ao usar palavras no gênero masculino, estamos seguindo a regra gramatical de flexão de gênero compreendendo que em nada isso prejudica o sentido de humanidade a que estamos nos referindo.”

² Na organização curricular do *Campus Jacarezinho*, considera-se o currículo com uma estrutura não convencional, principalmente, pelas características da formação das turmas de estudantes que não são seriadas, as turmas são formadas por estudantes com diferentes anos de ingresso na instituição; os estudantes organizam seu percurso de aprendizado; o docente tem autonomia para propor e realizar suas práticas pedagógicas; existe flexibilidade na organização das ementas; não há a adoção ao livro didático.

Com os atendimentos diários realizados na Seção Pedagógica e Assuntos Estudantis (SEPAE), tanto com estudantes como com os docentes, com frequência aparece a dificuldade de, em alguns momentos, entender o conteúdo a ser trabalhado e em outros momentos a dificuldade em expor o conteúdo a ser trabalhado. Essa é uma realidade que tem refletido com constância no processo ensino e aprendizagem desenvolvido na instituição, o que em diversas vezes acaba marcando negativamente o processo educacional. Outro fator relevante é que as formações pedagógicas ofertadas na instituição, normalmente seguem uma linha em que se discute algo fora da realidade do *campus*, temáticas advindas da organização da Reitoria para serem realizadas com todos os *campi*, ou a abordagem parte de algo pontual na instituição. Mas, ainda não presenciei uma formação que trouxesse em sua essência a prática pedagógica, viva em sua especificidade.

Analisando este contexto, visualizei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UENP (PPEd/UENP), uma grande oportunidade de através da pesquisa científica enriquecer meus conhecimentos e de maneira profícua contribuir com a formação pedagógica no *campus*. De modo que por meio de uma formação mais sólida possa colaborar para que a prática docente no IFPR - *Campus* Jacarezinho possa alcançar resultados ainda melhores. Importante ressaltar que todo esse movimento curricular existente no *campus* me remete as experiências vivenciadas nos primeiros anos da minha vida escolar, o que deixa ainda mais intensa a vontade de aprender e cooperar com meus pares.

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar o papel das instituições, em especial a escola pública, diante das transformações contemporâneas, torna-se interessante que os docentes repensem e reestruturem suas práticas, e também que os estudantes participem deste processo educativo. Este fator pode ser contextualizado a partir da estruturação curricular escolar.

De acordo com Malanchen (2014, p. 06) o currículo “direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos”. A autora complementa que os conteúdos devem ser trabalhados para contribuir na formação de um ser humano omnilateral³, ou seja, para formação humana da individualidade livre e universal. Neste sentido, a organização curricular direciona ações que apresentam dimensões que abordam o conteúdo específico que deve ser transmitido e assimilado, e desenvolve de modo intencional o processo para a transformação social, indispensável para a formação humana da sociedade.

Considerando os aspectos elencados, ressalto que a motivação pela escolha do tema deste estudo se deu pelo fato de eu estar inserida na instituição da pesquisa, no caso, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) - *Campus* Jacarezinho. E exatamente por estar em contato com esse universo que traz em sua organização curricular um modelo não convencional, comparado ao currículo convencional⁴, que despertou a inquietude de buscar possibilidades para abordar

³ Frigotto define omnilateral sendo um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. O autor complementa ainda que a educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de 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 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 (FRIGOTTO, 2012b, p. 267).

⁴ Saviani (2011, p. 18) destaca que o currículo “é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria”. Neste estudo, abordamos o conceito de convencional como aquilo que obedece a padrões, neste sentido, o currículo convencional é aquele que desenvolve suas atividades escolares dentro de uma sistematização de turmas seriadas, uniformiza o uso do livro didático e tem padronizada a matriz curricular.

a prática pedagógica, de modo que este fator venha contribuir para a ação docente, refletindo no ensino e aprendizagem deste contexto educacional.

Desta maneira, caracterizamos o problema da pesquisa em investigar as concepções docentes sobre suas práticas e realizar uma análise dessas concepções, e a partir dessa ação contribuir com a formação pedagógica do IFPR - *Campus* Jacarezinho. De modo, que esse processo venha promover uma educação emancipatória, a qual coaduna com os objetivos dos Institutos Federais.⁵

Justifica-se a pertinência desta pesquisa a partir da necessidade de buscar práticas pedagógicas que atendam as especificidades do processo educacional dentro da Educação Básica, no que diz respeito às formas de organização escolar não convencional. Por considerar que seja possível discutir as práticas pedagógicas dentro de uma instituição com concepção organizacional curricular diferente da escola convencional, é que se entende existir uma oportunidade de fundamentar a oferta dos conteúdos escolares, de alinhar as práticas docentes e elencar as melhores formas de possibilitar o desenvolvimento acadêmico do indivíduo frente à viabilidade de novas relações no ensino.

Neste sentido, torna-se fundamental entender as concepções dos docentes no processo de visualizar como os estudantes se relacionam e como ocorre a adaptação e agrupamento na formação dos grupos multietários⁶, verificando se esses fatores contribuem para o desenvolvimento coletivo e formação humana dos indivíduos, se há de fato alternativas de aprendizagem e como as práticas docentes podem favorecer o desenvolvimento educacional.

A partir desta estrutura, estabelecer ações para colaborar no trabalho pedagógico da instituição, de modo a abordar a formação docente baseada numa visão crítica capaz de produzir uma educação voltada para a transformação social.

Para desenvolver a composição de ações pensadas para a investigação, escolheu-se o IFPR - *Campus* Jacarezinho, instituição de ensino localizada na cidade de Jacarezinho/PR. De acordo com o Plano de Desenvolvimento

⁵ Para mais informações sobre os objetivos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm.

⁶ No contexto do Ensino Médio no *Campus* Jacarezinho os termos grupos multietários/turmas multietárias referem-se às turmas que são formadas por estudantes de diferentes anos de ingresso, portanto, a idade destes estudantes normalmente está na média de 14 a 19 anos. Isso se dá na organização das Unidades Curriculares, advindas da reorganização curricular do *campus*.

Institucional do Instituto Federal do Paraná - PDI⁷/IFPR (2018, p. 2) “o *Campus* Jacarezinho do IFPR vem atuando junto à comunidade, se consolidando como uma instituição de ensino de grande relevância para o desenvolvimento local e regional”. O *campus* ocupa uma área com aproximadamente 90 mil metros quadrados, os cursos ofertados pela instituição atendem aos arranjos produtivos, culturais e sociais locais, em que já se capacitaram muitos profissionais que atuam nas empresas, no comércio e outros segmentos na cidade de Jacarezinho e região.

O *Campus* Jacarezinho iniciou suas atividades em 2010 e vem construindo uma identidade político-pedagógica não somente baseada nos princípios⁸ da educação tecnológica e socialmente referenciada que norteia as práticas do IFPR, mas também nas características regionais e no próprio grupo de servidores. A instituição atende o público do nível da Educação Básica com os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e o curso Técnico Subsequente, e também possui cursos na Educação Superior com graduações e pós-graduação, além de outros cursos e formações ofertadas no decorrer do ano letivo. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Superior de Tecnologia em Sistema para Internet, atualmente o *Campus* Jacarezinho conta com aproximadamente 780 estudantes matriculados, sendo que cerca de 400 estudantes não residem no município, mas em cidades do Norte Pioneiro e Sul do Estado de São Paulo, em um raio aproximadamente de cem quilômetros. Os estudantes estão distribuídos nos diversos cursos oferecidos pela instituição: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Alimentos, Eletromecânica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica); Curso Técnico Subsequente em Teatro; Cursos de Ensino Superior (Licenciatura em Química; Engenharia de Controle e Automação; Tecnologia em Sistemas para Internet); Curso de pós-graduação - Especialização em Educação, Sociedade e Tecnologia.

A instituição conta com uma excelente estrutura física, comparada a outras realidades escolares, além, do quadro de servidores qualificados tanto

⁷ O PDI é um instrumento de gestão que norteia a instituição em aspectos como a filosofia de trabalho, sua missão, os objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Versao-Consup-2019.pdf>.

⁸ Para mais informações sobre os princípios da educação tecnológica acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

pedagogicamente quanto administrativamente para atender os estudantes. Conforme PDI/IFPR (2018) a instituição conta com um total de 53 docentes e 38 técnicos administrativos educacionais. O IFPR possui políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas que visam atender com eficiência e eficácia o público recebido, proporcionando uma educação pública, gratuita e de qualidade, objetivando formar cidadãos críticos, ativos, pensantes comprometidos com o fim das diferenças existentes em nossa sociedade.

A consolidação do *campus* intensificou-se desde 2014, quando a comunidade interna mobilizou-se para repensar uma nova proposta pedagógica curricular para o Ensino Médio Integrado. Ainda de acordo com o PDI/IFPR (2018, p. 15):

Desde 2015, o *Campus* Jacarezinho promoveu uma significativa mudança curricular que possibilitou uma real flexibilidade em vários sentidos no espaço denominado Unidade Curricular. Dentre as transformações mais significativas, destacam-se: a construção do itinerário formativo do estudante a partir de suas escolhas; a abertura para a pluralidade metodológica; a flexibilização da carga horária da Unidade Curricular conforme os objetivos a serem alcançados; a integração entre estudantes mais experientes e mais novos para intercâmbio de conhecimento; a abertura para a docência compartilhada para promoção da inter, trans e pluridisciplinaridade.

A reorganização curricular proporcionou a articulação e implementação de relevantes elementos apresentados no contexto escolar do *Campus* Jacarezinho, contribuindo com o aprimoramento das atividades acadêmicas.

Ao ponderar este contexto, o objetivo geral foi definido como: analisar a partir das concepções docentes sobre suas práticas, o processo de ensino no contexto dos grupos multietários do Ensino Médio no IFPR - *Campus* Jacarezinho. Os objetivos específicos foram definidos em:

- Verificar por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes da instituição, as dificuldades em desenvolver práticas de ensino que atendam as turmas com estudantes de grupos multietários.
- Elencar práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, realizando diagnósticos dos elementos que podem ampliar o potencial formativo em relação a essas práticas.

- Formular e realizar em parceria com os docentes, encontros de formação pedagógica em forma de oficinas para profissionais no âmbito da educação básica, a partir das necessidades de formação na área apontadas pelos pares.

Para o desenvolvimento da pesquisa recorreu-se ao aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e com apoio dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, de modo que as referidas correntes teóricas:

[...] entendem o homem como um produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente. Eis a razão pela qual a psicologia histórico-cultural coloca no centro de sua elaboração teórica o conceito de atividade vital humana e, do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica considera a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2013a, p.25).

Ademais, ambas as teorias proporcionam a apropriação de saberes científicos articulando-os à prática social. Nos aspectos metodológicos a pesquisa configurou-se pela abordagem qualitativa, e optou-se por realizar um estudo de caso, que consistiu no levantamento de informações por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes do IFPR - *Campus* Jacarezinho, que atuam no Ensino Médio (EM). Através das entrevistas buscou-se analisar as concepções dos docentes sobre as suas próprias práticas, considerando os grupos multietários existentes na composição das turmas, verificando se esses fatores contribuem para o desenvolvimento coletivo e formação humana dos indivíduos, e se há de fato alternativas de aprendizagem e interações sociais. E a partir destes elementos, discutir como as práticas docentes podem favorecer o desenvolvimento educacional.

Para a análise dos dados coletados utilizou-se as técnicas da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016). Com o estudo a partir dos resultados apresentados pela análise dos dados, elaboramos o Produto Educacional intitulado “Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus* Jacarezinho”.

Na seção dois “Percurso da pesquisa” inicialmente apresenta-se os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, dando continuidade foi

descrito o processo de reorganização curricular no Ensino Médio do IFPR - *Campus Jacarezinho*, a qual teve início no ano de 2014, expondo como acontece essa estruturação na dinâmica escolar da instituição, que entre outras ações, foi adotada a Unidade Curricular (UC) como referência para composição das turmas. Tendo em vista que o currículo implica na formação do ser humano e, também, que ele é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e apropriação do conhecimento no que concernem as dimensões individuais e sociais que envolvem o indivíduo.

Na sequência é realizada a caracterização dos participantes do estudo em questão e descrito o percurso do desenvolvimento e etapas que compreenderam este processo, seguidas das técnicas e instrumentos que foram utilizados para a produção e análise dos dados. Bem como a discussão dos resultados obtidos por meio da coleta de dados através das entrevistas realizadas com os docentes que atuam no Ensino Médio no IFPR - *Campus Jacarezinho*. Para finalizar, são discutidas as possibilidades e limites apontados pelos docentes em desenvolver práticas de ensino que atendam as turmas com estudantes de grupos multietários, oriundas desta nova organização curricular.

A seção três definida como “O processo de ensino a partir de uma visão crítica do desenvolvimento do ser humano no processo escolar”, busca-se articular os elementos trazidos pela discussão teórica da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Faz-se necessário entender a importância do desenvolvimento crítico e emancipatório do indivíduo em sua formação escolar, para compreender como este fenômeno contribui diretamente na estruturação da sociedade. Nesta perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta elementos indispensáveis para pensar a prática docente como instrumento para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de buscar a mudança da realidade na qual estão inseridos. Isso sem desconsiderar os aspectos históricos, culturais e sociais que perpassaram nossa história, este fator aponta que a escola tem o papel de promover o desenvolvimento humano através da socialização de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados na história da humanidade.

Na seção quatro “Prática pedagógica na perspectiva da práxis: a intencionalidade na ação docente” considera-se a abordagem da prática

pedagógica na concepção que alia teoria e prática, caracterizando como elemento fundante a intencionalidade docente. No contexto da educação a práxis é condicionante para uma cultura humanizada, que busca na atividade prática a transformação do sujeito para a formação de uma sociedade mais humana, desta maneira a ação de ensinar e apreender o conhecimento se dá na ação pedagógica e é revelada na prática pedagógica. Evidenciam-se também as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, trazendo como destaque, aspectos relevantes sobre a criticidade na formação docente como contribuição de sua prática pedagógica.

Na quinta seção é apresentado o Produto Educacional, de modo que utilizando os dados obtidos na consulta aos docentes através das entrevistas, foi possível realizar um diagnóstico a partir das concepções desses profissionais, do trabalho realizado com as turmas multietárias. Portanto, o Produto Educacional resultante da pesquisa ficou definido como “Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus Jacarezinho*”.

Considerando os resultados da pesquisa propõe-se a realização de oficinas de formação pedagógica abordando o tema “Prática Social no Contexto Escolar”. As oficinas no caráter de formação continuada resultaram como desdobramentos do Produto Educacional, esses momentos de formação poderão ser desenvolvidos pelos docentes do *Campus Jacarezinho*, como também docentes de outros *campi* e inclusive de outras instituições escolares que possam compartilhar com os pares suas práticas pedagógicas na perspectiva da troca de conhecimentos.

O objetivo é desenvolver encontros de formação com os docentes tendo como embasamento os conhecimentos sistematizados das teorias pedagógicas, mais especificamente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Serão proporcionados espaços para a troca de informações recorrentes das práticas docentes em que possam compartilhar recursos tecnológicos, estratégias, metodologias e dinâmicas diversificadas. O intuito é identificar através do compartilhamento de experiências entre os docentes, práticas e metodologias pedagógicas que auxiliem e colaborem para que o ato educativo seja mais eficaz e prazeroso para ambos os envolvidos, sem perder a perspectiva crítica que deve estar presente na prática social docente.

2 PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa configurou-se pela abordagem qualitativa, que permite (re)construir reflexões relevantes a respeito das percepções dos sujeitos pesquisados e suas repercussões no processo educativo (GATTI; ANDRÉ, 2010). Trazendo estes aspectos como necessários para serem considerados no caminho da pesquisa, Martins (2004) aponta que a pesquisa qualitativa é compreendida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, por meio do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados.

Desta forma, para esta pesquisa optou-se por realizar um estudo de caso, o qual contribuiu para a análise sobre as concepções dos docentes no movimento de visualizar como os discentes se adaptam, se agrupam e se relacionam por meio da formação de grupos multietários. Ao considerar esses fatores, verificar se eles contribuem para o desenvolvimento coletivo e formação humana dos indivíduos, e se há de fato alternativas de aprendizagem. E a partir dos resultados, discutir como as práticas docentes podem favorecer o desenvolvimento educacional.

De acordo com Gil (2008, p. 57-58), um estudo de caso é caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. O autor ainda evidencia as vantagens no método do estudo de caso, como o estímulo a novas descobertas para o fenômeno em investigação, dando ênfase na sua totalidade e a simplicidade dos procedimentos para sua execução.

Desta maneira, o estudo de caso desenvolvido nesta pesquisa, a qual propõe analisar as concepções docentes sobre suas práticas, considerando o processo de ensino no contexto dos grupos multietários do Ensino Médio no IFPR - *Campus* Jacarezinho, é um dos delineamentos que se ajusta nesse propósito, pois se identifica como destaca Gil, em suas vertentes de análise:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de

determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos experimentais (GIL, 2008, p.58).

Percebe-se que nesse universo em análise, o estudo de caso, apresenta-se como um procedimento adequado, permitindo explorar, analisar e explicar as variáveis existentes nesse contexto social.

2.1 INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - *CAMPUS* JACAREZINHO: UMA PROPOSTA CURRICULAR NÃO CONVENCIONAL

A discussão envolvendo temáticas ligadas ao currículo escolar vem tomando proporções relevantes no âmbito educacional, visto que novas formas de organização curricular foram emergindo, vindo como respostas as mais diversas necessidades e desafios encontrados na educação. Neste estudo objetivou-se promover uma reflexão sobre essas novas formas de organização curricular, de modo específico olhando para reorganização curricular que o IFPR - *Campus* Jacarezinho realizou em sua instituição, de como foi esse processo e como tem sido os encaminhamentos e resultados nesta nova empreitada.

Esta subseção discorre sobre o contexto educacional do Ensino Médio Integrado no IFPR - *Campus* Jacarezinho, que iniciou em 2014 uma reorganização curricular, com aperfeiçoamentos até os dias atuais. Considerando as necessidades do contexto escolar da instituição, ela passou a buscar possibilidades para uma organização curricular que estivesse de acordo com a estrutura educacional-administrativa, como também atendesse os objetivos e a missão dos Institutos Federais. De maneira que pudesse abarcar as diversidades docentes e discentes, ao mesmo tempo em que promovesse um ensino de qualidade com a formação de indivíduos para uma sociedade mais justa e humana. Tendo em vista que o currículo implica na formação do ser humano e, também, que ele é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e apropriação do conhecimento no que concernem as dimensões individuais e sociais que envolvem o indivíduo.

Para este estudo foram consultadas produções como livros, capítulos de livros, artigos científicos, tese de doutorado, material jornalístico e outros, trabalhos escritos no período de 2016 a 2020. Com exceção de algumas legislações promulgadas anteriormente a este período, tal como a Lei 11. 892, de 29 de dezembro de 2008 que trata da implantação dos Institutos Federais (IFs), sendo este, documento oficial do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Como também a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

A estruturação da subseção contou com obras como Duarte (2016), que traz contribuições dos fundamentos da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual apresenta uma proposta curricular pautada na emancipação do ser humano. Com Vigotski (2001) abordamos a importância da constituição da consciência do indivíduo, fator que evidencia a relevância das relações sociais e culturais, para instituição de uma formação crítica e emancipadora da sociedade. Na perspectiva das características institucionais dos IFs, Pacheco (2011) expõe o perfil de instituição proposto para configurar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Numa visão crítica da implementação dos Institutos Federais, buscou-se o apoio de Frigotto (2012a), Frigotto e Araújo (2018). Na obra organizada por Corrêa, Fiorucci e Paixão (2018) foi possível conhecer formas diversificadas de ensino executadas pelos docentes no IFPR - *Campus* Jacarezinho, o que contribuiu substancialmente para melhor entendimento e compreensão sobre a organização pedagógica da instituição, tal ação é complementada com as abordagens de Silva (2019, 2020) e Silva e Almeida (2019).

Dados apresentados por meio de materiais jornalísticos⁹ e também informações referentes à participação em programas como o das “Escolas Transformadoras”, trazem evidências que o IFPR - *Campus* Jacarezinho tem sido destacado e reconhecido como uma instituição de ensino que vem apresentando bons resultados.

⁹ Para mais informações: <https://www.bemparana.com.br/publicacao/blogs/tictag/instituto-federal-de-jacarezinho-integra-serie-sementes-da-educacao-sobre-escolas-inovadoras/>
<https://escolastransformadoras.com.br/?s=campus+jacarezinho>
<https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/sementes-da-educacao/v/10466506/>

2.1.1 Concepção dos Institutos Federais

A educação profissional brasileira teve o marco na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPC) com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008¹⁰. Além da expansão e criação de novas unidades, houve uma mudança no perfil de formação dos estudantes. Pacheco (2011, p. 11) ressalta que nos IFs “o objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho - um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso”. O autor complementa que:

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais (PACHECO, 2011, p. 15).

Os Institutos Federais nascem com a missão de atender prioritariamente os filhos da classe trabalhadora, as políticas afirmativas através do sistema de cotas garantem nos editais as vagas para os estudantes com necessidades específicas e sociais, afrodescendentes e indígenas. Brasil (2008) mostra que 80% das vagas devem ser destinadas às políticas de inclusão, tal fator evidencia que a missão dos Institutos Federais está articulada à inclusão. No entanto, a questão da entrada dos estudantes nos IFs tem trazido discussões e análises para a busca de um melhor direcionamento, pela razão da entrada na instituição estar vinculada ao sistema do processo seletivo, ou seja, não fica garantido o acesso da classe mais desprovida a essas instituições.

¹⁰ Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.

Esses estabelecimentos de ensino trazem em sua implantação o compromisso com a construção da cidadania e transformação social, buscando atender as necessidades do ser humano, a partir da apreensão de novos conhecimentos. Frigotto et al. (2018) destacam que o foco central dos IFs é atender de modo promissor a inclusão social e que não responda só as necessidades do capital, mas que os estudantes advindos desta instituição se tornem cidadãos críticos, pensantes, humanos capazes de buscar a sua emancipação. Nesta mesma direção os autores Frigotto e Araújo discorrem sobre a atuação dos IFs no exposto a seguir:

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 249).

Ao considerar o modo como a socialização e interação tem se configurado no ambiente escolar, se apresenta uma tendência voltada para novas organizações curriculares, algo nem sempre adequado, pois há, nestes contextos de mudanças curriculares, a relativização do trabalho dos professores, bem como dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e uma forte tendência à realização de práticas descontextualizadas da realidade dos estudantes, inviabilizando a qualificação da prática social destes estudantes e dos próprios professores.

No que diz respeito às alternativas de renovação pedagógica advindas das unidades de ensino dos Institutos Federais, Silva (2020, p. 205) descreve que a “questão curricular tem demonstrado, nos últimos anos, ser a barreira mais difícil de ser transposta considerando-se a promoção de grandes fóruns para debater essa questão, como o Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado¹¹ em 2017 e

¹¹ O evento, que teve sua primeira edição em 2017, nasceu com o intuito de atender a uma demanda latente da comunidade acadêmica e dos movimentos estudantis, como também de toda a sociedade que almeja aprofundar a compreensão sobre os impactos da reforma do Ensino Médio. Diante da necessidade identificada e de eventos e diálogos anteriores com outras instituições, o CONIF realizou a segunda edição do seminário em 2018 para discutir currículo, formação de professores, avaliação, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para mais informações: <https://www.ifb.edu.br/reitori/14541-forum-emi>

2018”, realizado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Diante dessa dificuldade, entende-se a necessidade de buscar estudos que apresentem formas alternativas de organização curricular.

Nesta direção, e dada a necessidade da escola repensar suas práticas pedagógicas com foco na educação integral de seus estudantes, torna-se importante pensar como se dão essas organizações no contexto escolar, oriundas dos relacionamentos e interações dos indivíduos e destes com o mundo de forma crítica e analítica. Considerando esta concepção, a escola poderia buscar superar o paradigma do conhecimento escalonado por conveniência, e oferecer novos arranjos que permitam ao estudante ampliar suas concepções de acordo com sua prática social, e a Lei nº 9.394/96 permite essa flexibilidade na organização de turmas nos seguintes termos:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, Art. 23).

O debate sobre o progresso na concepção do Ensino Médio ocorre internacionalmente e nacionalmente, no âmbito legal, desde meados dos anos de 1990, com a promulgação da Lei nº 9.394/96. Analisando o processo histórico educacional demandado por necessidades escolares contemporâneas, o IFPR - *Campus Jacarezinho* em 2014, no que se refere ao Ensino Médio Integrado, considerando alguns aspectos vivenciados no contexto escolar da instituição por condicionantes estruturais, filosóficas e práticas historicamente localizadas como adoecimentos discentes, desistências dos cursos e início de evasão, iniciou a reflexão sobre a matriz curricular. Encaminharam-se discussões no âmbito da instituição e dentro dos grupos de trabalho (GTs) instituídos para o estudo, e foram identificadas questões que necessitavam de ajustes.

Apesar de ser amplamente divulgado o currículo do *Campus Jacarezinho* com a referência currículo inovador, como já abordado anteriormente para esta pesquisa optou-se pelo termo currículo não convencional. Mas não é por esse motivo que a proposta curricular deixa de ser inovadora. Importante destacar que

o termo inovador¹² usado para referenciar a proposta curricular do IFPR - *Campus Jacarezinho* não é no sentido de estar ligada diretamente com tecnologia ou metodologia ativa, esta denominação é mesmo para expressar que criar e inovar é realmente o que a organização curricular desenvolve. Isso pode ser representado pela ação da instituição que na sua totalidade se empenha para desenvolver educação para formação humana, de maneira omnilateral, em que a crítica desta sociedade desigual em que vivemos se faz legítima.

Portanto, existe o entendimento que para ser inovador não é necessário atender a perspectiva mercadológica, mas que busque a formação humana nos indivíduos. Essa é a ideia fundamental de inovação, que se contrapõe a uma ideia de inovação num contexto de sociedade que precisa ser transformada e não perpetuada dentro de um sistema capitalista.

2.1.2 Nova organização curricular

Pensando na qualidade de ensino a qual deve ser oferecida na instituição do IFPR - *Campus Jacarezinho*, através da análise realizada por meio dos levantamentos apontados pelas discussões na instituição e pelo estudo dos GTs, observou-se a necessidade da redução da carga horária total dos cursos, assim como a possibilidade de uma nova organização curricular amparada pela Lei nº9.394/96 (BRASIL, 1996) que prevê essa flexibilização na organização de turmas, conforme já abordado anteriormente. Por meio dos GTs compostos por docentes e técnicos administrativos, iniciou-se a busca por alternativas que atendessem às necessidades educacionais da instituição, o que seria configurado

¹² De acordo com Maia (2022) é “necessário marcar posição numa perspectiva em que conceitualmente o termo inovação seriam novas ideias colocadas e que tem sucesso num determinado contexto, essas novas ideias podem estar relacionadas ao sistema capitalista numa perspectiva do senso comum, como vêm sendo colocadas, ou podem ser novas ideias que tragam sucesso no sentido de uma revolução”. (informação verbal)
Texto disponibilizado por Jorge Sobral da Silva Maia. Banca de qualificação do Mestrado Profissional em Educação - PPEd/UENP em 14 out. 2022.

mais tarde como uma estrutura curricular não convencional que permitisse ao estudante a organização de seu processo formativo.

A reestruturação do currículo não teve como base um modelo curricular específico, os envolvidos no processo através de suas experiências e atendendo as exigências da legislação passaram a buscar possibilidades que atendessem as necessidades da instituição, de modo que os estudantes também pudessem se sentir pertencentes ao processo.

Atualmente o IFPR - *Campus* Jacarezinho tem uma organização curricular no âmbito do Ensino Médio na qual o estudante pode escolher seu percurso de aprendizado, de modo que sua formação não é seriada, o sistema disciplinar deu lugar às atividades de ensino denominadas Unidades Curriculares (UCs). Os estudantes a cada semestre, orientados e acompanhados por um tutor, direcionam suas preferências de acordo com suas necessidades e afinidades. O tutor é um professor designado para acompanhar o estudante em diversos aspectos em seu processo formativo durante a realização do curso. Silva (2018) coloca como ocorre o processo de integração dos estudantes iniciantes nas atividades que colaboram para melhor compreensão de como acontece a dinâmica da organização curricular no *campus*:

Logo, na primeira semana de aula, os recém - ingressos passam por um período de integração para compreender a instituição e são orientados a refletir sobre o que seria o processo de tomada de decisão sobre seu itinerário formativo. Isso é feito, minimamente, em três etapas, as quais não são sequenciais nem obrigatórias, mas norteadoras. A primeira é o autoquestionamento, no qual o sujeito busca, analisa e avalia, em si mesmo, seus desejos, suas limitações e seus potenciais no sentido de traçar um objetivo para sua vida. A segunda é a confrontação, a qual implicará em diálogo com um servidor (majoritariamente docente) e um familiar para discutir suas escolhas e tentar enxergar, a curto, a médio e em longo prazo, as implicações de estar ou não matriculado nas unidades curriculares escolhidas. A terceira é a consolidação que consiste no resultado do processo intra e interdiológico, inserindo o/a discente em um espaço com o qual deverá se comprometer pelo tempo previsto. Portanto, as unidades curriculares são formadas por estudantes cujos desejos, de estar naquele espaço, são convergentes ou menos arbitrários, comparando-se com o sistema de organização seriado por turmas (SILVA, 2018a, p. 409-410).

Em relação ao período de adaptação e organização dos estudantes na instituição, Silva (2018b, p. 172) complementa ainda que “embora não haja uma pesquisa elaborada, é notório no *campus* que o primeiro semestre dos

ingressantes é um período de adaptação para a grande maioria e isso reflete, por exemplo, no desempenho e até na evasão escolar”.

É necessário enfatizar que as experiências vivenciadas no *Campus Jacarezinho* é algo ainda recente para os parâmetros educacionais, desde a implantação do novo currículo muitos aspectos foram e estão sendo aprimorados. De acordo com Fiorucci e Corrêa (2018, p. 23) o que impulsionou o processo de mudança na organização curricular no IFPR - *Campus Jacarezinho* está compreendido na “concepção de educação, que visa a emancipação intelectual do trabalhador, transformando-o em um cidadão pleno e adaptado às acelerações e flexibilidades do mundo do trabalho contemporâneo”.

Em relação às UCs, estas são planejadas para ter início e fim em si mesmas, sendo o intuito realizar uma vertente inter e transdisciplinar, integrando desta maneira, os conhecimentos da área técnica e básica com mais propriedade. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio discorre de que maneira pode acontecer a interdisciplinaridade dentro das UCs:

Para ilustrar, pode-se construir uma unidade curricular denominada “Os negros brasileiros”, a qual abordará, especificamente, a história da chegada dos africanos no Brasil, classicamente tratado na disciplina de História. Entretanto, essa mesma unidade também poderá se apropriar da Geografia para aprofundar as questões de distribuição demográfica dessa população, bem como da Sociologia para discutir o lugar dos afro-brasileiros na atualidade e, ainda, fazer conexões com as Artes e a Literatura, para retratar a produção e contribuição sociocultural dos africanos, ou com a Biologia, para explicar como a miscigenação formou a diversidade biológica brasileira (IFPR, 2017, p. 47).

É relevante destacar que a UC pode ser ministrada por um docente da área do conhecimento, assim como pode ser desenvolvida em parceria com docentes de outras áreas, conforme descrito na citação acima. Para a organização semestral das ofertas das UCs os docentes se reúnem com suas grandes áreas: Códigos, Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias, para discutir os conteúdos e objetivos já trabalhados, apresentam então as demandas ponderando as questões contextuais, as necessidades apontadas pela coordenação de cada curso e as fragilidades estudantis, consideram também as UCs do Núcleo

Técnico, já definidas para o determinado período e coletivamente organizam a relação de UCs a qual será desenvolvida no semestre posterior. As mesmas UCs podem ser ofertadas em todos os semestres ou periodicamente, isso vai depender da demanda apresentada para cada período. Importante destacar que para a organização dos conteúdos a serem trabalhados cada UC além de considerar o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as regulamentações dos Conselhos Profissionais, desenvolvem também os objetivos propostos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sem deixar de considerar aspectos relevantes trazidos pela prática social institucional.

A relação de todas as UCs é disponibilizada ao quadro total de professores para que assim todos tenham conhecimento do que cada área vai ofertar. Corrêa e Fiorucci enfatizam que:

Nesse processo, ocorre real diálogo entre professores da grande área na construção do conhecimento, estratégias e conteúdos (algo raro no cotidiano escolar) e, por consequência, possibilita o intercâmbio e trocas com outras áreas quando as propostas são listadas e publicizadas. Importa dizer, também, que as UC não precisam ser de apenas um professor, havendo várias em que dois ou mais professores (inclusive convidados externos) compartilham durante o semestre. Esse formato dá real autonomia aos docentes na organização do currículo, estimula a estarem sempre repensando e reestruturando suas práticas e teorias, além de os provocarem a estar em constante movimento e atualização. É um currículo vivo, fluido e dinâmico (FIORUCCI; CORRÊA, 2018, p. 24-25).

O rol das UCs é disponibilizado previamente aos estudantes por um objeto que recebe o nome de bússola, nele consta o docente da UC, carga horária e outras informações pertinentes. Os estudantes têm também nos Planos de Ensino como indicação a respectiva classificação por nível de complexidade (“indicado para”), com objetivo de destacar quais os conhecimentos são recomendados para realizar a UC, servindo como uma orientação, mas não como impedimento para realizar a UC. Deste modo, a partir do estudo e organização, os estudantes possam definir suas opções para no semestre seguinte realizarem suas matrículas. A instituição de ensino na figura das coordenações de curso, coordenação de ensino e dos docentes tutores têm a missão de orientar os

estudantes para que consigam organizar sua trajetória acadêmica conforme suas aspirações profissionais, formativas e pessoais.

Busca-se possibilitar que o estudante explore suas potencialidades nas diversas frentes de abrangência científica e tecnológica que a instituição oferta, fazendo com que o estudante seja agraciado por sua iniciativa, levando-o a realizar novas conexões, encantar-se com outras áreas e investir tempo em algo que realmente o cativa. A projeção é que, progressivamente, os estudantes ganhem experiência para realizar suas próprias escolhas na elaboração de seu itinerário formativo e auxiliem seus pares ingressantes. Neste sentido, Silva (2019) descreve que:

Assim, além de equilibrar e diversificar os conhecimentos a partir das grandes áreas, os/as discentes podem optar por aulas conforme, por exemplo, seu biorritmo, como não fazer o primeiro horário (por ser muito cedo) ou, ao invés, pegar uma aula com mais atividades práticas para não cair no sono. É também possível deixar horários vagos para descanso ou estudo autônomo, bem como, para estudantes com dificuldades de aprendizagem, se matricularem em menos UCs para seguirem o seu próprio tempo. A flexibilidade curricular incorpora novas variáveis que permitem moldar a estrutura da instituição conforme a necessidade dos (as) estudantes, algo pouco explorado na maior parte dos currículos escolares. Discentes que aproveitam essa característica conseguem efetuar um planejamento mais harmônico aos seus planos pessoais, pois podem aumentar ou diminuir a carga de estudos conforme as necessidades que surgem em sua vida pessoal e acadêmica (SILVA, 2019, p. 54).

A instituição compreende que os estudantes, de fato, ainda não possuem maturidade para realizar as escolhas. Contudo, entende que as escolhas e suas consequências positivas ou negativas, são passos do processo da construção da autonomia. Importante ressaltar que dentro desta oportunidade de escolhas, existem requisitos que devem ser cumpridos obrigatoriamente, como é o caso das UCs do Núcleo Comum (NC) que trazem a indicação de UCs que fornecem conceitos básicos e iniciais do Ensino Médio. No Núcleo Técnico (NT) as escolhas são mais limitadas, ou seja, o estudante tem uma estrutura curricular predefinida, na qual apenas algumas UCs são optativas. Isso em razão da exigência dos Conselhos Profissionais que requerem determinados conteúdos. Os autores apontam que:

[...] a flexibilidade do currículo do IFPR/Jacarezinho em nada se assemelha ao retrocesso implementado pelo novo Ensino Médio do país. Embora os estudantes sejam protagonistas no seu percurso acadêmico, não há liberdade plena. Há regras construídas com a preocupação de garantir acesso a todos os campos do conhecimento (FIORUCCI; CORRÊA, 2018, p. 26).

Considerando este processo acima explicitado, os estudantes cursam em média entre 10 a 15 UCs por semestre, a depender da carga horária proposta por cada UC, que normalmente são organizadas com 30h, 60h ou 90h. Neste contexto é relevante considerar a Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a qual sinaliza a possibilidade ao afirmar em seu artigo 17, inciso 7, como elementos a se considerar na organização curricular.

As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização (BRASIL, 2018, Art. 17).

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) dispõe a organização curricular do EM pelas áreas de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desta forma o IFPR - *Campus* Jacarezinho divide a formação dos estudantes dentro dessas áreas de conhecimento, além do Núcleo Técnico Integrado. Para a conclusão do curso, o estudante deverá computar em sua carga horária no Núcleo Comum o mínimo de 690 horas em cada área de conhecimento, sendo estas, Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Códigos e Linguagens, somando um total de 2070 horas. Além da carga horária obrigatória de 1200 horas no Núcleo Técnico.

Faz-se necessário destacar que no currículo do IFPR - *Campus* Jacarezinho não se trabalha com a expressão reprovação (algo que incomoda e afeta o indivíduo). O que é considerado é a contabilização da carga horária cursada nas áreas específicas do conhecimento. O estudante deve obter o conceito satisfatório para que as horas sejam contabilizadas, caso contrário, o estudante irá recuperar essa carga horária cursando no próximo semestre a mesma UC ou outra pertencente a grande área do conhecimento em questão,

considerando que ao concluir o curso cada grande área deve computar no mínimo 690 horas. As UCs têm como objetivo possibilitar que sejam espaços de aprendizagem que permitam a participação de estudantes de diferentes níveis de maturidade, sendo movidos pelo interesse no assunto.

Neste sentido podemos citar a perspectiva de Vigotski (2001) quando enfatiza a necessidade de compreender que o ser humano está em constante informação e transformação, dessa forma a interação entre indivíduos mais experientes com menos experientes de uma sociedade é parte essencial deste tipo de abordagem. Sendo assim, a prática social escolar deve prover condições aos estudantes para construção do processo educativo de forma coletiva, intervindo quando necessário para que o estudante se aproprie de novos saberes. Uma das formas de se proporcionar variações de convívio acadêmico seria a mudança da organização escolar.

Na atual organização curricular do IFPR - *Campus* Jacarezinho a cada novo semestre o estudante está inserido dentro de um grupo diferente de pessoas, favorecendo assim conhecer e conviver com novos indivíduos, possibilitando a troca de saberes e experiências entre os pares. Relevante destacar que as turmas são formadas com a participação dos estudantes de todos os cursos ofertados na instituição no que refere o Ensino Médio, com exceção nas UCs do Núcleo Técnico, na qual são reunidos os estudantes do curso em específico. A multietarização (existência de turmas com estudantes de idades diferentes) tem se mostrado uma experiência interessante. O processo indica que estudantes mais experientes podem auxiliar estudantes iniciantes, seja na compreensão de processos internos organizacionais, no desenvolvimento das práticas cotidianas e na mediação das relações com saberes e docentes. Este processo de estabelecimento de múltiplas conexões carece ainda de investigações estruturadas.

Essa organização é abordada por Silva e Almeida (2019, p. 133) que apresentam através dessa perspectiva, um relato de experiência do discente Leonardo (estudante egresso do *Campus* Jacarezinho - IFPR) na seguinte expressão: “Com o início das aulas, logo não tinha mais a impressão de turmas. Nesse currículo, elas não existem mais, mas sim indivíduos que se relacionam a todo o momento buscando conhecimentos.”.

A flexibilização do currículo é uma flexibilização das relações de poder, ou ao menos uma diminuição da existência de um currículo imposto. Quando a estrutura escolar é seriada e embasada em uma estrutura curricular não flexível, as relações de poder são caracterizadas por uma grande assimetria, na qual os docentes e discentes não tem a oportunidade de optar pelos saberes a serem ensinados e aprendidos. Permitir ao estudante que elabore seu caminho formativo é parte de um processo de empoderamento e respeito às suas trajetórias de vida, que em uma estrutura curricular convencional seriam incorporadas pela homogeneização características das estruturas escolares. Ainda, de forma subjacente, a possibilidade de elaboração dos itinerários formativos, além da apropriação dos saberes epistêmicos (conteúdos) também auxilia a estruturar valores e atitudes.

Corroborando com essa concepção, Duarte (2016, p. 59) nos apresenta uma importante consideração ao indicar que o “ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e estudo pelos alunos”.

Com base nisso e na consideração de que os processos cognitivos e sociais estão integrados e não separados, é que se percebem as escolas de hoje como espaços que precisam de mudanças. Redefinir esses espaços na atualidade é fazer emergir estratégias de ensino que busquem nas interações e diversidades sociais algo que dê ao estudante significância para seu aprendizado. Nesta perspectiva, a troca de experiências entre os indivíduos proporcionadas pelos novos moldes na educação, parece firmar a escola como espaços não apenas para ampliação do conhecimento, mas também para relacionamentos interpessoais que refletem no ensino e aprendizagem.

Conforme descrito por IFPR (2017) a prática docente é resultado ativo de sua trajetória pessoal e profissional, sendo permeada pelas relações afetivas e cognitivas que estabelece historicamente com as diversas concepções de ensino, aprendizagem, formação e educação. Por sua vez, os estudantes também carregam inúmeras marcas ao longo de nove anos cursados no ensino fundamental e, assim como os professores, vivenciaram experiências singulares no espaço escolar. Então, emerge a necessidade do olhar pedagógico

diferenciado no intento de desenvolver práticas pedagógicas diversificadas para atender as demandas, sem desconsiderar a realidade trazida pelos envolvidos no processo.

Pensando nesse seguimento, se torna indispensável contextualizar a importância de verificar como as mudanças na organização escolar afetam a formação dos docentes e são capazes de contribuir para que os professores proponham e executem novas formas de ensino. Para representar esta lógica, Silva (2019, p. 118) comenta sobre a organização do IFPR - *Campus Jacarezinho*:

Assim, por mais que tenham rompido com alguns padrões, o currículo não é de todo inédito em várias de seus elementos - talvez a concepção de Unidade Curricular, isoladamente, seja sua maior inovação, e o conjunto do todo provavelmente o que chame mais a atenção - mas certamente aproveita o aspecto da infinidade delimitada, pois explora todos os recursos legais e pedagógicos possíveis para atender sua realidade.

Para essa reflexão destaca-se a coleção de relatos de experiências organizada por Corrêa, Fiorucci e Paixão (2018) em que é possível conhecer formas diversificadas de ensino executadas pelos docentes da instituição. A partir dos relatos é possível constatar que independente da área ou conteúdo a ser desenvolvido, os professores puderam exercer sua criatividade partindo de uma alteração estrutural que compõe o desenvolvimento dos itinerários formativos para os estudantes. A mudança na forma de desenvolvimento do currículo proporcionou flexibilidade na execução das aulas, além de não limitar a criatividade na proposição de assuntos, metodologias e trabalhos com os estudantes.

Embora o processo pedagógico esteja em evolução, pode-se perceber que foi possível estimular os professores a repensarem as suas práticas pedagógicas, o currículo e os conteúdos e objetivos das aulas. Com isso, é importante considerar que a troca de experiências é uma fonte extremamente fértil para formação docente, em que são relatados eventos de sucesso, mas também situações que não foram satisfatórias, o que contribui para o aperfeiçoamento profissional docente.

O caminho percorrido até os dias atuais tem trazido grandes desafios, percalços, dificuldades, mas é possível afirmar que houve reconhecimento por

parte de diversas instituições que buscam formas diversificadas de organização educacional. Algumas dessas parcerias foram descritas por Silva (2019) e Fiorucci e Corrêa (2018), um exemplo foi a qualificação como Escola Inovadora e Criativa pelo MEC em 2015 e pelas Organizações Ashoka e Instituto Alana em 2016, que apresentam a versão nacional do programa Changemaker Schools (Escolas Transformadoras). A proposta também foi classificada entre uma das cinco experiências exitosas da Rede Federal durante o REDITEC de 2017, a instituição recebeu contatos e propostas de parcerias, dentre as quais se destaca a parceria com a Secretaria de Educação Profissional do Estado da Bahia, que, por intermédio do Instituto Alana, recebe assistência em suas intenções de reformulação do modelo educacional do estado. O destaque mais recente envolvendo a instituição foi a indicação do IFPR - *Campus* Jacarezinho como modelo para divulgar o projeto LED - Luz na Educação. Tal projeto é uma iniciativa da Rede Globo e da Fundação Roberto Marinho, criada para mapear e reconhecer práticas inovadoras na área da educação no Brasil.

Outro fator que leva a instituição a entender que a proposta curricular tem dado certo, são os resultados apresentados pelos estudantes nas mais diversas formas, sejam elas acadêmicas, profissionais e pessoais. Corrêa e Fiorucci (2018) ressaltam que a marca do IFPR - *Campus* Jacarezinho é reconhecer que a educação democrática e politécnica contribui para formação de indivíduos capazes de enfrentar a sua realidade, providos de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e políticos. Os autores destacam ainda que a autonomia vivenciada no contexto educacional eleva a qualidade do ensino e proporciona o engajamento coletivo dos participantes no processo, tornando-os sujeitos humanos e ativos na apropriação do conhecimento.

A partir da análise das informações e dados dispostos em trabalhos publicados, foi possível realizar um breve estudo sobre como ocorreu a reorganização curricular no IFPR - *Campus* Jacarezinho e como acontece essa organização na dinâmica escolar da instituição. Além da legislação que rege a educação, em particular o Ensino Médio, foram analisadas publicações que discorrem especificamente sobre o tema na instituição em questão. Nesse sentido percebe-se que é uma organização curricular alternativa às escolas convencionais, com objetivos que visam proporcionar a autonomia a docentes e

discentes. No caso dos docentes a autonomia se dá na proposição de conteúdos que podem transcender a organização por disciplinas, além de proporcionar a utilização de formas diferenciadas de ensino. Para os discentes, a oportunidade de amadurecer e evoluir perante o desafio de escolher seu percurso formativo, vivenciando conquistas e frustrações.

Em ambos os casos existem alguns requisitos que norteiam as escolhas e propostas, como por exemplo, a obrigatoriedade em atender por meio das propostas educacionais e conteúdos, o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como também o atendimento às orientações e regulamentações exigidas pelos Conselhos de Profissão e outras legislações e normativas pertencentes ao nível do Ensino Médio. Neste sentido, tanto os professores como os estudantes estão condicionados a atender essas demandas obrigatórias e necessárias no processo educacional.

Importante ressaltar que essa organização é relativamente nova, e de acordo com os trabalhos analisados está em desenvolvimento, sendo relatada a importância do constante aprimoramento e de propostas para melhoria no processo. Dessa maneira, entende-se que a realização de pesquisas que possam investigar essa organização curricular são essenciais para a disseminação dos aspectos positivos e negativos na proposição de organizações curriculares diversificadas.

Após a apresentação geral das características e organização da instituição do *Campus Jacarezinho*, aponta-se na sequência o percurso de desenvolvimento e etapas da investigação.

2.2 DESENVOLVIMENTO E ETAPAS DA PESQUISA

Nesta subseção, delineamos os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa apresentando os participantes do estudo, seguido de uma breve caracterização do município em que se situa a instituição na qual foi realizada a investigação e na sequência descrevemos as etapas que estruturaram este processo.

Os participantes da pesquisa foram os docentes do IFPR - *Campus* Jacarezinho, que atuam nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. O IFPR está situado no município de Jacarezinho, localizado no interior do Estado do Paraná.

Jacarezinho é um município que pertence à mesorregião do Norte Pioneiro Paranaense e à microrregião que leva seu nome. De acordo com Ipardes (2022), localiza-se, portanto, ao norte da capital do estado, distante 385 km. Inicialmente, a economia da cidade girava em torno da produção agrícola. Houve a era do café e, posteriormente, a substituição do café pelas lavouras de cana-de-açúcar e pastagens. O incremento de novos produtos com cotação no mercado externo e interno como a soja, o algodão e o trigo vieram a partir da década de 70. Ainda hoje grande parte da vida econômica provém do setor agropecuário, mais precisamente das usinas de cana-de-açúcar instaladas no município. Atualmente, embora sua economia seja centrada ainda na agroindústria, existe uma grande diversificação de atividades econômicas, ligadas à atividade industrial.

Jacarezinho é também um importante pólo regional, na saúde concentra clínicas, centros médicos, laboratórios e um consórcio intermunicipal de saúde para 29 municípios. Na Educação, tem destaque como centro universitário contando com quatro *Campi* da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), também o *campus* do IFPR e diversas outras escolas. De modo especial, essas características atraem para Jacarezinho um fluxo de pessoas muito grande e contribui diretamente no processo de desenvolvimento de toda região.

Neste sentido, o IFPR - *Campus* Jacarezinho tem um importante papel a agregar para a região, como formador de profissionais capacitados a compreender o mundo social do trabalho e tornarem-se indivíduos imbuídos de princípios de

pesquisa, inovação e empreendedorismo para interagir de forma mais completa em seu ambiente de trabalho norteado por valores éticos e de sustentabilidade.

A estruturação da pesquisa se deu com a realização de algumas etapas, no primeiro momento buscamos a consolidação do tema, a definição do objeto e do problema da investigação, na sequência realizamos o levantamento bibliográfico para a construção do referencial teórico, que resultou na elaboração do projeto de pesquisa. Considerando que o estudo envolveria seres humanos, em atendimento ao que traz a Resolução 466/2012 - CNS (BRASIL, 2012), a Resolução 510/2016 - CNS (BRASIL, 2016) e respeito aos preceitos da ética em pesquisa, foram seguidos os protocolos para submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da instituição envolvida no processo.

O segundo momento constitui-se da aprovação da pesquisa pelo CEP, com o Parecer Consubstanciado nº 5.073.504 (Anexo A). Assim demos início aos contatos com os docentes da instituição de diferentes áreas do conhecimento para o levantamento de dados, que aconteceu através da realização de entrevistas. Neste período de contato com os docentes do *campus*, em virtude da pandemia do Covid-19, os servidores ainda estavam em trabalho remoto. Em relação aos procedimentos para contato através de meio virtual com os participantes da pesquisa, foram realizados de acordo com a Carta Circular nº 1/2021 - CONEP/SECNS/MS. Neste contato inicial com os docentes, realizamos o convite para participarem da pesquisa como voluntários e foram encaminhados para conhecimento os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo todas as informações pertinentes ao processo da pesquisa (Apêndice A). Foram contactados 18 docentes, dos quais tivemos a participação de 16.

Posteriormente, para a realização das entrevistas, com a disponibilidade da vacina, melhora no número de casos e retorno parcial do trabalho presencial, seguindo todos os protocolos de segurança, ocorreram presencialmente. As abordagens desta prática objetivaram que os docentes pudessem evidenciar as principais dificuldades e assertividades ao atuar em turmas multietárias e as necessidades de formação na área. Os docentes que aceitaram participar do estudo foram definidos como participantes da pesquisa e identificados de P1 a P16.

No terceiro momento foram realizadas as entrevistas, neste momento cada participante recebeu a via original do TCLE, sendo que os pesquisadores e participantes ficam com uma via e ambos assinam o documento. É relevante destacar que como coleta de dados a técnica de entrevistas é o momento de adquirir as informações, o momento do levantamento de dados, momento de se aproximar da compreensão do fenômeno, objeto da pesquisa, que teve como participantes os docentes da instituição em questão, seguido de um rigor de organização metodológica.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, as questões sugeridas foram possibilidades para iniciar e desenvolver o diálogo com os participantes da pesquisa, porém, conforme a conversa se desenvolveu, as questões puderam sofrer algumas alterações de ordem. A elaboração do roteiro de perguntas (Apêndice B) consistiu em abarcar os objetivos da pesquisa, para que mediante as respostas dos participantes, alinhando ao referencial teórico, fosse possível obter subsídios para trabalhar o problema da pesquisa. Duarte coloca que se as entrevistas:

[...] forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215).

A entrevista tem como foco central analisar diferentes perspectivas e pontos de vista sobre determinado fato, através da compreensão da realidade dos entrevistados. De modo mais específico, a entrevista semiestruturada possibilita um diálogo mais flexível entre entrevistador e o entrevistado, traz a possibilidade de aprofundar um determinado tópico quando necessário e maior interação entre os envolvidos no processo. Todas as entrevistas foram gravadas em formato de áudio, dando assim mais fidelidade ao conteúdo coletado.

No quarto momento ocorreu a organização das entrevistas realizadas com os docentes, para tal ação, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). A intenção é viabilizar a atuação com diferentes fontes de dados através da utilização de um conjunto de instrumentos que podem ser

introduzidos a discursos heterogêneos. O conceito Análise de Conteúdo caracteriza:

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, 2016, p. 48).

Desta maneira entende-se que é uma técnica que permite analisar o texto das respostas com rigor, buscando neles aspectos subjetivos, aqueles que se encontram para além das aparências. Franco assinala que o procedimento da Análise de Conteúdo:

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2005, p. 14).

De acordo com Bardin (2016) essa análise se divide em fases, que consistem na pré-análise; na exploração do material; no tratamento dos resultados; na inferência e na interpretação.

Nesta primeira fase que se caracteriza como o momento de organização, iniciou-se com transcrição de todas as entrevistas, logo após foi efetuado a leitura flutuante, que conforme Bardin (2016, p. 126) este momento “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Ainda nessa fase, foram organizados indicadores que fundamentaram a escolha das unidades de registros. Para Bardin (2016), a unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase.

Na segunda fase de exploração do material, foram realizadas as operações de codificação e enumeração, a partir desta disposição foi possível extrair os dados para constituição das categorias, as quais estão dispostas no quadro1.

Quadro 1 - Categorias de análise elaboradas a partir dos indicadores identificados nas respostas dos participantes das entrevistas, realizadas com os docentes que atuam nos Cursos Técnicos do Ensino Médio no IFPR - *Campus* Jacarezinho

| Categorias de Análise | Indicadores encontrados |
|---|---|
| Caracterização dos participantes | Idade dos participantes; Gênero; Formação profissional; Tempo de atuação docente; Carga horária de trabalho. |
| Grupos multietários | Facilidades e dificuldades ao trabalhar com essas turmas; diferença de aprendizado; experiências de vida e maturidade; os mais velhos na instituição são referências para os ingressantes; dificuldade de interação dos ingressantes em novos grupos. |
| Relações interpessoais entre os estudantes nestes grupos multietários | Influência dessas relações no processo de ensino e aprendizagem; colaboração entre os estudantes; formação dos grupos a partir das afinidades e gostos; vivência com diferentes realidades. |
| Socialização e interação entre os docentes no IFPR - <i>Campus</i> Jacarezinho | Processo de organização e planejamento das aulas; Compartilhamento das práticas pedagógicas; Trabalho mais individual; Diálogos de maneira informal entre os docentes da mesma área ou com os professores que dividem a mesma sala. |
| Práticas Pedagógicas | Realização de práticas pedagógicas diferenciadas; Currículo flexível; Autonomia docente; Docente procura desenvolver sua prática considerando o conhecimento/realidade do estudante; Lúdico; Contextualização; Diversidade nas propostas em razão do público diverso; Resultados exitosos; Maior envolvimento dos estudantes. |
| Teoria pedagógica | Base teórica que permeia a prática docente; Saviani - Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica; Paulo Freire; Piaget; Vigotski. |
| Formação continuada | Formações que abordem a prática pedagógica na sua especificidade; Sugestões de formações como oficinas, metodologias diferentes, exemplos práticos que abordem ações do dia a dia; Troca de experiências; Formações que abordem a prática pedagógica específica na área do conhecimento. |

Fonte: Entrevista realizada com os docentes do IFPR - *Campus* Jacarezinho.
Elaborado pela autora (2022)

A terceira fase da Análise de Conteúdo resultou-se no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que através dos dados apontados anteriormente pelos textos e já categorizados, foram analisados juntamente ao referencial teórico, buscando dessa maneira responder à problemática da pesquisa definida em: investigar as concepções docentes sobre suas práticas, e a partir dessa ação contribuir com a formação pedagógica do IFPR - *Campus* Jacarezinho. De modo, que esse processo venha promover uma educação emancipatória, a qual coaduna com os objetivos dos Institutos Federais. Esta análise será apresentada na próxima subseção.

Na quinta etapa da pesquisa efetuou-se a elaboração do Produto Educacional, que utilizando os resultados obtidos através das colocações dos docentes do IFPR - *Campus Jacarezinho*, por meio das entrevistas, propõe-se como Produto Educacional “Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus Jacarezinho*”. Como desdobramento desse produto instituiu-se espaços de formação continuada no formato de oficinas.

Para avaliação da formação ofertada, foi empregado o uso de questionários (Apêndice C) disponibilizados a todos os participantes. O questionário contempla perguntas fechadas para delimitar o perfil do público em questão, e perguntas abertas com objetivo de proporcionar uma revisão mais qualitativa da abordagem. De acordo com Gil (2008, p.121) o questionário pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Para este momento é utilizada a prática do uso dos questionários em razão de se tratar de um processo de avaliação. A finalidade do questionário é verificar de forma objetiva uma resposta direta para a questão colocada, no caso, o intuito é realizar a avaliação da formação ofertada com objetivo de analisar fatores como organização, procedimentos metodológicos, temáticas apresentadas, linguagem e dinâmicas empregadas e o processo em sua totalidade.

2.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Considerando o fato de que a coleta de dados se deu por meio de entrevistas e que estas foram gravadas em formato de áudio, para a organização destes dados a primeira ação foi realizar a transcrição de todas as entrevistas, para assim proceder com as análises pertinentes.

Por se tratar da técnica de entrevista, foi organizado um roteiro de questões que possibilitou o início e desenvolvimento do diálogo com os participantes da pesquisa. Através da primeira parte do roteiro de perguntas foi possível realizar a caracterização dos entrevistados abordando alguns itens como a idade dos participantes, gênero, formação profissional, titulação, tempo de atuação docente e carga horária de trabalho. Na segunda parte do roteiro de perguntas, ocorreu a discussão mais específica da temática envolvendo a prática pedagógica dos docentes entrevistados.

2.3.1 Categorias de Análise

Na sequência serão conceituadas as categorias resultantes da análise das informações coletadas através das entrevistas.

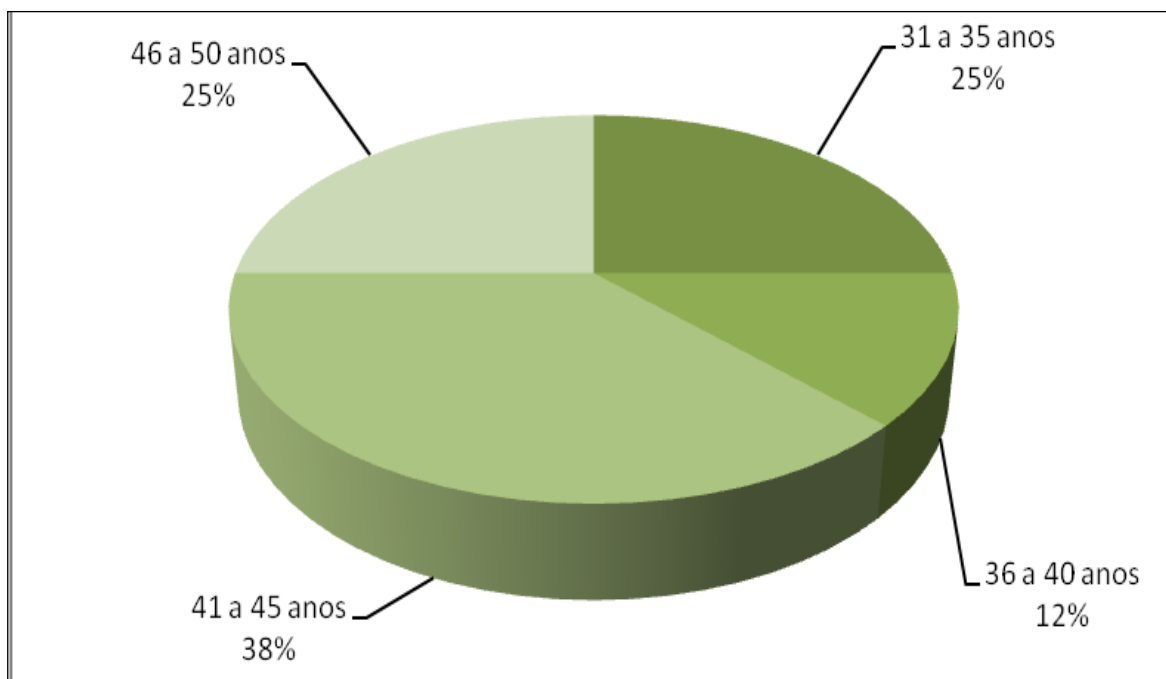
2.3.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Ao todo foram entrevistados 16 (dezesesseis) docentes do IFPR - *Campus Jacarezinho*, os mesmos atuam no Ensino Médio e participaram voluntariamente da pesquisa. Todos os participantes receberam uma via do TCLE, o qual apresentava a proposta da pesquisa e as informações pertinentes ao desenvolvimento do estudo, incluindo de como seria a participação dos docentes neste processo. Os 16 participantes foram divididos entre as 3 (três) Áreas do Conhecimento do Núcleo Comum (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Códigos e Linguagens) e Áreas do Núcleo Técnico (Informática, Alimentos, Eixo de Controle e Automação).

Analisando o gráfico¹ logo a seguir, nos dados dispostos referentes à idade dos docentes entrevistados, verificou-se que se encontram num intervalo de 31 a 50 anos, mantendo uma média de menos de 20 anos de diferença na idade entre eles. Com base nestas informações nos remete a ideia de um grupo que apresenta uma diversidade de experiências docentes. Algo confirmado através do

diálogo estabelecido com os participantes nas entrevistas, como será apontado posteriormente no quadro 2, que apresenta o tempo de atuação docente.

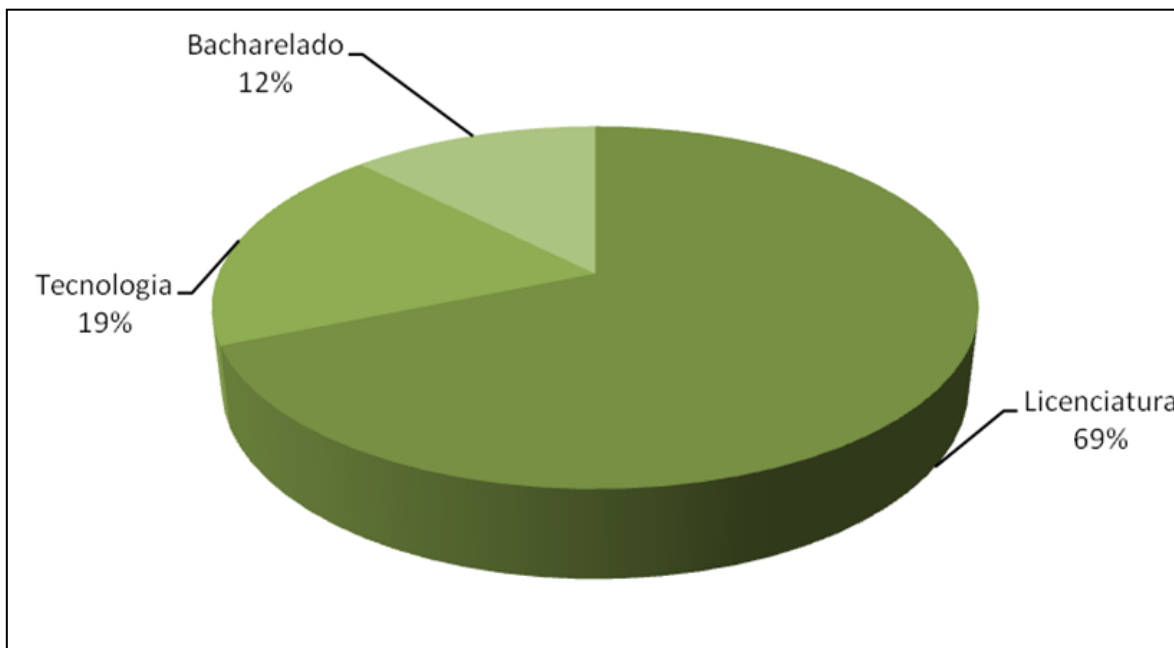
Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No item formação profissional, os participantes da pesquisa puderam indicar a sua formação inicial, como pode ser observado no gráfico 2. Destes dados, foi possível identificar que dos 16 entrevistados têm-se 11 licenciados, 3 tecnólogos e 2 bacharéis. Vale ressaltar que deste total de 5 docentes que não cursaram licenciaturas, 4 deles realizaram uma formação em formato de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu intitulada “Especialização em Docência da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica de Nível Médio”, ofertada em conjunto pela Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), pela Diretoria de Educação a Distância (EAD) e pelos *Campi* do Instituto Federal do Paraná, em 2015.

O intuito da instituição ao oferecer esta formação, foi de que os docentes que não cursaram alguma licenciatura pudessem aprimorar seus conhecimentos através do Programa de Incentivo à Formação Continuada e Qualificação de Servidores do IFPR.

Gráfico 2 - Formação profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A base legal desta formação teve como amparo a Resolução do CNE/CEB nº. 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como disposto em seu artigo 40, § 2, na qual fica estabelecido que:

Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

No que se refere à legislação específica da Pós-Graduação, o projeto do curso está alinhado às exigências da Resolução CNE/CES nº. 1, de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-Graduação, e da Resolução CNE/CES nº. 24, de 18 de dezembro de 2002, que altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES nº. 1/2001. No âmbito do Instituto Federal do Paraná, os procedimentos atendem às

normas da Resolução CONSUP/IFPR nº 09/2014, que dispõe sobre a Pós-Graduação Lato Sensu.

A carga horária do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização em Docência da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica de Nível Médio do Instituto Federal do Paraná foi de 630 horas, o que evidencia que o curso teve um tempo considerável para sua realização.

Analisando os dados que estruturaram a formulação do curso, entende-se que esta formação possibilitou aos não licenciados, condições de compreenderem o que é o papel docente no âmbito do ato educativo. Um dos elementos que confirma tal situação é que esta formação apresentou na organização da matriz curricular as concepções pedagógicas das Teorias da Educação, apontou a discussão sobre a estrutura e funcionamento no âmbito da Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia, tratou sobre a História e Política da Educação, como também a Constituição Docente e a Gestão e Planejamento da Educação Profissional. Na perspectiva da organização do trabalho pedagógico e práticas educativas os referidos eixos abordaram: o estágio como Prática na Gestão Escolar da Educação Profissional; Prática nos diferentes níveis de ensino - PROEJA, Ensino Médio Integrado, Técnico Subsequente, Técnico Concomitante e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e Prática de Ensino em turma de Educação Profissional, contou também com a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A dimensão apresentada na estrutura do curso caracteriza que em alguma medida, a formação trouxe elementos para que os docentes não licenciados pudessem exercer uma ação pedagógica sustentada por componentes que contribuíram na ação de ser professor desses profissionais. Saviani (2001) coaduna com o exposto quando coloca que:

Os cursos de pós-graduação lato sensu, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente (SAVIANI 2001, p. 1).

O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização em Docência da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica de Nível Médio foi disponibilizado para todos os docentes não licenciados do IFPR, mas a adesão não foi total por estes profissionais. De modo, que no *Campus* Jacarezinho alguns docentes optaram por não realizar a formação.

Por meio do levantamento de dados através das entrevistas e evidenciado no quadro 2, no item titulação identificou-se que quase todos os participantes possuem titulação *stricto sensu*, tendo mestrado ou doutorado. Somente um dos entrevistados era especialista, no entanto, na época da coleta de dados encontrava-se em processo final da pós-graduação de mestrado.

Quadro 2 - Titulação, tempo de atuação docente e carga horária de trabalho

| Titulação | Tempo de atuação docente | Carga horária de trabalho |
|--|---------------------------------|----------------------------------|
| Doutorado em Engenharia Mecânica | 10 anos | 40 h |
| Doutorado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial | 10 anos | 40 h |
| Mestrado em Ciência da Informação | 10 anos | 40 h |
| Doutorado em Química | 17 anos | 40 h |
| Doutorado em Ciências Biológicas | 9 anos | 40 h |
| Especialização em Educação Inclusiva e em Libras e Mestranda em Ensino | 6 anos | 40 h |
| Doutorado em Letras | 20 anos | 40 h |
| Doutorado em Ciências e Educação Matemática | 22 anos | 40 h |
| Mestrado em Ciências | 7 anos | 40 h |
| Mestrado em Educação | 23 anos | 40 h |
| Doutorado em Ciência da Informação | 18 anos | 40 h |
| Mestrado em História | 18 anos | 40 h |
| Doutorado Ciências Biológicas | 7 anos | 40 h |
| Mestrado em Docência para Educação Básica | 25 anos | 40 h |
| Mestrado em Biologia Celular e Molecular e Doutorando em Filosofia | 21 anos | 40 h |
| Doutorado em Engenharia Mecânica | 11 anos | 40 h |

Fonte: Entrevista realizada com os docentes do IFPR - *Campus* Jacarezinho.
Elaborado pela autora (2022)

Os dados que envolvem a questão da titulação mostram que a política de qualificação que tem o incentivo salarial dos docentes, acaba que influenciando na busca por essa capacitação, principalmente em programas de pós-graduação stricto sensu, o qual tem valor mais expressivo para progressão.

Esse fator nos remete também ao modelo imposto pelo sistema capitalista, em que caracteriza que o indivíduo precisa “qualificar-se para competir no mercado de trabalho, deve-se estar apto a vencer os desafios da era da globalização. Cada ser humano deve ser capaz de superar o outro para se colocar” (MAIA, 2015, p. 67- 68). Este é um processo de desenvolvimento histórico que envolve o ser humano, uma realidade que busca na educação a contribuição para a sua emancipação.

De acordo com os dados coletados, uma informação importante é que todos os docentes participantes da pesquisa são concursados e cumprem carga horária de trabalho de 40h em regime de Dedicção Exclusiva (DE), sendo este, um ponto relevante ao considerar a dinâmica das atividades na prática pedagógica. Pois, sabe-se que na maioria dos casos, a realidade é que os docentes desempenham a carga horária de trabalho que perpassa 40h semanais, muitas vezes deslocando-se de escolas no decorrer do período de trabalho e desenvolvendo suas atividades em etapas distintas da Educação Básica, e não raramente, chegando até mesmo atuar em diferentes níveis de ensino. O que traz prejuízo evidente ao desempenho docente, essa situação de precariedade assola boa parte do quadro de profissionais do magistério.

Conforme abordado anteriormente, o tempo de atuação docente apontado pelos participantes da pesquisa, mostrou que todos já exercem a docência a mais de 5 anos. Inclusive pode-se observar que a maioria já está atuando a mais de 10 anos, ou seja, os entrevistados já possuem uma bagagem profissional considerável, pensando nas experiências pedagógicas vivenciadas neste tempo de trabalho dedicado à educação.

2.3.1.2 Dificuldades e facilidades ao trabalhar com grupos multietários

Ao concluir a parte da caracterização dos entrevistados, passamos agora para as abordagens que tratam mais diretamente da prática pedagógica e realidade dos docentes no IFPR - *Campus Jacarezinho*. Importante ressaltar que foi elaborado um roteiro de questões para iniciar o diálogo com os participantes da pesquisa, mas, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, não se seguiu a total sequência de perguntas estabelecida no questionário, e algumas questões foram sendo adaptadas conforme fluiu o diálogo.

Ao darmos continuidade ao diálogo, questionamos os participantes da pesquisa se seria possível que “indicassem dificuldades e facilidades ao trabalhar com turmas multietárias, pensando nessa questão das Unidades Curriculares, onde estão envolvidos estudantes com anos de entradas diferentes?”

Quase que unanimemente as respostas dos participantes sobre as dificuldades ao trabalhar com as turmas multietárias, apontaram para a diferença de conhecimentos que os estudantes apresentam. Por se tratar de turmas com estudantes de diferentes anos de entrada, o nível de conhecimentos destes difere bastante. Deste modo, os docentes procuram desenvolver estratégias para trabalhar com as UCs, de maneira que todos os estudantes tenham condições e a mesma oportunidade para se desenvolverem, como retratado nas colocações dos participantes da pesquisa:

P3 - Então, quando você vai para a sala de aula e planeja o seu conteúdo, você tem que olhar para o conteúdo e entender que esse conteúdo vai ser disponibilizado para quem acabou de sair do nono ano, e se esse mesmo conteúdo está sendo disponibilizado para quem está deixando o Ensino Médio. Mas não são salas diferentes, eles estão na mesma sala, então há dificuldade, é muito difícil você elaborar um conteúdo e fazer um planejamento com esse olhar. Porém, quando você consegue entender essa realidade, entender esse universo das unidades curriculares, aí você já constrói um conteúdo, já faz um planejamento direcionado e que sirva para essas 2 faixas etárias. Então assim, requer do professor essa consciência de entender que ele está diante de um público multi.

P12 - A dificuldade que eu sinto, ela não é nem por conta da multietariedade, mas da diferença de formação, então a gente vê alunos com muita formação, uma formação de ensino fundamental muito bom, uma base boa, estrutura familiar e todas as possibilidades, e você tem por outro lado alunos que estão semi-analfabetos, eles têm muita

dificuldade, inclusive na matemática básica, no português básico. E essa desigualdade de formação e não de idade, que é o desafio maior. E eu acho que esse desafio se resolve, não deixando ninguém para trás, ninguém fica para trás.

P11 - Pensando nesses casos, a gente tem a questão de ter uma diferença de aprendizado. A dificuldade é que você tem que dedicar um tempo para quem está um pouco mais defasado na questão dos conhecimentos prévios do básico pra estar cursando aquela disciplina. Então, você vai demandar um tempo para estar atendendo mais individualmente essas pessoas nesse sentido. A vantagem é que você pode utilizar os estudantes que tem conhecimento mais avançado para ajudar esse estudante que tem mais dificuldade.

P5 - Então a gente sempre nivela para começar um assunto, que todo mundo acompanha o raciocínio desde o começo. Isso é uma dificuldade que a gente teve, eu falando de mim, que eu tive que me aprimorar também. Para não deixar todas as unidades básicas que a gente tem também esse diferencial. Você pode falar essa unidade é básica, é intermediária, eles já vão lá, então eu não vou pegar se eu não sei muita coisa de determinado conteúdo, eu não vou pegar uma atividade, uma unidade intermediária ou avançada. Eu sinceramente não gosto muito disso, eu prefiro que todo mundo possa fazer as minhas, aí eu vou aprimorando com o tempo. Eu vou me adequando por mais que aqueles que já sabem eu tento abordar aquele assunto com outro viés, outra coisa que daí acaba que tem hora que todo mundo está no mesmo nível. Então essa é uma diferença de lidar com idades diferentes.

P16 - As disciplinas técnicas não têm divisão de turma. A turma do primeiro ano é do primeiro ano, de segundo ano é de segundo, então assim, não mudou nada, não tem essa diferença, não tem essa integração. A dificuldade que tem, é que o aluno ele chega despreparado nas disciplinas de exatas, porque ele pode escolher, por exemplo Biologia que está dentro das Ciências da Natureza e aí ele não faz nem Física e nem Matemática. Então, para a gente a dificuldade é que a gente precisa dar uma base matemática para esse estudante.

P4 - Então, eu acho que a dificuldade é essa questão do desenvolvimento, eu não sei se é bem o termo cognitivo. Esse desenvolvimento de aprendizagem, acho que essa é a maior dificuldade. Agora, facilidade, eu acho que a gente pode aproveitar esses alunos que tem um desenvolvimento para te ajudar ali como mediadores do conhecimento.

P1 - A dificuldade é essa assim da bagagem que eles têm, cada um com a sua bagagem diferente, então não dá para você partir do princípio que você vai dar aquela aula. Vamos supor programar a aula e vai fazer daquela forma. Não, porque na sala de aula você vai chegar e vai ver que às vezes tem estudantes que não tem aquele conhecimento, então você vai ter que voltar um pouquinho e refazer aquilo.

Outras questões colocadas sobre as dificuldades se referem ao não ter um perfil de turma estabelecido, visto que no sistema de UCs as turmas se reorganizam a cada semestre, mas, que de certo modo isto parece positivo, considerando que os estudantes têm a oportunidade de se relacionar com

diferentes grupos periodicamente, o que possibilita conhecer e interagir com diferentes realidades e experiências. E esta questão também é apontada por alguns docentes como facilidades ao trabalhar com as turmas multietárias, a possibilidade dos estudantes mais experientes colaborarem com os menos experientes, além do fato de poderem se conectar com a diversidade de experiências dentro das turmas formadas pelas UCs.

P9 - Então a dificuldade, eu acho assim, essa falta de a gente ter um perfil da turma, de conhecer mais os estudantes, porque muda sempre a cada semestre. Às vezes você estava conhecendo o estudante, aí depois ele não pega mais unidade, entendeu? Então você não consegue formar aquele vínculo. Mas quando estudante, ele pega várias vezes a sua unidade, aí, aí sim, então essa que é a grande diferença. É, então tem alunos que às vezes eu nem conheço, vou conhecer no último semestre, quando está formando. Então, isso que eu acho mais difícil, da gente estreitar mais essa relação. Então a gente consegue estreitar essa relação com alguns alunos, não com toda a turma que nem era quando era seriado. Agora, a facilidade, eu acho que é tipo, daí deles poderem vivenciar, conhecer pessoas diferentes. E para a gente, esse negócio de também da facilidade deles não se conhecerem a gente conseguir talvez de formar aquela identidade de turma nova ali, assim, você entendeu o que eu quis dizer, tipo de conversa não tem tanta conversa paralela, que atrapalha o desenvolvimento da aula, então isso daí facilita no começo.

P2 - Um ponto muito positivo que eu vejo é justamente a escolha, a possibilidade de escolha do estudante. Mas ao mesmo tempo tem um contraste, tem esse lado que é muito bom da escolha e do outro lado que às vezes não é garantido que se tenha determinado conhecimento, que é necessário para disciplina técnica.

P14 - Eu penso assim, que considerando o indivíduo quando tem um nível diferente acadêmico, um sabe mais, tem alguns conhecimentos que o outro não tem. Você percebe que o ganho é grande. Porque quando a gente está trabalhando, ele traz questionamentos mais evoluídos, vamos dizer assim, que aquele outro que é mais inicial, acaba crescendo por participar de uma discussão mais elaborada. Também aquele que tem mais dificuldade quando ele apresenta, se a gente consegue gerenciar bem ali o grupo, aquele um que tem um saber acadêmico mais evoluído, aprende outras coisas que às vezes não está relacionado com a escola, mas sim no convívio com pessoas, com os saberes diferentes, eu vejo muito isso no IF.

P8 - Então, tipo assim não houve nenhum tipo de impacto que fosse negativo. Pelo menos assim, nas minhas unidades dava a impressão que estava dando aula para uma turma independente das idades ou não. Quando que eu percebi algumas coisas foi mais adiante, não é que os mais velhos, pessoal que estaria no suposto quarto ano já estava há quatro anos no sistema, quando os calores ingressavam daí, era perceptível uma diferença de referência, esses mais velhos de certa forma eram referências para os caras. Tipo assim, quando os mais velhos apresentavam um trabalho, os caras ficavam meio que olhando para ver como que eles faziam, então querendo ou não, criava um certo parâmetro num referenciamento nos que estavam há mais tempo no sistema. E daí a gente começou a refletir realmente assim, eles já convivem

externamente multietariamente, sim. A escola é um elemento artificial de separação, a seriação ela é um elemento artificial, porque em termos cognitivos, por exemplo, a diferença de um estudante de 15 anos para um de 18 anos, cognitivamente falando é muito pequeno, não é? O que o de 19 vai ter é mais experiências de vida que conduziram ele, a tomada de algumas decisões, mas em termos cognitivos é muito próximo. Em termos sociais, a gente repara que externamente à sala de aula eles já conviviam nos pátios, eles saíam juntos, eles vivenciavam juntos socialmente, independente do grupo etário. E a gente começou a perceber que talvez fosse a escola que artificializava esse tipo de convívio social, colocando divisões, as seriações. As experiências de vida que conduziam a um processo de aprendizagem diferente e não a faixa etária que esse aluno estava inserido.

P6 - Acho que a maior parte são facilidades, porque quando a gente trabalha com essa questão do aluno querer ir para aula, independente da série dele, a gente já começa a ganhar aí, da idade dele, e daí a gente também não trabalha pensando ele está em tal faixa etária e eu preciso trabalhar tal conteúdo especificamente, a gente consegue pensar mais geral. Eu acho que ajuda o professor sair mais da casinha.

P13 - As dificuldades, eu sinto que eles participam menos da aula justamente por não se sentirem à vontade com desconhecidos. Você só passa 6 meses com aquele grupo e depois ele muda. Então assim, para cada rodada, então cada 6 meses eu tenho uma composição completamente diferente desse grupo. Então você não consegue, você tem que ir com uma lousa em branco, você não sabe como aquela turma vai reagir àquilo que você vai levar. Então você tem que construir junto com eles, então eles entram como se você tivesse no primeiro dia de aula em cada unidade que você entra, entende. Porque você não sabe a composição, eles conhecem uns aos outros, alguns porque eles acabam se agrupando, indo para a mesma unidade juntos para não ficarem sozinhos, mas como grupo, eles têm bastante dificuldade para se colocar, muito mais do que quando a turma é seriada. Quando a turma é seriada, você já conhece os grupinhos que participam mais, aqueles que participam menos. E é uma tendência agora, quando o grupo é multietário, normalmente mesmo aqueles que fariam se estivessem dentro de um grupo afetivo, assim eles acabam não falando, então a interação no início da unidade é muito mais difícil, então eu acho essa dificuldade e você encontrar é muito pouco tempo para você encontrar o que funciona para aquele grupo. É, mas existem coisas boas, por exemplo, como aproveitar a experiência uns dos outros. Os mais jovens, eles crescem muito com aqueles que já estão a mais tempo no IF. No geral, os que estão mais tempo eles acabam sobressaindo na turma porque eles já se sentem, empoderados para participar, eles já conhecem os professores e assim eu tenho que me policiar bastante para acabar não deixando os outros, que são aqueles os de anos iniciais mais quietinhos, dando mais atenção sempre para aqueles que estão participando mais, sabe? Então, é todo um trabalho que se tem de policiamento ali naquela turma para que você não deixe aqueles que estão apagadinhos, mais apagadinhos.

P5 - Ao mesmo tempo em que eu vejo eles se ajudando muito, aí vai da amizade deles. Alguns já se conhecem mesmo de fora ou tem uma facilidade de se juntar e tal, então eles se juntam, então eu acho que a cooperação é, acho que é melhor a cooperação, sabe? Antes, era muita panelinha, sempre os mesmos, sempre os mesmos. Porque eles eram uma turma só, então agora eles têm essa diversidade entre eles. Eu acho bastante interessante!

Ao analisar o conteúdo trazido pelos participantes sobre os aspectos das facilidades e dificuldades ao trabalhar com as turmas multietárias, foram identificados os indicadores que apontaram a diferença de aprendizado entre os estudantes; as experiências de vida e maturidade; os mais velhos na instituição são referências para os ingressantes; em alguns casos tem a dificuldade de interação dos ingressantes em novos grupos.

Em alguns dos fatores apontados é possível visualizar a relevância das relações sociais no processo de desenvolvimento do indivíduo, as experiências vivenciadas na vida social e na apropriação da cultura contribuem de maneira considerável para essa organização.

Tal processo encontra uma possível referência em Barbosa e Facci (2018) ao apontarem que:

A psicologia histórico-cultural lança um novo olhar para a constituição do sujeito quando acrescenta ao processo de desenvolvimento o primado da aprendizagem, ao estudar a história do desenvolvimento cultural dos sujeitos. Admite-se que é nas relações culturais, ou seja, de convívio, de mediações variadas, de modelos específicos de cada cultura, de aprendizagens com sujeitos mais experientes que a criança, desde o nascimento, se humaniza. Daí algumas afirmações que o sujeito primeiro aprende e conseqüentemente se desenvolve (BARBOSA; FACCI, 2018, p. 3).

Neste sentido, entende-se que o desenvolvimento cultural do ser humano está vinculado à vida social e à atividade cultural e de trabalho em que está envolvido. Deste modo, a apropriação dos bens materiais e culturais é fator determinante para seu desenvolvimento psíquico. Ainda, de acordo com Barbosa e Facci (2018) “as oportunidades ou a ausência destas se refletem diretamente no desenvolvimento cognitivo a ser alcançado”.

O ser humano está em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem e isso não ocorre de forma isolada. Existe uma diversidade de fatores que influenciam na formação do indivíduo, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos, mas que isoladamente não determinam a sua constituição.

Logo ao nascer o ser humano já é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações ocorrem em função do contato com outro ser social. Da mesma forma acontece com a aprendizagem, a interação tem papel

fundamental para seu desenvolvimento. O indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma vai estruturando o seu conhecimento.

Vigotski (2001) evidencia que a partir da interação entre diferentes indivíduos se estabelecem processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento. Neste processo, o ser humano estabelece uma rede de contatos com outros seres humanos, proporcionando a apropriação de novos conceitos.

O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

Nesta dinâmica, é possível apontar que o ser humano é um elemento ativo na apropriação do seu conhecimento, pois, conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo participante de seu desenvolvimento.

Na organização das turmas multietárias no IFPR - *Campus* Jacarezinho, através das colocações dos participantes da pesquisa, pode-se perceber que a relação social entre os estudantes contribui no processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos, tem destaque na interação dos mais experientes com os ingressantes, também no que envolve as experiências trazidas pelo estudante e sua adaptação neste ambiente novo, que talvez exija um movimento maior para sua inserção nos grupos, até no que se refere à diversidade de conhecimentos existente nas turmas, na qual os docentes e estudantes atuam de maneira ativa para atender as necessidades existentes no grupo.

2.3.1.3 Relações interpessoais entre os estudantes nestes grupos multietários

Na abordagem anterior, foram colocadas situações que envolviam questões sobre a relação social dos estudantes vivenciadas dentro dos grupos/turmas

multietários na composição das UCs, nas quais se destacam suas experiências culturais, históricas e sociais. Nestes apontamentos foi possível visualizar a importância da relação social do ser humano para seu desenvolvimento. Na sequência, os participantes foram expostos a seguinte questão “Como você percebe as relações interpessoais entre os estudantes nessas salas multietárias, com público diverso, você visualiza como essas relações podem refletir no processo de ensino?” “Você acha que esse convívio, essa relação interpessoal com as variáveis de idade isso facilita para o ensino e aprendizagem dos estudantes ou não?”

Na mesma intensidade do item anterior, emergiram aspectos que apontam para a relevância da interação social como elemento fundamental no desenvolvimento humano, como pode ser observado:

P6 - Eu acredito que colabora bastante para eles, porque eles também de certa forma, são obrigados a sair daquele grupinho fechado que às vezes eles querem ficar, então eles próprios vão ter que se expandir no sentido de procurar novas amizades, novas ajudas, para até colaborar nesse processo de aprendizagem deles mesmos. Às vezes, não está entendendo tal coisa, pede ajuda para o colega, por ser de uma faixa etária diferente, ele pode ter uma maturidade maior para ajudar a aprender aquele conteúdo que não assimilou, um determinado ponto que possa ter ficado com dúvida.

P4 - Então eles chegam ali, aqueles alunos que chegam, eles têm aquele medo de se relacionar. É novo ainda, eles ficam meio que perdidos, mas hoje eu acho que essa relação ela acontece com muita facilidade. Quando você pega assim, por exemplo, uma turma que já está há um semestre no IF, uma turma que já está 2, 3 semestres, essa relação é muito mais fácil, eles se ajudam, principalmente na área de exatas. E eu incentivo, porque de repente a gente fala numa linguagem que não é claro para eles. E a linguagem deles é a mesma. De repente a gente usa os termos ou algumas falas que para eles não é muito clara, alguns alunos conseguem perceber isso com muita facilidade, e outros não. Então eu percebo que eles se relacionam bem, principalmente aqueles que já estão ali no IF há um tempo, eles se ajudam, eles fazem grupinhos, vão se conversando.

P5 - No geral a gente vê certa ajuda mesmo deles mútua sabe, muitos deles vão parar em unidades por causa dos colegas também, vem comigo nessa e eu vou com você na outra. Então, às vezes um acaba levando o outro para algum assunto. E no geral, assim, um pouco que eu consigo comparar, eu vejo que isso facilita. Eles fazem muitos trabalhos em conjunto, então, às vezes um domina uma área mais que o outro, mas como eles têm que fazer todas as áreas um ajuda o outro no que eles gostam mais de estudar.

P8 - Sim, por exemplo, tem muitos ciclos. Mas assim, às vezes, no primeiro semestre, quando o cara ingressou ao longo do primeiro semestre, isso não é muito perceptível. Às vezes, os alunos do primeiro

ano ficam meio arredios ainda, tal, mas quando você vai formar um grupo, formar grupos para fazer o trabalho, normalmente os grupos, eles são do primeiro ano, do segundo, do terceiro, do quarto. No segundo semestre você já começa a ver diferença, as afinidades deles já passam a ter mais peso do que a idade ou no ano de ingresso. Então assim, é possível perceber isso, e isso é uma prática que deve acontecer muito, por exemplo, talvez mais nas atividades mais práticas ou que os alunos executem mais, por exemplo, no laboratório. O pessoal de Alimentos está lá fazendo uma titulação, daí chega um cara que é mais novo, ele já vai vendo e só observando e vai vendo, ó, tem que lavar essa vidraria desse jeito. Então, assim eu acho que tem um ganho de aprendizagem nesse sentido de compartilhamento. O sistema, essa flexibilização curricular e a flexibilização das salas que são multietárias, eu acho que permite esse contato maior, porque se você for ver numa turma seriada o cara estuda com os mesmos 30 ou 40 os 4 anos seguidos, ali não, ali um aluno pode se conectar a 500, 600 alunos e poderia ter experiências compartilhadas com um número muito maior de pessoas. Então isso, pelo menos, no meu entendimento, isso daí dá um ganho de aprendizagem. Possibilita o ganho de aprendizagem.

P16 - Então, na verdade, facilita. Assim eu vejo que os estudantes, eles são muito assim unidos na questão de turma, de dividir conhecimento, de fazer prática de trabalho em grupo. Então, em relação a isso eu não vejo problema, com os nossos estudantes isso é um ponto positivo do método, pelo fato deles estarem em vários ambientes, em várias turmas diferentes, então eles chegam preparados para a técnica e conseguem fazer o trabalho em grupo. Enfim, muito bem.

P13 - Eu acho que reflete sim no aprendizado. Eu acho que de certa forma você ter essa diversidade o tempo todo, porque eles têm isso sempre que eles estão numa área, numa unidade básica, eles estão com um grupo diferente, pode favorecer para eles a questão de você ter o contato com outras realidades, porque não tem como, você acaba se agrupando dentro daquilo que você, os grupos são feitos a partir do seu gosto. Então eu gosto dessas pessoas, vou ficar com essas pessoas, então o fato de misturar te faz conseguir enxergar outras realidades. Eu acho que quando a turma anda junta, você sempre olha mesma realidade está todo o tempo tendo contato com a mesma realidade. Quando mistura não, mas isso também dificulta eles se expressarem bastante. Assim eu sinto que eles ficam mais presos quando tem gente nova. Então a interação dentro da sala, ela é mais dificultosa nas multietárias para gente.

P12 - Eu vejo que sim. A gente percebe isso desde os primeiros anos da entrada desses estudantes, e isso reflete no ensino aprendizagem, porque esses grupos principalmente para quem procura trabalhar com o diálogo e com grupos, que é o caso das minhas aulas, elas são dialogadas, então favorece essa união entre eles. Ela se dá dentro da sala, mas não vira uma rivalidade, que você não tem a sala, a sala do primeiro ano, a sala do segundo ano e eu vejo que quando é para se organizar pedagogicamente, fazer trabalhos em grupos, algo assim, eles acabam se ajudando mais, então formam-se grupos e é normal isso. Eu acho que o que a gente via antes no intervalo, hoje a gente vê dentro das salas, independente se é do primeiro ano A, do primeiro ano B, tem vários cursos diferentes, vários anos de entrada, mas, eles se reúnem também em sala de aula e aí se ajudam, tem uma ajuda mútua e eu vejo que é bastante profícua.

P9 - No começo ficam tímidos, eles ficam tímidos mesmo porque eles não se conhecem, alguns não me conhecem também. Mas, eu percebo que quando tem essas atividades, que eu tento ser mais dinâmica, de interação o que eu percebi ao longo desse novo método, que quando eu faço esse tipo de atividade, de quebrar o gelo mesmo, de fazer mais bagunça com eles, brincadeira e tal, eles acabam formando novos laços de amizade entre eles e comigo. Então aí fica uma coisa, assim muito mais proveitosa para eles, para mim. E isso influência total, porque isso eles já me falaram e eu percebo que eles participam mais, eles se envolvem mais quando eles gostam do professor ou eles se identificam de alguma maneira com a matéria, e quando o professor sei lá, fala a língua deles de alguma maneira.

Com base nos apontamentos dos participantes da pesquisa, identificou-se a influência dessas relações interpessoais entre os estudantes e também com o professor no processo de ensino e aprendizagem; a colaboração entre os estudantes; a formação dos grupos a partir das afinidades e interesses e a vivência com diferentes realidades proporcionada pela composição destas turmas multietárias.

Os indivíduos estabelecem conexões conforme as suas necessidades, dentro de uma dinâmica natural. De modo, que os processos biológicos e sociais se organizam em uma lógica que busca ramificações para atender as suas necessidades e interesses. O ser humano participa de diferentes ambientes, normalmente os grupos vão se compondo com integrantes que tem um objetivo, um interesse em comum. A identificação pessoal acaba que por criar vínculos entre os integrantes e é fundamental para que os indivíduos se efetivem como ser social.

Vigotski (2001) descreve que o indivíduo precisa do outro para existir como ser, para se comunicar, para agir e colaborar no meio em que vive. Ou seja, o ser humano desenvolve maneiras de se relacionar com o mundo, e toda sua história individual e coletiva tem ligação com o convívio social.

As UCs objetivam reunir os estudantes que apresentem interesses em comum por determinados conteúdos ou objetivos que serão abordados, e também que a composição da turma possa proporcionar diferentes apropriações e elementos que contribuam na formação omnilateral deste indivíduo. Fica evidenciado no relato de alguns participantes que no início os estudantes até têm certa dificuldade para se inserir nos grupos, mas, num processo natural acontece sua inserção e o processo de interação contribui de maneira efetiva para seus

conhecimentos. Dentro destes agrupamentos podem ser observadas outras características, conforme a seguir:

P2 - Como nas minhas unidades são técnicas e acontecem como obrigatórias, eu não vivencio disso. Acho que eu não consigo indicar isso.

P11 - Então, o que eu vejo que ocorre, como a gente é das Unidades Técnicas, que tem aquele pessoal que entra e está todo semestre juntos, entraram juntos, por exemplo, quem entrou em 2020, as disciplinas técnicas eles começam juntos, então eles formam uma turma nessas disciplinas técnicas. Eu observei que quando vem alguma pessoa que não é desse círculo ou dessa turminha, essa pessoa externa tem dificuldade de conseguir interagir com esses estudantes, obviamente por não conhecer as pessoas ou por outra situação. Então, eu vejo que por conta disso nas disciplinas técnicas a gente tem essa formação de grupos.

Uma questão apontada no exposto anterior mostra que nas UCs do Núcleo Técnico por acontecer na maioria das vezes como obrigatórias, ou seja, a UC é cursada pelos estudantes do mesmo ano de entrada, com exceção dos estudantes que não conseguiram o conceito suficiente para computar a carga horária, e precisam cursar novamente no próximo semestre. Os docentes percebem que existe uma dificuldade maior do estudante em interagir no grupo. O que representa como uma dificuldade dentro das UCs Técnicas, e que aparentemente nas UCs do Núcleo Comum, em que a composição da turma se dá por diferentes anos de entrada, esta característica está mais bem direcionada.

2.3.1.4 Socialização e interação entre os docentes no IFPR - *Campus* Jacarezinho

Ao questionarmos os participantes sobre “como que acontece o processo de socialização e interação entre os docentes no *Campus* Jacarezinho no que se refere à organização, planejamento de aulas, ou melhor, no movimento mesmo de organizar o conteúdo a ser trabalhado e o compartilhamento das práticas pedagógicas?”. Os entrevistados compartilharam de várias falas, como que o processo de organização e planejamento das aulas é mais individualizado, o trabalho docente acontece mais individual. Normalmente, não existe o compartilhamento entre os docentes das práticas pedagógicas realizadas em sala

de aula, os diálogos acontecem de maneira informal entre os docentes da mesma área ou com os professores que dividem a mesma sala.

P14 - Esse eu acho que é um ponto que a instituição ainda precisa evoluir, apesar de ser propício eu acho que como cada um tem essa autonomia de produção das suas UCs, a gente tem um encontro inicial para falar quais os temas das unidades curriculares, para não ter muito sombreamento e tal. Tem esse encontro inicial, mas depois disso as nossas discussões são mais em conselhos de classe, mas é um momento menor. No início a gente tinha bastante discussão, agora, nos últimos anos, isso tem diminuído bastante a interação, ainda mais em relação à prática. Mas na discussão em relação à prática, nos conselhos a gente fala mais de desempenho de estudantes, às vezes na semana pedagógica inicia-se uma discussão, mas eu vejo que não tem uma continuidade, não dá continuidade. Mas, eu percebo também muito por não ter interesse dos professores. Eu acho que ainda falta, apesar do nosso currículo, eu acho que falta a questão das práticas pedagógicas. Essa discussão eu acho que falta.

P10 - Eu acho que acontece de uma forma muito boa e informal dentro das salas dos professores. Então, eu acho que essa informalidade é muito boa e eu acho que tinha que ser mais estimulado. Essas salas dos professores separadas não contribuem para isso. Mas institucionalmente, estruturalmente não acontece. Não, não vejo isso acontecendo. Alguns pontos isolados eu vejo que acontece. Eu já vi alguns professores dando aulas juntos, eu já vi dividindo as unidades, mas é muito raro.

P15 - Eu acho que acontece por meio dessas conversas mais entre professores que são íntimos um do outro, mais em termos eu acho que de amizade, amizade pessoal do que institucional. Mas o relacionamento entre o pessoal da área, uma combinação entre eles acontece muito, porque a gente tem que dividir as unidades.

P13 - O trabalho é muito individual, não tem o compartilhamento. A gente trabalha de forma individual. Eu acho que isso muda um pouco de núcleo para núcleo, mas nós da área básica a gente não tem troca. Então, a interdisciplinaridade que a gente faz, é muitas vezes buscar alguma ajuda dentro daquele conteúdo que você quer trabalhar. Entende, mas não existe assim compartilhamento, troca não, nem colaboração no planejamento, o que a gente faz assim é individual, é de forma individual.

P9 - Não, isso eu acho um ponto falho. Isso aí eu acho um dos pontos mais falhos assim do método. Não do método, talvez do perfil dos docentes.

P16 - Bom, primeiro que não há o compartilhamento.

P3 - Acontece, poderia acontecer mais e melhor? Poderia, deveria, o Instituto ele tem características próprias e peculiares. Ele é um Ensino Médio Integrado, integrado ao Ensino Técnico. Quando nós temos um núcleo escolar composto por duas áreas exatas e humanas, já há uma necessidade de provocar, de promover momentos de compartilhamento de experiências, porque a gente sabe que a formação dos professores de exatas pode ser muito diferente da formação dos professores de humanas, não colocando aqui que esse é melhor do que aquele. Mas são formações, são informações pedagógicas diferentes, e aí nós temos nesse anexo ainda mais o corpo técnico.

P1 - A gente fica sabendo das práticas, mas assim não tem uma reunião para compartilhar com todo mundo, eu acho que mais conversas informais, pelo menos comigo, assim que eu sinto, ocorre mais em conversas isoladas. Quando eu faço alguma coisa diferente assim, daí eu quero compartilhar, eu compartilho com os colegas mais próximos. Mas, reunião geral todo mundo contando das experiências, eu acho mais difícil acontecer.

P12 - Eu acho que a própria divisão das salas dos professores, eu acho que interfere nesses relacionamentos. Eu acho que isso acaba interferindo não só no nosso relacionamento pessoal, mas também nas nossas práticas pedagógicas.

P11 - Então, o sistema ele demandaria a gente ter mais encontros entre os docentes para ter essas discussões do que trabalhar, o que um auxiliar o outro, então o sistema ele dá um pouco mais de trabalho. Na questão de você planejar tem a situação daquele professor mais convencional que ele vai pegar o conteúdo que ele acha que tem que dar e vai lá e aplica, ele pensa meio isoladamente. E tem aqueles que tentam esse planejamento mais em conjunto com outros docentes.

Foi possível observar nas respostas dos participantes, momentos de diálogo sobre as práticas pedagógicas com os docentes da mesma área do conhecimento ou por ocuparem a mesma sala de professores, e que de repente essa questão favoreça a interação entre os pares. Mas, fica claro que em termos institucionais não acontecem encontros de formação para atender a essa demanda do compartilhamento das experiências pedagógicas, o que é reforçado nas colocações a seguir:

P4 - Acontece, tem acontecido sim. A gente tem os coordenadores de cada curso técnico que vê a necessidade, por exemplo, de um determinado conhecimento, de determinado conteúdo para aquela área, então isso vem, vem sendo apontado, vem sendo comentado, acho que talvez ainda devagar, poderia acontecer com mais frequência e poderia ser uma relação mais entrosada, mais próxima. Coisas que a gente foi percebendo também ao longo do tempo, mas acontece.

P5 - Tem sim, tem certo diálogo assim, até mesmo para a gente ver o que precisa estar ofertando. Hoje vou falar que tem menos diálogo é verdade, mas acaba que vai seguindo o fluxo, então continua essa ideia. Está ofertando pouco aqui, então alguém oferta aí, acaba que dá certo, sabe?

P2 - Eu sempre tento trabalhar nas disciplinas em torno de um projeto. Então, eu vejo essa interação muito dinâmica e muito forte entre os docentes do mesmo eixo.

P8 - A gente discute, a gente discutia muito mais no princípio, vem diminuindo um pouco, mas a gente discute sim, pelo menos assim a

gente sempre procura estar conversando, tem professores que gostam mais de compartilhar e tem professores que gostam menos.

P6 - Eu acredito que ele acontece não com todos na mesma intensidade. Eu acho que fica mais fácil, por exemplo, para quem está na mesma sala, entende. Por exemplo, eu sou da área de pedagogia, mas eu estou numa sala em que tenho professores de biologia, de matemática, de alimentos, da área técnica e a gente consegue se juntar para trabalhar para pensar em unidades para esses alunos, para pensar em projetos para esses alunos, mas tem algumas áreas que daí a gente não tem, ou por falta de afinidade com área ou falta de conhecimento da área específica mesmo, e também porque estão em outras salas, aí a gente tem uma abertura menor.

De acordo com os apontamentos dos entrevistados, o que acontecem são ações informais proporcionadas pelos próprios docentes, seja pela afinidade, maior proximidade ou outro aspecto que favoreça essa interação.

2.3.1.5 As práticas pedagógicas no âmbito do IFPR - *Campus* Jacarezinho

No diálogo estabelecido durante as entrevistas, em certo momento os participantes foram instigados a discursarem sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com resultados melhores, mais exitosos. Também se o currículo, essa organização curricular existente no IFPR - *Campus* Jacarezinho, em termos do Ensino Médio, ela dá mais possibilidade de práticas pedagógicas diferenciadas? E quais estratégias eles procuram abordar para que a sua prática tenha um bom resultado?

Ao trabalhar com as respostas dos entrevistados tivemos alguns aspectos que foram mais indicados como: Currículo flexível; Autonomia docente; Docente procura desenvolver sua prática considerando o conhecimento/realidade do estudante; Lúdico; Contextualização; Diversidade nas propostas em razão do público multietário; Resultados exitosos; Maior envolvimento dos estudantes.

Como poderemos ver logo a seguir, os docentes participantes da pesquisa expuseram de maneira bem prática os fatores que envolvem a dinâmica da organização curricular, no que refere o desenvolvimento de práticas pedagógicas e que implica a ação docente. Nas exposições fica explícito que o docente tem liberdade para explorar recursos e criatividade para o desenvolvimento de suas

práticas, o currículo vigente na instituição proporciona a autonomia docente. Portanto, o docente pode propor as mais diversas práticas para abordar os conceitos propostos, como também, de certo modo pode desempenhar seu trabalho docente de uma maneira mais convencional, se assim achar mais adequado.

P11 - Vai depender de docente para docente, pois no nosso sistema existe autonomia docente também de poder propor coisas novas, coisas que ele vivencia, e não tem aquele fechamento disciplinar, ele pode fazer uma transdisciplinaridade buscando outras áreas. Então, o currículo possibilita melhorar a prática, no entanto, como permite autonomia, também permite que o docente atue da forma mais tradicional, se ele, por exemplo, ele quer dar aula de matemática de forma sequencial. Mas, isso eu vejo com bons olhos, porque você dá flexibilidade para o docente inovar nas práticas, ou utilizar algum conhecimento de vida dele e aplicar os conteúdos, mas também possibilita aquele professor mais convencional trabalhar da maneira mais convencional. Então, a diferença que eu vejo do nosso sistema para um sistema mais tradicional é a abertura da possibilidade para o docente que quer inovar, que quer fazer uma nova prática ele tem essa possibilidade, tem liberdade para fazer isso. Essa definição do que ele vai trabalhar a gente define em cima dos objetivos que estão listados para o Enem, é importante indicar quais objetivos ele vai estar atingindo com aquela proposta. Dando essas possibilidades aos docentes a tendência é de ser mais exitosa a prática.

P12 - Eu acredito que sim. Era uma dúvida se essas mudanças seriam curriculares apenas no currículo ou se a mudança do currículo também afetaria, geraria mudanças pedagógicas. Não necessariamente muda, não é um método que faz com que o professor mude a sua prática, mas ele favorece aqueles que querem mudar. Então, eu tenho práticas totalmente diferentes de uma unidade para outra.

P9 - Total, total. Hoje eu acho difícil eu conseguir, por exemplo, se eu mudasse daqui e fosse para outro IF, para mim ia ser uma dificuldade muito grande para me readequar ao que era antes, aquela coisa de ter ano, que eu tenho que cumprir naquele ano aquela ementa. Essa flexibilidade que a gente tem permite sei lá, eu descobrir uma nova prática legal, eu descobrir uma tecnologia legal. Então, esse método dá sim uma liberdade enorme pra gente criar, sabe?

P13 - Eu acho que dá sim. Não só o currículo, o currículo em si ele dá, porque você não fica preso àquela ementa, você cria ementa. A cada semestre a gente percebe a necessidade dos estudantes, então, como a gente propõe a unidade curricular nada disso está engessado no currículo.

P15 - Com certeza, sim. A criação foi feita pra isso. Foi feita para dar liberdade tanto para o estudante quanto para o professor. Então assim, você tem uma liberdade, até me arreia isso daí você tem uma liberdade para o professor que eu acho que a gente não conseguiu explorar todo o potencial que tem a unidade. Mas ela assim deixa ilimitado o tanto de possibilidades.

P10 - Olha, deixa eu te dizer uma coisa assim para mim, esse currículo não poderia ser melhor. Para mim, pessoalmente. Agora é aquela velha história. Assim, o currículo é um pedaço do processo. Então, o professor entrou na sala, fechou a porta. A gente não sabe o que acontece lá dentro.

P7 - Sim, talvez esse seja o acordo tácito menos questionado é a questão metodológica, a gente nunca quis fazer uma amarração metodológica. E não impondo uma metodologia a gente possibilita que cada um vá até o limite que acha que dá, então a sua prática pedagógica ela sempre vai estar em aberto.

P1 - Eu acho que sim, o currículo, ele é bem flexível, então os professores que têm essa criatividade de mudar a prática, de pensar em uma metodologia diferente ou então uma unidade curricular diferente, o currículo possibilita isso. Mas, o professor que quer continuar no tradicional como era antes, também vai permanecer.

P14 - Em relação à prática pedagógica eu acho também que mais individual, porque eu percebo que pessoas que têm um agrupamento diferenciado o currículo possibilita esse agrupamento diferenciado, possibilita você elaborar o conteúdo, mas a prática pedagógica tem bastante professor que mantém a mesma prática de outras instituições, então acho que é muito pessoal.

Essa liberdade proporcionada pela organização curricular do IFPR - *Campus Jacarezinho* traz a oportunidade de o docente inovar a sua prática, mas, inovar no sentido de expandir, procurar novas estratégias e recursos para que este movimento contribua para que os estudantes se transformem em indivíduos críticos e ativos, capazes de exercer a sua cidadania com dignidade.

Em relação às estratégias para a organização de práticas pedagógicas que busquem alcançar um bom resultado, os participantes colocaram que procuram planejar suas aulas considerando os conhecimentos iniciais e a realidade dos estudantes envolvidos no processo. A partir do que os estudantes ainda não sabem realizam a contextualização do conteúdo proposto e abordam com diversidade as propostas em razão do público multietário existente no contexto escolar. Para afirmar esta concepção, temos a seguinte contribuição:

[...] a produção de conhecimento no aluno e pelo aluno é superar o que não conhece. Assim, o papel do professor nesse processo impõe dominar conhecimentos que contribuam para mediar no aluno o vir a conhecer. Ou seja, a produção de conhecimento no e pelo aluno depende da produção de conhecimento também no professor ((RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 12).

Deste modo, os resultados são mais exitosos e tem maior envolvimento dos estudantes, como podemos conferir na sequência:

P11 - Então, como as minhas unidades são mais técnicas, eu tento procurar ferramentas que facilitem o aprendizado do aluno. Na preparação das minhas atividades eu tento que a resposta seja uma criação da pessoa, não seja alguma coisa pré determinada por mim. Penso em tentar atingir o estudante no que ele goste, e tentar aplicar os seus conhecimentos dentro do objetivo da unidade.

P12 - Eu faço um planejamento inicial. No início do ano a gente faz um roteiro, eu estabeleço algo, alguns conteúdos que seriam interessantes trabalhar dentro daquilo, daquela proposta da unidade, mas o meu planejamento ele é muito aberto porque como eu falei, muda muito de turma para turma. Porque meu ponto não é o conteúdo, é o conhecimento. Mas, a partir de uma problematização e depois o debate, geralmente as aulas são nesse modelo.

P9 - Eu penso justamente assim, vou entrar numa sala, vou dar uma disciplina, beleza ... o que é importante esse aluno saber para o dia a dia dele, aquilo lá é relevante para ele? Toda a primeira aula no meu planejamento, sempre penso na primeira aula algo que chame muito atenção, impactante mesmo. E aí ao longo das aulas eu não me preendo muito assim, eu tenho que vencer esse conteúdo. Eu vou explicando e vou deixando eles levarem também. Eu vi que quando eles se interessaram mais por uma parte, eles começam a perguntar e vai fluindo e vou colocando a matéria ali dentro do que eles estão perguntando, do que está sendo interessante para eles.

P13 - A primeira coisa que eu penso quando eu vou desenvolver, diversificar no sentido de tentar atingir os alunos de diferentes formas, pensando que cada indivíduo é único, e eu falo muito para eles que eu tento não rotular. Então, tirar rótulos dos estudantes. E eu tento fazer isso também quando eu vou planejar as práticas. Então, eu tento não rotular nem o conteúdo, nem as práticas e nem os estudantes. Então, o máximo que eu consigo diversificar, eu faço.

P15 - Eu acho que são dois fatores que eu peso ainda, o que obviamente a gente vai considerar importante falar, conversar, até para montar a unidade, a gente monta uma unidade sobre um assunto que a gente considera importante para o estudante e tentar encaixar alguma estratégia que seja mais atrativa para eles. Algo que eu considero importante, bacana, que vai estimulá-los a pensar, refletir e que de uma forma atrativa, tento pesar as duas coisas assim, um pouco. E outra coisa também que seja divertida para mim. Que eu goste de dar. Acho que isso é importante.

P16 - Bom, primeiro que eu vejo que os estudantes eles gostam muito da aula prática, eu acho que é a oportunidade que eles têm de se ver inseridos no mundo do trabalho que, apesar de não ser o foco da instituição, mas é o foco que a gente está inserido aí num ensino profissionalizante. E aí quando a gente antes de começar a prática, quando a gente faz a contextualização de onde ele pode utilizar, quais as áreas que ele pode atuar, a questão de atribuições que os conselhos dão devido a essa prática, e aí, quando vai para a prática assim nas minhas aulas é o melhor momento que tem.

P8 - Normalmente o que eu uso mais, eu trabalho com aulas expositivas, eu uso normalmente uma sala lá que são mesas coletivas, então são mesas grandonas, se não me engano são 6 alunos por mesa. E sempre eu estou discutindo algum tema e eu jogo algumas questões para discussão. Quando essas questões não vêm, por exemplo, às vezes os próprios alunos no meio da aula, já abordam, mais e isso e aquilo. E daí a aula ela deixa de ser uma aula e vira uma interação. Quando isso não acontece, eu jogo para os alunos questões para eles discutirem nas mesas, deles exporem o resultado daquilo que estão falando. Só que sempre eu sinto necessidade primeiro de fazer um trajeto expositivo, até para dar para eles uma certa base de contextualização, de argumentação tal e eles daí tentar buscar. Sempre interagir com eles para que eles retornem. Não precisa nada de muito mirabolante. O que eu procuro com os alunos é isso, essa vinculação, essa conexão, essa ligação durante a aula. Daí o que eu faço para ter essa ligação, às vezes você inventa 1000 coisas para fazer essa ligação, entendeu? Mas é muito variável, cada unidade por conta da diferença que elas têm mesmo, cada unidade exige um tipo de abordagem diferente, e as abordagens às vezes mudam no meio também.

O meu papel, eu sempre penso no meu papel como mediador dessa relação. Eu não tenho que brilhar na aula. O que tem que ser importante para eles são os assuntos ou aquele tipo de saber que ele está adquirindo. Então, o meu esforço é de vincular eles como um saber. Que eles se vinculem com aquele tipo de saber e que achem aquele tipo de saber atrativo. Por isso, que boa parte das vezes eu sempre parto do passado para chegar no futuro, parto de situações genéricas para chegar às situações contratuais mais próximas ou parto de assuntos que não são próximos e tento aproximar dos alunos. E esse é o objetivo, que o cara saia da minha aula, mas a minha aula não saia dele, que ele continue com a minha aula. Então, quando eu levo, quando eu levanto alguma questão que o cara chega em casa, ele vê uma reportagem, uma notícia, vê um acontecimento e ele associa a sala de aula, aí pegou e deu certo!

P14 - Quando eu vou planejar, eu procuro no conteúdo o que eu tenho que ministrar, procuro textos mais próximos do curso que for os adolescentes, porque no início também eu achava que por já ter concluído o ensino fundamental que eles já dominassem bastante coisa, e eu vi que as salas são muito heterogêneas, tem os estudantes com muita dificuldade e tem outros que tem muita facilidade. Eu procuro diversificar, passar coisas mais interessantes assim. Procuro inserir a questão da oralidade. Eu gosto muito de puxar eles para a conversa. Gosto de inserir jogos, porque eu vi nas primeiras turmas, eu via que eles achavam interessante. Mas, também eu gosto de colocar algumas propostas mais difíceis, um artigo mais difícil, um seminário para tentar atingir os diversos públicos que estão ali. Mas, eu acho que o que é importante no trabalho para professor é ele ter um objetivo, o objetivo de aprendizagem que você espera que os alunos aprendam.

P7 - Todo projeto você tem que antecipar alguma coisa! “Eu estou planejando isso aqui a partir de uma coisa que eu não estou enxergando. A primeira questão mais importante é, qual é a experiência que eu quero que o estudante tenha com as minhas aulas. Eu não digo nem de aprendizagem, eu digo, qual é a experiência que eu quero que a gente tenha? Como é que eu, como é que eu organizo as minhas aulas de tal forma que aquele que não gosta, passe a compreender ou passe a aceitar e aquele que gosta, possa se desenvolver mais?”

P5 - Então, eu sempre gosto de partir da prática, sabe? Aí eu vou falar sobre qualquer assunto, é instintivo assim, partir da vida do estudante ou

do dia a dia. O que acontece no nosso cotidiano, até chegar onde eu quero chegar naquela discussão.

P4 - Eu faço da seguinte forma. Eu sempre faço a partir do conhecimento da turma, dos alunos, às vezes funciona, às vezes não. Mas eu sempre penso assim, o que ele sabe, o que ele não sabe? Então eu faço essa fala com eles. Essa conversa não é uma conversa muito fácil, porque às vezes eles não gostam de expor, eles têm vergonha ou tem medo de falar alguma coisa, de falar besteira e o colega tirar um sarro, enfim, mas eu sempre procuro planejar a partir da experiência do aluno e aí depois a gente vai adaptando.

P6 - Eu sempre penso que o aluno, ele tem uma maior facilidade para aprender, quando a gente tira o peso da avaliação dele. Sempre digo, vocês vão estar sendo avaliados todas as aulas, então eu quero participação em todas as aulas. Eu acho que fica mais fácil para eles interagirem também e eu trabalho bastante coisa lúdica, sabe, então acho que isso facilita para eles aprenderem e se divertirem também.

P1 - O que eu sempre tento fazer é relacionar os conteúdos com o cotidiano do estudante.

P3 - Eu uso muito da ludicidade. O meu planejamento é quase lúdico, porque quando eu penso num conteúdo, isso fica muito visível nas minhas unidades, no título das minhas unidades curriculares. Quando foi apresentado para nós, as unidades curriculares, eu pensei em nomes que pudessem remeter os alunos ambientes de diversão. Minhas unidades curriculares levam o nome de filmes, minhas unidades curriculares, às vezes levam nomes bem diferentes e que possa atrair a atenção daquele aluno. Então assim, dentro da sala de aula, o ambiente de aplicação de conteúdo, ele é muito diverso, colorido lúdico e comunicativo, além de ser colaborativo.

Nas exposições dos participantes além dos aspectos já elencados, é possível também identificar a intencionalidade ao realizar a sua ação docente. Ao considerarmos a prática pedagógica como parte fundamental do ato educativo, vemos a relevância de buscar formas, maneiras e recursos para a sua melhor organização. Essa ação é efetivada tendo como base a práxis educativa, para tanto, é necessário que o docente rompa com paradigmas tradicionais e se alie a uma prática crítica e reflexiva e que traga como alicerce o diálogo. Na aliança da teoria com a prática, ou seja, na práxis educativa durante o processo formativo, que o professor vai exercer a sua criticidade, e também com seu auxílio e orientação vai possibilitar que os estudantes elaborem suas próprias concepções do conhecimento e exerçam sua criticidade frente à realidade na qual estão expostos, tendo condições para promover a sua transformação. Deste modo “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da

prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ, 2007. p. 35).

Outro aspecto importante elencado nas colocações dos participantes é referente ao docente considerar ao pensar a sua abordagem para prática pedagógica, aquilo que o estudante traz em sua prática social. Este movimento é apontado por Saviani (2011, p. 13) quando faz referência à Pedagogia Histórico-Crítica, em que apresenta a tarefa própria da educação de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. De acordo com Saviani (2014):

Nessa teoria o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Esta, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação. O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Identificados os problemas é necessário buscar os instrumentos que nos permitem enfrentá-los. Chega-se, então, ao terceiro momento do método que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados. Na medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo. Chamo a esse momento de “catarse”, conceito que foi redefinido por Gramsci com o sentido de “incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Ocorre, aí, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último momento, o ponto de chegada, que é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. Assim, pela mediação do trabalho pedagógico, tendo incorporado os elementos teóricos e práticos no processo de ensino, os alunos passam a desenvolver a prática social segundo essa nova qualidade. Portanto, a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma do ponto de partida. É a mesma porque é a prática social global, na qual nós estamos inseridos; mas não é a mesma do ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra, já que é mediada por aqueles instrumentos que a educação permitiu que fossem incorporados (SAVIANI, 2014, p. 30-31).

Importante enfatizar que a fundamentação pedagógica elaborada por Saviani e descrita no fragmento acima, não deve ser entendida como algo estático, cronológico, ordenado. Pois, “passa da síncrese para a síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2011, p. 121). Esse trabalho pedagógico evidencia a relevância de a ação docente ser intencional em seus direcionamentos para a formação escolar do indivíduo no que se refere às relações sociais, para que se apropriem dos níveis mais elevados dos conhecimentos.

Nos apontamentos de alguns entrevistados ocorrem determinados indícios em suas práticas pedagógicas que apontam para os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, não identificamos nas colocações, ações que atestem a intencionalidade explícita da fundamentação desta teoria.

2.3.1.6 Teoria pedagógica

Os participantes da pesquisa foram questionados se na organização e planejamento de seu trabalho eles têm como base alguma teoria pedagógica que norteia a sua prática pedagógica, se eles têm contato com alguma teoria?

Na dinâmica da conversa foram ressaltados com mais ênfase alguns indicadores como: Saviani - Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica; Paulo Freire; Piaget; Vigotski.

Analisando o conteúdo das respostas observamos que dos 16 entrevistados, menos da metade deste total indicou que não tem nenhuma teoria pedagógica como referência para organização de seu trabalho, ou seja, esses docentes não empregam fundamentação pedagógica em sua ação docente. Estes participantes também não especificaram se tem conhecimento sobre as teorias e tendências pedagógicas. Desse total de 16 participantes, 8 colocaram que seguem algumas teorias pedagógicas, ou tem como referências estudiosos como Saviani, Piaget, Freire, Vigotski, Ausubel e Wallon. A Pedagogia Histórico-Crítica foi ressaltada por alguns com mais intensidade, e em outros momentos apareceu mais tímida.

P6 - A gente pensa nos autores da pedagogia como um todo, pensa, por exemplo, no Paulo Freire que sempre falou muito sobre a gente procurar

uma educação que seja emancipatória, que não seja essa educação bancária, de só depositar. Então, sempre autores assim, que são autores que inspiram a gente para a gente buscar um algo novo, diferente.

P16 - Eu me embaso muito na teoria tecnicista, que é para formar o profissional para o mundo do trabalho. Então, eu acho que é importante ele ter a visão humanística, cultural, mas eu acho que cada um tem que estar na sua área. Ele vai ter um momento para isso em outro momento, e vai ter um momento da parte técnica, que é importante, que é o foco da nossa instituição.

P14 - A minha paixão é a histórico-crítica. Então, por isso que eu procuro sempre promover essa fala inicial, trazer os conhecimentos prévios, seguir os passos da Teoria Histórico-Crítica. Colocar esse saber em confronto, acrescentar o saber científico para mudar essa prática social. Mas, esses conhecimentos que eu carrego também é de Piaget, Ausubel, eu sou bem interacionista, os meus pressupostos são baseados nos interacionistas. Piaget, Vigotski, Ausubel e Wallon falando da questão das emoções que é muito importante.

P9 - Eu estudei o Saviani, assim eu não fico pensando eu tenho que pensar no Saviani, eu não fico pensando na teoria, mas na prática é o que acontece. Você pega o que o aluno tem, algum conhecimento, então eu parto desse conhecimento que ele tem, o que ele traz para mim de conhecimento. Depois a gente vai construindo junto, falando que estava certo, o que estava errado. E depois a gente vai ali para a prática, para eles vivenciarem aquilo para depois dar aquela catarse, nossa é isso...

P12 - Eu conheci a Teoria Pedagógica Histórico- Crítica, eu falei mais gente, eu já faço isso, só que eu fazia e não sabia. Hoje eu faço com consciência, é uma opção, é uma opção de teoria de aprendizagem mesmo. Então, eu trabalho nessa linha. Eu gosto, e eu acho que assim funciona, porque você considera o estudante. Partir do conhecimento inicial que ele tem, fazer essas discussões, propor atividades para que ele tenha também a construção do conhecimento por ele mesmo.

P5 - O princípio da Teoria Histórico-Crítica, querendo ou não, era uma coisa que a gente já tinha de forma leiga de fazer, e depois você vai lendo, é mais ou menos o que a gente faz. Sem me aprofundar em muitos autores, mas eu amo o básico do que a gente sabe da Teoria Histórico-Crítica.

P13 - Eu gosto de pensar que os estudantes constroem conhecimento a partir de uma base. Então, tem um pouquinho de Piaget no Construtivismo, pensando que eles vão construindo a partir de alguma coisa que vai gerar aquele conhecimento novo. Mas, o que eu tenho lido muito agora e tenho trazido um pouco para minhas práticas são conceitos relacionados à questão social. Então, Freire, Saviani, onde um estudante ele precisa... Eu tenho tentado trabalhar muito na linha da educação transformadora, que não adianta a gente ficar dando conteúdo. A teoria está no livro, o que o aluno precisa é pegar aquela teoria e transformar em alguma ação.

Então, de serem críticos para a própria vida.

Nas colocações dos entrevistados é possível observar certas fragilidades teóricas que podem ser apontadas por meio de alguns equívocos nos conceitos teóricos e autores apresentados, dadas suas diferenças conceituais. Um exemplo

é representado quando o P10 coloca que “A teoria é muito diversa, eu sei que provavelmente eu deva estar usando Vigotski com a zona proximal, provavelmente eu devo estar usando Piaget pelas funções da memória. É claro que eu já li, sei mais ou menos isso, mas eu não tenho isso muito internalizado. Mas, Freire sim, essa coisa principalmente do aluno, da pedagogia da autonomia, do aluno ser ele como estudante.”

Considerando outras colocações é importante ressaltar que o estudante apropria o conhecimento já produzido e convertido pelo professor em conhecimento escolar. Uma questão também a ser apontada é que em razão de sua complexidade, sem o conhecimento consistente da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica é impossível de desenvolvê-la com efetividade.

Analisando os documentos oficiais do IFPR, que orientam as atividades pedagógicas e administrativas nos *campi*, mais especificamente o PDI/IFPR (2018) vigente entre 2019/2023, identificamos evidências que apontam para a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento metodológico para nortear as diretrizes pedagógicas que orientam as ações na instituição. No entanto, a sua redação menciona expressões e concepções que não coadunam com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas, remetem a outras teorias, tais como “educação significativa; construção do conhecimento; construir novos conceitos”. O que pode ser um equívoco na estruturação da escrita coletiva do documento, ou mesmo o desconhecimento da fundamentação teórica que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica.

O documento complementa que cabe aos docentes superar as pedagogias tradicionais e apresentar aos estudantes, ao mesmo tempo, meios para se apropriar do conteúdo e do método. Considerando que a concepção pedagógica faz referência a um conjunto de intenções que articula os conhecimentos teóricos e práticos que oferecem racionalidade científica e base teórico-metodológica para a organização das práticas educativas, compreendendo que:

Para que o docente fundamente sua prática, ele precisa considerar que vive em um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que tendem a privar a humanidade de perspectivas de existência individual e social (PDI/IFPR - 2018, p. 152).

A partir deste referencial é possível perceber indícios da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica nas concepções que norteiam o trabalho pedagógico no IFPR, mas, como já apontado anteriormente apresenta influências de outras abordagens pedagógicas. O documento expõe ainda que:

A escola é o espaço social responsável pela apropriação de diversos saberes, sendo que sua tarefa primordial é a difusão de conteúdos concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. Assim, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é, realmente, deixar claro quais são os objetivos na formação educativa a partir de uma realidade que se apropria do conhecimento popular existente na formação comum do ser humano para trazê-lo ao contraponto com o saber científico, estruturado cientificamente pela escola. Para que a escola sirva aos interesses populares, ela deve garantir a todos a apropriação crítica e histórica dos conteúdos escolares básicos e que tenham relevância na vida. A aquisição de conteúdos e a socialização preparam o estudante para atuar no mundo em suas contradições (PDI/IFPR - 2018, p. 152).

Neste sentido apontamos a existência de “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p. 18). Em face da exposição é possível perceber a existência da Pedagogia Histórico-Crítica na disposição que orienta o trabalho pedagógico na instituição do IFPR. Porém, observamos que somente parte dos participantes tem essa teoria como base que permeia seu trabalho, no entanto, não apresentam aprofundamento teórico nessa teoria. Relevante ponderar que em momento algum foi mencionado pelos entrevistados o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica nos documentos que embasam as atividades pedagógicas no *campus* e no IFPR como um todo, e isso ocorre em razão desta importante teoria constar apenas no documento, não sendo discutida nos momentos de estudos e formações.

O *Campus* Jacarezinho ainda não tem o Projeto Político Pedagógico (PPP), os documentos existentes na instituição são os PPCs, em que a organização pedagógica é igual, o que difere em cada documento, no caso do Ensino Médio, é somente a parte técnica específica de cada curso. A estruturação do PPP está em andamento, portanto, é um bom momento para a indicação da teoria Pedagogia Histórico-Crítica como abordagem metodológica para o ato educativo na instituição, visto que, no PDI (2018) e também as versões anteriores deste documento trazem a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos como orientadores para a ação pedagógica na instituição.

Considerando o exposto é interessante pensar na importância da formação e da prática docente relacionando-as com as tendências que permeiam e embasam o processo de ensino e aprendizagem, na qual traz a práxis transformadora fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, que alia teoria e prática, e busca recursos didáticos e pedagógicos para ensinar da melhor forma e tornar a aprendizagem emancipatória. Esse contexto promove a importância de compreender a essência da Pedagogia Histórico-Crítica, em que ela instrumentaliza a aula e assim contribui para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Tendo em vista os retrocessos na educação brasileira vivenciados nos últimos anos, é fundamental a realização de uma formação contínua para os docentes e profissionais da educação, objetivando a instrumentalização teórico-metodológica, tanto para trabalhar os conteúdos sistematizados com os estudantes em sala de aula, como para realizar uma análise das relações postas na sociedade pelo sistema vigente, com intuito de romper com os valores mercantis e atender a formação omnilateral dos indivíduos. Os envolvidos no contexto educacional são parte fundamental na mediação do conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma emancipação intelectual dos estudantes, nessa ótica, a Pedagogia Histórico-Crítica contribui fundamentalmente para processo.

2.3.1.7 Formação continuada

A formação continuada traz condições ao docente de atualizar seus conhecimentos, identificar possibilidades, abordagens e aperfeiçoamentos de sua prática. Durante a entrevista os participantes foram questionados da seguinte forma: “Em relação à formação continuada no IFPR, no *Campus* Jacarezinho são realizadas formações pedagógicas que abordem a prática pedagógica em sua especificidade? São realizadas formações que ajudem a direcionar as práticas, que tragam ações para colaborar nas práticas pedagógicas ou compartilhamentos num geral com os docentes?”

O objetivo desta questão é obter a informação sobre a oferta de formações no IFPR - *Campus* Jacarezinho que abordem a prática pedagógica mais especificamente. Durante o diálogo foram elencados os indicadores: Sugestões de formações como oficinas, metodologias diferentes, exemplos práticos que abordem ações do dia a dia; Troca de experiências; Formações que abordem a prática pedagógica específica na área do conhecimento.

Esta questão gerou uma divergência nas respostas, em meio ao diálogo e direcionamentos das ideias, talvez a questão não contou com o mesmo entendimento por todos os participantes. Ao irem expondo suas concepções sobre o item em discussão, 10 participantes colocaram que nos espaços de formação ofertados pelo *campus* não acontecem formações que abordem a prática pedagógica de maneira mais específica e também como já abordado em outro momento, não há o compartilhamento das experiências entre os pares, salvo por algumas questões esporádicas envolvendo aspectos pontuais como mais proximidade, afinidade e outros.

P13 - A gente tem as semanas pedagógicas, vem alguma coisa, mas é sempre aquele negócio meio pro forma, tipo dentro da nossa carga horária. Acho que teria que ter alguma coisa estruturada em relação à formação continuada.

P9 - Não, não, eu acho super importante. Eu acho que é necessária essa formação.

P11 - Não estou lembrado assim de nenhuma formação que a gente tenha abordado esse tema de prática pedagógica.

P15 - Acontece muito esporádico, naquela semana pedagógica que tem alguma coisa, mas não trata a realidade do campus. Não tem, então eu acho que não tem.

P5 - Não tem não. Toda capacitação, formação em que eu participei sinceramente são coisas que eu não aproveitei muito para a minha prática, para minha própria experiência docente.

P7 - Então, objetivamente respondendo eu acho que nós não temos.

P6 - Eu sinto falta de formações que sejam mais específicas para minha área, porque eu acho que o que a gente tem visto são coisas mais abrangentes. Entendo que é preciso, porque nós temos quantos professores de diferentes áreas, mas sinto falta de alguns momentos que sejam mais específicos.

P1 - Acontecem algumas formações, mas eu acho que não, nada específico.

P2 – Eu sinto falta de um treinamento para mexer em determinada bancada. Mas não um treinamento das empresas, sei lá uma experiência exitosa, pedagógica, com aquele equipamento para mostrar.

P16 - Então, na verdade, a meu ver, não tem esse compartilhamento.

Outros 5 participantes que expuseram de maneira discreta, que acontecem algumas ações, mas não ficou claro nas respostas se estes momentos abordam a prática pedagógica.

P3 - Dentro do planejamento do Instituto, do calendário sim dedicamos dias, datas e períodos desse calendário para compartilhamentos em formação pedagógica.

P4 - Sim, existem, mas eu acho que deveria ter com mais frequência.

P14 - Então, ter tem, tem sim, na semana pedagógica sempre tem alguma coisa.

P12 – Então existe esse compartilhamento de práticas de ideias, mas às vezes não de uma forma formalizada, vamos fazer uma formação continuada, mas existem trocas sim. Poderia ser mais.

Um dos participantes colocou que logo no início da nova organização curricular aconteciam encontros frequentes, não era uma prática de formação, era momentos para ouvir o pessoal em suas experiências e juntos pensar em possíveis soluções. De certo modo, esse participante não especificou se estes momentos tiveram continuidade, a impressão é que não houve.

Em algumas exposições fica visível a relevância da realização de formações que tragam abordagens relacionadas à prática pedagógica, de modo específico que atenda às necessidades encontradas no dia a dia da sala de aula, seja para o público geral, mas também atendendo as áreas específicas do conhecimento. Esse movimento se potencializa quando pensamos que uma educação emancipadora, libertadora se faz por meio da formação de indivíduos críticos, atuantes, comprometidos com sua realidade. Para alcançar êxito na formação dos estudantes é necessário o incentivo na formação de profissionais, cuja capacidade de se adaptar às demandas atuais seja desenvolvida ou mesmo potencializada. Maia (2015) expõe que:

Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica podem ser caracterizados em uma sequência que parte da prática social, de sua problematização, visando instrumentalizar os atores sociais para que atinjam a catarse e

possam dessa forma conceber uma visão sintética da realidade, permitindo atuar sobre ela com vistas à sua transformação. Entendemos que essa pedagogia permite a apropriação do saber acumulado, favorecendo reflexões e ações críticas que viabilizam a autonomia e a construção de valores que culminam com o aprimoramento das relações sociais no plano genérico (MAIA, 2015, p. 21).

Pode-se elencar então, que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir no contexto da educação articulando os condicionantes para que o trabalho docente seja realizado a partir de uma formação sólida, capaz de dar condições para a apropriação de conhecimentos que lhe permita ascender cultural, intelectual e humanamente.

2.3.1.8 Sugestões para formações pedagógicas

Ao final do diálogo foi colocado aos participantes da pesquisa se gostariam de contribuir com sugestões sobre futuras formações, e se achavam relevante a realização de uma formação direcionada para as práticas pedagógicas. Foram unânimes nas respostas ao colocarem a importância da realização de formações pedagógicas direcionadas para a prática pedagógica. Complementaram ainda, com indicações e direcionamentos para o formato e temáticas a serem trabalhados nas abordagens destas formações. Para retratar com mais fidelidade as indicações elencadas, segue na sequência a relação das colocações dos entrevistados:

P13 - Sim. Eu acho que teria que ter coisas tipo, por exemplo, sei lá, softwares que a gente está usando, como foi cada experiência que cada um teve. Eu acho que a gente poderia muito ter essa troca.

P16 - Sim, só que para isso, precisa ser algo muito bem direcionado. É uma crítica já que eu faço é que esses treinamentos pedagógicos que a gente faz, eles são extremamente importantes, mas eles não mostram a aplicabilidade, como que a gente vai tirar do papel aquela ideia e executar para o nosso público, que é o que a gente tem no IFPR. Então eu acho que isso falta, isso fica muito vago, quando a gente fala pedagogicamente tem que fazer isso, a metodologia é essa, tá, mas ninguém fala: olha com os nossos alunos a gente vai aplicar ou vamos tentar pelo menos por esse caminho. Então, acaba ficando muito abstrato, muito subjetivo e as coisas acabam se perdendo. Então quando você faz algo mais específico, que tem exemplos práticos, que é o que a gente tenta fazer com os alunos, eu acho que fica sendo bom para todo mundo.

P15 - Eu acho importante, sim. Eu acho importante a oficina, só precisa ser trabalhado como fazer um marketing dessa oficina. Eu acho que isso é o segredo, porque a gente aprender obviamente que é importante! A gente ver coisas novas, ver práticas exitosas ou práticas que não deram sucesso, também é bacana, práticas que não deram certo, isso eu acho legal.

P12 - Eu acho que sim. A minha sugestão é que a gente mantenha espaços pelo menos dentro, no mínimo dentro da semana pedagógica alguns espaços para que tenha essas trocas. Então, eu vejo que nesse contato, nessas trocas a gente aprende muito, então deveria ter mais.

P11 - Uma coisa que eu acho que funcionaria, poderia ser pessoa externa ou do próprio campus, de realizar algo mais dinâmico, a dinâmica dessa prática nova, mostrar como, como que eu faço essas práticas diferenciadas, só que aplicado ali no momento da formação. Talvez formar utilizando uma prática diferenciada talvez fosse uma abordagem interessante. É muito difícil o pessoal sentar e ficar escutando ali alguma coisa. O pessoal gosta mais da prática mesmo, de praticar e fazer. Obviamente vai depender de quem vai estar dando a formação. Eu acredito que existem pessoas que conseguirão abordar num formato diferente, ou propor uma dinâmica: Como se define os objetivos de uma aula? Como você vai pensar essa sua aula? Quais as ferramentas você pode utilizar? Vamos utilizar uma dessas ferramentas e fazer funcionar. Eu acho que seria mais adequado, teria um alcance melhor, mas também não é para todas as pessoas, isso seria pra mim.

P10 - Sim, os docentes precisam sempre estar se aperfeiçoando. É necessário também que estudem, leiam mais.

P9 - Acho, eu acho, o que eu falo é isso que eu comentei de a gente ter o compartilhamento do que deu certo para mim, que deu certo para o outro, porque aí eu posso pegar a ideia do outro professor, eu acho que isso funciona mesmo! E da gente pensar juntos, a gente pode pensar uma unidade que funcionou para ele, aí vamos fazer uma coisa juntos sim. Então eu acho que uma ideia de formação seria isso mesmo, esse compartilhamento, porque seria muito legal uma formação dessas novas plataformas, porque eu acho que a gente tem professores que não se atualiza muito nisso.

P8 - Se a gente tem um processo de formação que mostre para os professores, alternativas do que ele pode fazer em sala de aula ou de como proceder, ou por exemplo, até mesmo questões de neurociência para entender que alguns momentos específicos é mais fácil abordar uma turma com tal assunto ou com tal prática, ou com metodologia. E os professores têm essa perspectiva, às vezes o professor não faz nada diferente, porque talvez ele também não conheça. Às vezes ele não conheça. Só que é isso que eu falo, o modelo de formação, ele tem que ser um modelo diferente do que a gente vê convencionalmente, o fato de mostrar alternativas para o professor, garante para ele escolhas do que ele pode fazer. Também assim, talvez as formações elas tenham mais efeito com os próprios professores trocando, partilhando experiências.

P14 - Sim. Eu acho que falta muito esse tipo de discussão em relação às práticas de sucesso.

P7 - Sim.

P5 - Importante, necessário, porque a gente vê que às vezes falta esse start em alguns docentes, não que seja uma capacidade melhor ou maior, mas falta algum compartilhar.

P4 - Sim. Eu acho que deveria ter um momento para se apresentar essas possíveis práticas pedagógicas de acordo com alguns estudiosos da área, de acordo com alguns pesquisadores, para a gente ter ideia das possibilidades. De repente, não de seguir aquela determinada prática pedagógica, porque de repente um estudioso, um pesquisador, ele propõe uma prática pedagógica que ela não é possível de ser aplicada na nossa realidade. Mas para a gente ter um olhar ou para abrir, para refletir e abrir para outras possibilidades. Então acho que nesse sentido, deveria ter esses momentos.

P6 - Sim, eu acho que é muito importante. Inclusive, se fosse possível, gostaria que estivesse para minha área específica. Acho que vai ser bem difícil, porque sou só eu não nessa área, mas eu acho que trabalhar, no geral, prática pedagógica com os professores é importante, porque chega um momento em que mais que você busque, acaba ficando repetitiva a sua prática. Por mais que você tente inovar, chega um momento que você precisa parar, respirar e pensar tudo de novo.

P3 - Sim. Então, a minha sugestão é que na nossa jornada de trabalho de 40 horas de sala de aula, pelo menos uma parte dela nós poderíamos ser estimulados a participar de cursos de formação pedagógica rotativo, constantes.

P2 - Então, às vezes, o que eu sinto falta é, disso, um treinamento prático, olha, assim que mexe esse botão que aperta. Mas essa abordagem de algum professor de outro lugar, pode ser do Instituto mesmo de outro *campus* que tem o mesmo equipamento e mostrar: olha, eu fiz isso com os alunos e deu certo, foi esse material que eu usei, que eu elaborei.

P1 - Eu acho interessante, porque assim eu acho que a maioria dos professores vem do ensino tradicional, então, talvez não tenha o conhecimento ou não consiga buscar algo diferente. A formação seria importante, em relação a coisas práticas. Então eu acho que assim se fosse um formato de oficina, eu acho que seria mostrar mesmo como fazer aquilo no dia a dia, uma metodologia diferente, algo nesse sentido, sim, acho que contribuiria bastante.

Com base nos resultados obtidos por meio da análise das entrevistas, e considerando as indicações dos participantes da pesquisa foi possível constatar importantes informações referentes à concepção dos docentes no IFPR - *Campus Jacarezinho* no que concerne a organização e planejamento da prática pedagógica. O que contribuiu substancialmente para a elaboração do Produto Educacional, constituído no “Relatório das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus Jacarezinho*”. A estruturação desse produto possibilitou a criação de espaços de formação pedagógica, resultando no formato de oficinas.

A formação no formato de oficinas ocorre da oportunidade dos docentes compartilharem suas experiências, seja experiência de sucesso ou momentos que necessitam de diálogo e ajustes, mas que irá contribuir para a apropriação de novos conhecimentos. Pois, proporcionará a realização de práticas/técnicas diversificadas para abordagens dos conteúdos e com as adequações necessárias, junto à instituição, oportunizará que os docentes conheçam e discutam os importantes fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerando as colocações dos participantes, acredita-se que este será um importante momento de formação na instituição em que abarcará as necessidades docentes postas no diálogo estabelecido durante as entrevistas.

Para Contreras (2012, p. 174), a função do professor como intelectual pressupõe uma prática intelectual crítica voltada à solução de problemas e questões da prática social, a partir do desenvolvimento não só da “compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola”. Nessa concepção, o professor é visto como um intelectual transformador com evidentes referenciais políticos e morais, atuando na própria transformação social, através da sua capacitação para pensar e agir criticamente. De modo que a formação docente posta de maneira crítica, baseada na práxis possa refletir na sua ação docente, proporcionando aos estudantes a consciência para sua emancipação social, econômica, cultural e humana.

2.4 Possibilidades e limites dos docentes do *Campus* Jacarezinho em desenvolver práticas de ensino que atendam as turmas com estudantes de grupos multietários.

A intenção inicial dessa abordagem era trazer também para a discussão, outras instituições de ensino que apresentassem elementos referentes à sua organização curricular que em certo ponto pudessem dialogar com o currículo desenvolvido no *Campus* Jacarezinho, porém, não foram encontradas propostas

curriculares que apresentem em sua estrutura a dinâmica desenvolvida pelo *campus*.

Desta maneira, buscou-se explorar o conteúdo abordado no livro “Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho”, juntamente com as informações coletadas através das entrevistas com os docentes do *Campus* Jacarezinho, objetivando dialogar e elencar quais as possibilidades e limites apontados pelos docentes ao realizar práticas pedagógicas nas turmas com estudantes de grupos multietários.

Essa abordagem não faz parte da análise científica desenvolvida na pesquisa através da Análise de Conteúdo (Bardin), e sim, uma estratégia para identificar e descrever quais as dificuldades e desafios encontrados pelos docentes em desenvolver suas práticas nas turmas multietárias, considerando os respectivos materiais.

Como já descrito na subseção anterior, o IFPR - *Campus* Jacarezinho possui uma organização curricular não convencional, em que as turmas são compostas por estudantes com diferentes anos de ingresso e também com estudantes dos vários cursos ofertados na instituição. Estes estudantes com o apoio e orientações dos seus tutores, e mais tarde direcionados pela experiência adquirida neste modelo curricular, realizam suas matriculas em UCs, as quais venham atender seus interesses acadêmicos, pessoais e também profissionais.

Com base em alguns dos relatos de experiências descritos pelos docentes do IFPR - *Campus* Jacarezinho no livro “Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho”, seguidas das informações coletadas por meio das entrevistas realizadas com alguns docentes da mesma instituição, verifica-se que são dois instrumentos distintos e possuem diferenças quanto à forma de condução e apresentação das informações. Ressalta-se que o livro foi publicado no ano de 2018, indicando experiências realizadas até o ano de sua publicação, em complemento, as entrevistas foram realizadas durante o ano de 2021, o que possibilita captar impressões sobre um período mais abrangente.

A investigação foi realizada através da leitura minuciosa, do livro e das transcrições das entrevistas, em que se observam diversas situações a serem destacadas como as possibilidades e os limites enfrentados em todo o processo que envolve a prática docente, desde a concepção até a conclusão de cada UC,

assim como sua evolução com o passar dos anos e as experiências vivenciadas. As adversidades relacionadas a fatores que não são associadas à diversidade dos grupos, como estrutura física ou recursos materiais, por exemplo, não estão destacadas, pois se considera que ocorrem independentemente do formato de organização escolar.

Foram verificadas 16 transcrições de entrevistas e os 15 relatos de experiências dispostos no livro, totalizando 31 textos. Considerando sistematicamente o conteúdo, cerca de dois terços dos entrevistados (68%) relataram algum tipo de dificuldade ou desafio em suas práticas, já nos relatos de experiências foram identificadas em cerca de um terço (33%). Avalia-se que os relatos foram textos mais livres, em que cada autor empregou uma dinâmica para expor suas vivências, naturalmente não houve um direcionamento para evidenciar alguma dificuldade, ao contrário das entrevistas, que embora também abertas, apresentavam alguns questionamentos que encaminharam a identificação de informações específicas sobre as dificuldades ou desafios nas práticas dos docentes. Em termos gerais, cerca de 50% dos textos apresenta algum fator a ser elencado dentro do objetivo dessa seção.

A seguir serão destacados os fatores indicados pelos docentes como possibilidades ou limites enfrentados durante o processo educacional. Para favorecer e organizar as informações, esses fatores serão reunidos em três grupos identificados durante o estudo dos materiais: planejamento, conhecimento inicial e relação interpessoal.

No que diz respeito ao fator planejamento, observou-se a atenção dos docentes no preparo e concepção das UCs, e uma preocupação especial para que sejam atrativas e efetivas objetivando atender simultaneamente estudantes ingressantes e concluintes do Ensino Médio. Prete (2018) apresentou a necessidade de planejar uma UC que pudesse atender aos objetivos propostos, além de proporcionar um desenvolvimento profícuo e ao mesmo tempo uma prática pedagógica exitosa para o processo educacional. O docente complementa que no ensino convencional também existe este cuidado, no entanto os conteúdos já estão previamente estruturados, ao contrário das UCs em que o docente também é responsável pela estruturação dos conteúdos. Altvater (2018) ratifica as

considerações e aponta como desafios: formular e planejar aulas, além de buscar dinâmicas para atender e envolver este público.

Na mesma vertente, Inácio (2018) expõe que, em relação ao planejamento, a mudança de organização curricular trouxe desafios na elaboração e execução de alguns conteúdos, que em determinados momentos percebeu-se não ser indicado para iniciantes, e nesse sentido houve necessidade de readequação durante o desenvolvimento da UC. Para ilustrar essa situação Teixeira (2018, p.139) realiza a seguinte reflexão:

[...] como montar o Plano de Ensino de uma UC? Qual nome lhe atribuir? Quais conteúdos ministrar em sala de aula? Como lidar com uma turma multietária? Quais teorias e práticas empregar? Não havia um livro didático indicando o caminho. Era impositivo reinventar-me enquanto docente.

Conforme pode ser constatado, ao planejar uma nova UC, os docentes buscam agregar os possíveis estudantes, independente dos níveis de aprendizagem. Além disso, quando a UC está sendo ofertada novamente, é possível implementar um aprimoramento baseado nas experiências durante a sua realização. Nesse sentido, durante a execução os docentes indicaram diversos fatores a serem considerados para aperfeiçoar as práticas, em especial o nivelamento relacionado ao conhecimento inicial dos estudantes.

A questão sobre o conhecimento inicial foi a mais mencionada dentre as adversidades a serem superadas, consideraram-se os relatos que evidenciaram a preocupação com a diversidade de conhecimentos trazidos pelos estudantes de grupos distintos. Os entrevistados utilizaram expressões distintas como: “bagagem”, “conhecimentos prévios”, “diferença de ingressantes e concluintes”, “nivelamento”, “falta de conhecimento”, “defasagem”, “diferença de formação”, “despreparo” e “desenvolvimento de aprendizagem”. Entende-se que nos modelos convencionais já existe essa variação, mas principalmente nas entrevistas os docentes indicaram uma atenção maior ao tema quando foram questionados sobre as diferenças e dificuldades comparadas às suas experiências anteriores.

A relação interpessoal foi outro contexto apresentado pelos docentes no decorrer das experiências vivenciadas durante o desenvolvimento das suas UCs. Mencionou-se a possibilidade dos estudantes iniciantes se sentirem oprimidos

quando se deparavam com estudantes mais experientes, ou mesmo com outros estudantes até então desconhecidos. Como consequência, uma participação menor nas discussões, ou um tempo maior para se adaptarem e desenvolverem segurança para uma maior interação durante as aulas.

Além dessa insegurança por parte dos estudantes, sinalizou-se a questão da dificuldade dos docentes no diagnóstico do perfil coletivo das turmas, ou seja, como cada grupo tem características diversificadas, a cada semestre formam novas turmas que necessitam de um tempo para adaptação. Nesse sentido, o relato leva em consideração a prática do docente para organizar o ritmo, os instrumentos e as dinâmicas para a turma, sendo que em turmas seriadas essa dificuldade seria amenizada com o passar dos semestres. Na organização das UCs, as turmas não estabelecem um grupo durante todo o Ensino Médio, assim não compõem um perfil, visto que a cada semestre se reagrupam. Neste caso, mencionou-se a importância de criar vínculos para enriquecer o processo educacional, mas com as variações de turma esses vínculos se tornaram mais individuais, e não com o coletivo.

Diante do exposto, e durante a análise dos textos, os docentes relataram que para superar os desafios, as práticas foram se aperfeiçoando com o passar do tempo, e com as experiências vividas a cada ano. Também foi possível detectar que as possibilidades e os limites expressados serviram como forma de motivação para repensar a prática docente. A organização curricular adotada promoveu a reflexão e a busca por conteúdos e práticas diferenciadas. Neste sentido, percebe-se a ampliação da autonomia docente e observa-se que a reinvenção e o aprimoramento é primordial para a sua prática.

3 O PROCESSO DE ENSINO A PARTIR DE UMA VISÃO CRÍTICA DO DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO NO CONTEXTO ESCOLAR

Partindo da premissa teórica pensada para o desenvolvimento da pesquisa em questão, foram abordados diversos autores que com suas contribuições subsidiaram a discussão proposta. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural buscamos contribuições de autores como Vigotski (2001), Barbosa, Facci (2018), Martins (2013, 2016). Vigotski (2001) aborda a importância da constituição da consciência do indivíduo, fator que evidencia a relevância das relações sociais e culturais, para instituição de uma formação crítica e emancipadora da sociedade.

Os autores Saviani (1996, 2011, 2012, 2013b, 2014), Silva, Zanelato, Lima (2018), Duarte (2016), Maia (2020), Galvão, Lavoura e Martins (2019) apresentam os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, os quais estabelecem um olhar crítico sobre o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, a prática social é vista como ponto de partida para a apropriação pelos estudantes dos conhecimentos elaborados historicamente pelo gênero humano. Com base na fundamentação epistemológica, Gramsci (2004) caracteriza a concepção de escola unitária como modelo de escola que pode vir a servir como um instrumento de formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de dar novos rumos à sociedade. Numa visão crítica da implementação dos Institutos Federais, buscou-se o apoio de Frigotto (2012a), Frigotto, Araújo (2018). Na discussão do conceito de trabalho aborda-se Marx (1983), Marx, Engels (2007).

Malanchen, Anjos (2013) compõem a concepção do que deveria ser proposto no currículo escolar, no intento de alcançar uma educação voltada para uma formação crítica transformadora. Considerando os elementos essenciais para efetivação do ato educativo e pensando a prática docente como instrumento de emancipação humana, na perspectiva da formação de professores as contribuições são de Gatti, André (2010), Martins (2010) e Contreras¹³ (2012).

¹³ Para o contexto apresentado vamos dialogar com a abordagem de Contreras no sentido em que o autor faz um resgate de todas as concepções de formação de professores e vai dividir esse resgate em 3 (três) tipos básicos, ele realiza uma análise descrevendo o professor reflexivo, o professor técnico e o professor como intelectual crítico.

Para subsidiar o estudo conta-se também com as contribuições de Ruckstadter, Oliveira, Ruckstadter (2020).

Vigotski (2001), através dos elementos apontados pela Psicologia Histórico-Cultural evidencia que o processo de desenvolvimento do ser humano se dá em períodos específicos decorrentes da atividade própria de sua existência. A Psicologia Histórico-Cultural permite analisar as determinações culturais em que os seres humanos estão sujeitos, considerando assim fatores fundamentais para a constituição da consciência dos indivíduos. Sendo esse aspecto, elemento basal do ponto de vista da abordagem de pesquisa que esse trabalho se propõe a enfrentar, em função de entender as concepções dos docentes neste movimento de visualizar como os discentes se adaptam, se agrupam e se relacionam por meio da formação dos grupos multietários.

Nesta mesma direção os autores Barbosa, Facci (2018, p. 3) apontam que “a construção da consciência humana é histórica, sem tempo ou data para terminar, é constituída nas relações que o sujeito estabelece com outros sujeitos, com os objetos, com a natureza, ela é cultural e histórica e é mediada”. Desta forma, compreende-se que o ser humano não tem uma forma acabada e abstrata, o resultado de sua formação tem relação com os aspectos e objetos pelos quais se relaciona durante sua vida. Assim, atribui-se um valor relevante às relações sociais e culturais no processo de formação humana, de maneira que a vivência em sociedade contribuirá para a constituição de elementos fundamentais para uma perspectiva crítica e transformadora.

Importante ressaltar que a Psicologia Histórico-Cultural que faz referência à escola de Vigotski, firma os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e estabelece uma distinção entre as funções psicológicas inferiores, que são compartilhadas entre seres humanos e animais, e as funções psicológicas superiores, especificamente humanas. As funções superiores são aquelas que exigem formalização, elaboração, e que requerem a intervenção da escola, de um adulto, neste caso, o professor é essencial no processo ensino e aprendizagem, em que vai proporcionar elementos para a apropriação do conhecimento pelos estudantes. De modo que por meio da intervenção no processo pedagógico, o professor irá ampliar o conhecimento dos estudantes, embasado no diálogo e nas transformações sócio-político-culturais do mundo vai conduzindo seu avanço para

o próximo nível. “Sabe-se que o processo de desenvolvimento das funções superiores psíquicas da criança, específicas do homem e reveladas no processo do desenvolvimento histórico da humanidade, é um processo sumamente original” (VIGOTSKI, 2001, p. 483).

Considerando que o processo de desenvolvimento do ser humano é histórico e que durante a interação entre os indivíduos são estabelecidos processos de aprendizagem, o que conseqüentemente proporciona o aprimoramento das estruturas mentais desde o nascimento, Vigotski (2001, p. 63) corrobora com essa concepção quando coloca que "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento". Desta maneira, o ser humano desde o seu nascimento já é um ser social em desenvolvimento, e através da interação com o meio e das necessidades específicas do contexto no qual está inserido vai buscando mecanismos e possibilidades para se desenvolver. De modo que se constitui de acordo com as realidades, espaços e tempos vivenciados nas diversas fases da vida.

Tendo em vista o desenvolvimento do ser humano no aspecto das variadas fases da sua formação, Vigotski (2001) coloca que as características principais dos adolescentes referem-se ao desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores e a capacidade de formar conceitos mais complexos, esses fatos possibilitam aos indivíduos maior compreensão do mundo e conseqüentemente refletem em seu comportamento. Na adolescência, a comunicação com os pares se destaca como atividade essencial na contribuição para seu desenvolvimento como um todo.

De acordo com Martins (2016), analisando essa concepção da visão vigotskiana caracterizada como Psicologia Histórico-Cultural, apresenta que ela vem se destacando com grande expressão no campo educacional, considerando suas inúmeras contribuições com expressivo potencial para a requalificação da prática pedagógica, especialmente no que tem relação entre o ensino, sobretudo de conceitos científicos e o desenvolvimento do psiquismo humano.

Neste sentido Martins (2016, p. 54) aponta que o “desenvolvimento do psiquismo humano e suas propriedades não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, da própria formação cultural dos indivíduos”. É importante

visualizar esse processo para o entendimento de que o indivíduo vai desenvolver seu psiquismo, conforme as experiências vivenciadas na vida social, na produção e apropriação da cultura.

O ser humano se difere dos outros animais, exatamente pela capacidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que por meio da atividade vital humana, ou seja, através do trabalho os homens se relacionam com a natureza a fim de suprirem suas necessidades. Para melhor representar essa ideia, Marx (1983) descreve que:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p.149).

Destarte, partimos do pressuposto que o processo de surgimento do ser humano se reconhece no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e para continuar existindo é obrigado a produzir sua própria existência. Isso é reafirmado pelos autores quando colocam que:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Deste modo, diferente dos animais que conseguem se adaptar à natureza, os homens precisam adaptar a natureza a si, de modo que passam a transformá-la. Neste movimento o ser biológico vai aprendendo a ser humano, e para garantir a sua existência vai se formando e se construindo como tal, esse ato ocorre socialmente, ou seja, na relação com outros seres humanos. Portanto, a necessidade do convívio em sociedade. Com efeito, a cada necessidade ultrapassada, outros desafios são impostos aos indivíduos que são obrigados a buscar por novas possibilidades, o que exige do ser humano a busca constante de aprimoramento. Ao considerar esses aspectos entende-se que:

Desse modo, o processo de trabalho se constitui como uma condição para a existência dos homens e comum a todas as sociedades humanas. Mas disso decorre que, ao produzir materialmente sua existência a partir das condições previamente encontradas e disponíveis, os homens iniciam um processo de produção de novas necessidades que conduzem à criação de uma “segunda natureza”, isto é, um mundo humano: um mundo caracterizado pela cultura. Nesse quadro, isto é, de um mundo humano (cultural), a educação passa a desempenhar função decisiva para o desenvolvimento da própria humanidade (RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 6-7).

Portanto, o trabalho apresenta-se como elemento constitutivo da humanidade, esse fenômeno inclui a garantia da subsistência material realizada por meio da produção de bens materiais. De acordo com Saviani (2011, p. 12) para que o trabalho material se efetive “o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais”. Essa representação mental engloba “o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”, neste processo a educação é entendida no campo do trabalho não material ou trabalho imaterial¹⁴. Para contribuir no entendimento o autor define que:

Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (SAVIANI, 2011, p. 12).

Considerando o exposto, a educação deve proporcionar aos estudantes os conhecimentos que possibilitam uma leitura crítica da realidade histórica na qual estão inseridos, tendo como objetivo a formação do ser humano em seu sentido integral, para que desta maneira venha utilizar a sua capacidade cognitiva, aliada a diferentes técnicas para a construção de uma sociedade justa e emancipada. Trata-se de uma educação “que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a

¹⁴ Para mais informações sobre trabalho material e imaterial indica-se a leitura do capítulo VI inédito de "O Capital" de Marx (2008).

tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista” (FRIGOTTO, 2012, p. 269), uma formação que se contraponha à lógica mercantil.

Ainda em conformidade com o exposto, Martins (2013, p. 289) destaca que “é justamente para melhor captar e dominar a natureza que os processos mentais se complexificam, originando um psiquismo altamente sofisticado”. Diante disso, é possível compreender que o fenômeno resultado da realidade vivenciado pelo ser humano é, ao mesmo tempo, produto do desenvolvimento histórico da atividade humana e condição para sua efetivação.

Foi levando em conta essa premissa marxista que Vigotski (1995) buscou os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, definindo-o como um sistema interfuncional e caracterizando-o no processo de superação de seus constituintes naturais, elementares, em direção à conquista de novas propriedades, instituídas pela apropriação dos signos da cultura e denominadas como funções psíquicas superiores. O psiquismo como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos, que, como unidade de contrários, corrobora a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva (MARTINS, 2013, p. 290).

Considerando que na visão vigotskiana a aprendizagem do ser humano só poderá ser compreendida como um processo de formação resultante do contato e da colaboração do indivíduo em sua prática social, o que interfere diretamente no desenvolvimento do pensamento e do raciocínio de cada um. Desta maneira, entende-se a grande importância das relações sociais no processo de construção do sujeito, de modo que a vivência em sociedade é fundamental na formação do humano e o desenvolvimento mental/intelectual é resultado destas aprendizagens das relações com os outros.

Com base nestes aspectos, a escola possibilita aos estudantes, espaços de diálogo e socialização tendo como objetivo promover a compreensão dos limites e potencialidades pessoais e sociais para ampliar a capacidade de tomada de decisões estratégicas, táticas e operacionais. Tendo como intuito a transformação do indivíduo através do compromisso e responsabilidade sobre as ações produzidas para si e para o mundo, em busca da sua emancipação e humanização. Essa questão pode ser observada no recorte do discurso de formatura da estudante do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino

Médio do *Campus* Jacarezinho, Alice Ribeiro de Godoi (informação verbal)¹⁵, quando disserta:

Digo "recordar" porque o desafio de amadurecer nos exige todos os dias que o enfrentemos, mas as vivências proporcionadas por nossa longa jornada no Instituto, em especial, moldaram o alicerce que sustentará tudo aquilo que construiremos pela frente. Entramos como crianças, e a cada bússola que montamos, desenvolvemos nossa autonomia; a cada apresentação em que nos expusemos diante de larga audiência, amplificamos nossa coragem, e a cada complicada disciplina da qual nós nos recusamos a desistir, alimentamos nossa responsabilidade. Nós entramos como crianças, mas saímos como jovens.

Tudo isso fizemos juntos. Vivemos intensamente nossa formação, pois fomos muito além do estudar: cultivamos relações cujas raízes brotaram através de aulas infindáveis, e cujos frutos colheremos, felizmente, por anos a fio. Quando aqui ingressamos, não fazíamos ideia de que um dos mais valiosos presentes que receberíamos do Instituto seriam pessoas. Graças a este, aqueles que, no início, nos eram desconhecidos, são quem agora chamamos de amigos. Nosso laço se estreitou nas salas de aula, quando dividimos o peso do estresse e do cansaço, e nos corredores, quando o coleguismo evoluiu para a cumplicidade. Nos tornamos uma grande família quando vibramos uns pela vitória dos outros, e, principalmente, quando nos desentendemos, pois, naqueles momentos, soubemos fazer prevalecer a amizade e o respeito. Assim, fizemos parte de uma mesma história, cada um com seu devido protagonismo, mas todos entrelaçados pelo companheirismo que permitiu que chegássemos até aqui (GODOI, 2022).

Observando a exposição anterior, encontram-se evidências que o IFPR - *Campus* Jacarezinho vem trabalhando para contribuir na transformação da realidade de seus estudantes. A colocação da discente retrata o processo para emancipação e formação humana, constituídas a partir da experiência acadêmica vivenciada no IFPR - *Campus* Jacarezinho.

Neste sentido, Maia (2020, p. 135) descreve que “a educação tem por finalidade formar humanidade no ser humano, permitir o desenvolvimento da autonomia ética e intelectual, de forma a conduzir o indivíduo singular rumo a sua emancipação política e humana”. E deste modo, proporcionar possibilidades para que o ser humano possa transformar a sua realidade. Concluindo seu discurso, Godoi (2022) enfatiza:

Independentemente do formato que nossa caminhada adquira, hoje, deixamos o Instituto Federal do Paraná - *Campus* Jacarezinho,

¹⁵ Texto fornecido por Alice Ribeiro de Godoi. Discurso proferido na cerimônia de colação de grau dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio - IFPR *Campus* Jacarezinho em maio 2022.

preparados para sermos excelentes profissionais, tão tecnicamente capacitados, quanto humanamente sensíveis para lidar com demandas de uma sociedade que é, acima de tudo, composta por indivíduos. E, apesar da insegurança de adentrar um universo desconhecido, olho para nós formandos e enxergo que o mundo que nos espera lá fora não nos será um obstáculo, mas uma oportunidade.

Considerando a colocação da formanda, juntamente com algumas questões que serão apontadas na sequência das seções, como, a missão do IFPR que consiste em promover educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada e reconhecida pelo compromisso com a transformação social em que visa a emancipação do indivíduo, como também, as estratégias de políticas de acesso, permanência e desenvolvimento de atividades de ensino que contribuem para conclusão dos estudos, tem-se indícios que o IFPR - *Campus Jacarezinho* tem procurado desempenhar um trabalho em que visa a formação educacional voltada para emancipação e humanização dos estudantes.

3.1 A escola como instrumento que contribui para a formação do ser humano

Almejando que todo ser humano possa alcançar a emancipação social, política e humana, em 2009 surgiram os primeiros Institutos Federais (IFs), a partir da Lei nº 11.892/2008, com o objetivo de promover uma política de educação ampla, atingindo várias regiões do território brasileiro. Frigotto (2012a) comenta que a formação integral prevista no ensino profissional técnico de nível médio na modalidade integrada nos Institutos Federais prioriza uma educação cujos objetivos são a criatividade, autonomia intelectual e formação política, não especificando capacidades, habilidades e/ou competências intelectuais e humanas do estudante, aspecto bastante acentuado quando se viabiliza a formação de um indivíduo prático e utilitário para atender as necessidades do mercado.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018, p. 249).

O autor dispõe que “o Ensino Médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida” (FRIGOTTO, 2012a, p. 76).

Em conformidade com o que é apontado pela formanda Godoi (2022) quando coloca a formação acadêmica aliada à formação integral que trabalha para emancipação e humanização do ser humano, vem ao encontro do que Frigotto e Araújo (2018) discutem em suas pesquisas ao indicar que os Institutos Federais por meio dos seus objetivos desenvolvidos através da estrutura do Ensino Médio articulado ao mundo do trabalho, mas, nessa dimensão da vida, da formação integral do ser humano, promovem o desenvolvimento emancipatório e humano dos indivíduos.

Dessa maneira, defende-se uma educação integral e integrada à educação profissional, tendo o trabalho como princípio educativo e que tenha como central a formação plena dos sujeitos. Para isso, o Ensino Médio deve se desenvolver a partir de uma escola unitária de formação geral, tendo como práxis ações voltadas à formação dos indivíduos em sua totalidade. Sendo assim, é necessário que as instituições de ensino definam objetivos e princípios que contemplem os indivíduos envolvidos no processo, sendo assegurados direitos de acesso aos conhecimentos produzidos socialmente e acumulados historicamente (SAVIANI, 2011), considerando o trabalho como princípio educativo e cientes das condições impostas pelo sistema capitalista com vistas a superá-lo, o que possibilitará a emancipação humana e a transformação social. Desta maneira, em conformidade com o PDI/IFPR (2018):

Para avançar na constituição de uma escola comprometida com a emancipação humana nos espaços de contradição da sociedade contemporânea, o IFPR insere-se como um lugar de aprender a interpretar o mundo para, então, poder transformá-lo a partir do domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais, bem como dos seus processos de construção, necessários à superação dos conflitos sociais, em uma sociedade cujas relações são cada vez mais mediadas pela ciência e pela tecnologia (PDI/IFPR - 2018, p. 154).

Os Institutos Federais têm destaque por se tratar de instituições que estão comprometidas com a promoção da diminuição das desigualdades sociais e regionais presentes na realidade brasileira (FRIGOTTO *et al*, 2018).

Como descrito por Saviani (2013b) é relevante entender a educação como sendo uma ferramenta para modificar as condições sociais e assim aumentar o nível cultural das massas e a consciência política do indivíduo. Para isso o autor coloca que:

Cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista - o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2013b, p. 3).

A ação que o autor propõe é a superação da condição de dominação imposta pelo sistema do capital a partir de concepção de mundo articulada aos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, é necessário ter clareza do que realmente é a educação. Quanto mais nos apropriamos criticamente de conhecimentos e informações, mais subsídios temos para dialogar e contribuir para o desenvolvimento crítico e emancipador do indivíduo. Portanto, é importante avançar do senso comum para a consciência da reflexão profunda e crítica, isto é, a consciência filosófica. O educador inserido neste contexto educacional vinculado à classe que vive do trabalho deve ter o compromisso de contribuir para elevação cultural da massa. De modo que a escola venha desempenhar seu papel de aparelho contra a hegemonia do capital, contribuindo para a superação do capitalismo e suas armadilhas.

Saviani (2013b) complementa que o processo educacional compreende uma diversidade de questões como as possibilidades de aprendizagem, de relação, as bases das questões de ensino, as relações sociais e culturais, resultando deste modo na interação complexa da existência humana. Configura-se também como alternativa eficaz para aprimorar as práticas docentes, assim como potencializar as estratégias para a apropriação do conhecimento, no intuito de atender a diversidade existente dentro do núcleo escolar. Neste sentido, torna-se claro a importância de compreender o movimento histórico vivenciado pelas

relações sociais da contemporaneidade e a necessidade de fomentar a formação da criticidade dos indivíduos na busca pelo conhecimento elaborado, assumindo um compromisso da educação com a sociedade diante da instituição escolar.

Neste sentido, Gramsci (2004) traz a proposta da escola unitária, fundamentada na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual em consonância com uma proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. Na perspectiva de escola unitária pensada por Gramsci, seria esta a:

“Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p.33).

Para o autor, a existência da escola unitária deveria garantir a todos a aquisição dos conhecimentos culturais e históricos, de modo que contribuísse para a construção de uma sociedade livre da cristalização das diferenças sociais.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p.36).

Neste contexto é apontada a aproximação entre a escola unitária e a formação profissional em que considera o estudante em sua totalidade. Para Gramsci o humanismo não pode ser compreendido em sua forma tradicional, liberal, voltado para o ensino reminescente, mas se trata de uma formação humanista que contribua para o desenvolvimento da capacidade de criação intelectual e prática nos indivíduos, além de servir para a compreensão da totalidade social, tendo como base o trabalho como princípio educativo. Mas o trabalho não no modelo de escola técnica profissional, a qual tinha função de fortalecer a divisão de classes, mas sim uma educação que proporcione as condições para que cada indivíduo possa se tornar governante.

Nessa acepção, a escola proposta por Gramsci alinhando educação e trabalho, não é aquela representada pela escola tecnológica ou politécnica, sendo

sua formação meramente profissionalizante. Para o autor, a escola alinhada ao trabalho como princípio educativo, pode ser representada com uma configuração ampla de educação, com o desenvolvimento de técnicas, numa formação intelectual e física. Nesse sentido a escola unitária defendida por Gramsci é aquela que poderia formar omnilateralmente o ser humano, reunindo elementos da cultura humanística e da formação técnico-científica.

Embasado no contexto da época que trazia na educação italiana uma marca elitista e discriminatória, Gramsci procurou evidenciar diferenças entre a formação profissional e a formação intelectual.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Muitas escolas no momento atual atendem a essa condição, dado que o processo de descaracterização da escola pública ao processo de pauperização dos professores e precariedade em suas condições de trabalho são elementos que perpetuam pelos contextos históricos e estão presentes no cenário educacional, ainda nos dias de hoje. Em conformidade com Mészáros (2002, p. 995) “A crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares.”

Essa precarização no campo educacional se evidencia a partir da constatação das escolas públicas que não dispõem de recursos físicos necessários, professores com formações aligeiradas, salas superlotadas que acabam gerando um grande problema para relação ensino-aprendizagem, a jornada de trabalho docente exaustiva, reformas educacionais sem fundamentos, além de outros fatores que intensificam ainda mais a desvalorização da educação. Tal realidade educacional não pode ser dissociada de um contexto mais amplo caracterizado pelas políticas liberais, trata-se de um fenômeno que não considera

somente o espaço escolar, mas todos os segmentos daqueles que dispõem da venda de sua força de trabalho, definido pela crise estrutural do capitalismo¹⁶.

Faz-se necessário enfatizar que a realidade educacional desenvolvida nas instituições de ensino do Instituto Federal do Paraná, neste momento mais direcionado para o *Campus* Jacarezinho, apesar de nos últimos anos sofrerem com os cortes de verbas exorbitantes, ainda pode-se dizer, que tem uma realidade privilegiada. Não se sabe ainda quais impactos poderão se chegar nestas instituições, mas no geral os profissionais da educação e a instituição num todo, com muito esforço e dedicação mantêm condições de oferecer uma educação pública e de qualidade para a comunidade atendida.

Neste sentido, em suas reflexões Gramsci (2004) coloca que é através do processo de trabalho que o ser humano se humaniza e é através desta unidade que ele se constitui. Este exposto é reforçado por Galvão, Lavoura e Martins (2019) ao colocarem que é por meio do trabalho, sendo o modo de produção das condições de sua existência, que a humanidade se constituiu e se constitui como tal. Os autores apresentam também a necessidade de compreender a educação na concepção do Materialismo Histórico-Dialético, fundamento filosófico da Pedagogia Histórico-Crítica, que traz o trabalho como categoria fundante do ser social.

Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir-se a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido – mais se humaniza (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 48).

Destaca-se desta maneira, uma característica estabelecida pela atividade promotora do trabalho, o ser humano é privilegiado por poder fazer a sua história, por ser sujeito da história, por ser produto e produtor da historicidade. O ser

¹⁶ De acordo com Mézáros (2002, p.100), a crise estrutural é entendida como uma crise cujas implicações afetam “o sistema do capital global não apenas em um de seus aspectos – o financeiro/monetário, por exemplo – mas em todas as suas dimensões fundamentais, ao colocar em questão a sua viabilidade como sistema reprodutivo social.”

humano por meio do trabalho tem a possibilidade de mudar a sua história, sendo condicionante para transmitir às novas gerações o que foi conquistado.

Pensando nesta direção e considerando as colocações, é indispensável buscar uma educação que possibilite o acesso ao conhecimento científico, o qual contribuirá para que o trabalhador compreenda a sociedade em que vive, passando a lutar para que ela seja humanamente (social e economicamente) transformada. É relevante destacar que Gramsci com seus estudos trouxe grandes contribuições voltadas para a luta de classes e valorização do trabalho, que foram também essenciais para pensar não somente a educação de uma maneira diferente, mas também contribuiu em outras áreas do conhecimento como na política e na filosofia.

A proposta da escola unitária na visão de Gramsci (2004), além de ser um projeto que se contrapõe com as propostas burguesas de educação, tem destaque também por ser um instrumento para os intelectuais orgânicos¹⁷ das classes trabalhadoras lutarem contra os interesses burgueses de educação e sociedade, no intento de buscar a transformação de suas realidades. Um exemplo bem contundente é a questão dos professores impedidos de desenvolver seu trabalho com vistas a uma organização cultural como intelectuais, tendo seus direitos cerceados por meio das propostas de formações que limitam suas ações a executores de tarefas e não promovem a discussão do papel central que os professores desempenham na produção e legitimação dos interesses políticos, econômicos e sociais da sociedade.

Os professores como intelectuais orgânicos devem atuar para elevar o nível de conhecimento dos estudantes contribuindo para que sua formação seja qualitativa, alimentados da fonte do conteúdo científico e munidos da consciência

¹⁷ Gramsci (1982) diferencia o intelectual tradicional, que se caracteriza pelo seu afastamento da classe social, e o intelectual orgânico, que surge no interior da própria classe, dá sentido e organicidade, atua para criar, junto à sociedade, a consciência correspondente aos interesses das classes que representa. Para mais informações, consultar a obra de Antonio Gramsci “Os Intelectuais e Organização da Cultura (1982).

De acordo com Saviani (2019, p. 12) “Se tanto os estudantes como os professores estiverem imbuídos da perspectiva histórico-crítica que estamos procurando sistematizar e difundir, estarão sendo preenchidas as condições necessárias para a emergência de intelectuais orgânicos aptos a atuar nas escolas e nos movimentos sociais, engajando-se resolutamente na luta da classe trabalhadora por uma educação adequada às suas necessidades.”

de classe que conhece o conceito das necessidades básicas do ser humano e luta pela transformação da sociedade.

Os ataques à educação são constantes, inclusive por meio das políticas públicas, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), práticas instituídas nos últimos tempos que negam os fundamentos da pesquisa e da ciência, acentuam os ataques à educação pública e suprimem os direitos sociais. Ações do atual governo, pertencentes a um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso (professores, alunos, comunidade escolar) e promovem o cerceamento nos sistemas e nas escolas por meio de um conteúdo para a educação que impactam gravemente a democracia educacional.

Na visão de Gramsci, a escola pode vir a servir como um instrumento de formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de dar novos rumos a sociedade. Para essa discussão Vigotski (2014) aborda a criatividade não sendo como uma qualidade natural do sujeito, mas como resultado da interação entre o indivíduo e o contexto social, o autor considera que a Psicologia Histórico-Cultural contribui para compreender os processos criativos e superar os conceitos hegemônicos atuais, de caráter pragmático. Nessa perspectiva a criatividade é compreendida como algo que se constitui na relação histórico-cultural, nas apropriações do indivíduo particular e nas objetivações genéricas humanas.

O contexto escolar deve possibilitar a apropriação de elementos que contribuam para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes para sua constituição como ser humano, como também dos professores para atuarem com autonomia profissional no ambiente escolar. O quadro sócio-histórico-cultural vinculado ao fenômeno criativo amplia o conceito de criatividade, em que o ato de criar, produzir torna-se processo formador de cultura, deste modo, Vigotski (2014) compreende a escola como espaço de criação de novas reações.

Considerando as colocações, faz-se necessário entender que não basta somente a ação da educação escolar para que este processo se realize, mas que todos os envolvidos nesta luta, representantes das classes dominadas estejam engajados na busca pela emancipação humana. Se cada um realizar a sua contribuição tanto no plano subjetivo quanto genérico, o processo se torna mais intenso e com grandes perspectivas de concretização.

Analisando a importância do ser humano se especializar e buscar novas possibilidades, Frigotto (2012a) complementa que o domínio tanto das técnicas como das ciências é condição prévia para a constituição de sujeitos emancipados, críticos e criativos da realidade onde estão inseridos, assim como propicia condições para compreender e atuar com as novas bases técnico-científicas do processo de produção.

Com enfoque nas exposições anteriores, torna-se relevante refletir sobre a finalidade da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio que é proporcionar conhecimentos para transformação social, superando de fato a dualidade entre trabalho manual e intelectual. Mas para que a integração do Ensino Médio tenha um resultado exitoso é preciso entender as características peculiares dessa etapa da formação dos indivíduos. É nesse período do Ensino Médio que surgem os interesses profissionais, associados à relação das características da ciência com o trabalho e cultura.

Atentando para esses aspectos relevantes para a formação do indivíduo, Duarte (2016) ressalta que para uma profícua efetivação da educação, é fundamental que os currículos escolares compreendam dimensões amplas do conhecimento, priorizando conteúdos de ensino que possibilitem a compreensão da sociedade a qual vivemos, para além do senso comum. Portanto, os conteúdos escolares alteram a visão de mundo dos alunos e ampliam suas possibilidades de posicionamento livre e consciente frente à realidade social, deste modo, é necessária uma visão minuciosa sobre a organização do currículo escolar, considerando que:

O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (MALANCHEN; ANJOS, 2013, p. 122/123).

Quando as autoras caracterizam a ideia do conceito de ser humano, trazem a concepção da formação do indivíduo que trabalha no sentido da apropriação das produções históricas e culturais produzidas pela humanidade ao longo de sua expressão no mundo. Neste sentido, a formação deste indivíduo não acontece

para atender a lógica do capital, ou seja, para atender a demanda do mercado, mas sim uma formação voltada para o mundo do trabalho. De modo que esse indivíduo buscará a emancipação, e não somente a emancipação política, mas, também a emancipação humana. Desta maneira é possível trazer evidências que a formação omnilateral apresenta elementos que articulam o trabalho¹⁸ e a formação humana como processo de luta para superação da divisão de classes, firmando o princípio educativo do trabalho.

Portanto, a educação deve desenvolver estratégias que contribua para a superação do ser humano fragmentado, que se manifestou após a dissociação social do trabalho em que promoveu a divisão entre a ação de executar e a ação de pensar, do trabalho manual e do trabalho intelectual, uma educação que não esteja interessada apenas em capacitar a mão de obra para atender as necessidades da sociedade capitalista, mas sim trabalhar para sua transformação.

Assim sendo, se há a necessidade de o ser humano aprender a ser, ser humano, emerge também a necessidade do mesmo apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente, para que através da apropriação da cultura, nas suas formas mais ricas e estruturadas possa desenvolver condições para transformar a sua realidade. Nesse contexto, manifesta a relevância da educação escolar que a partir da transmissão das produções humanas mais elaboradas como a ciência, a arte e a filosofia, sendo também um instrumento de humanização, pode contribuir para mudar a realidade do indivíduo.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

¹⁸ Nosella (2004) descreve que para Gramsci a escola unitária do trabalho, é a escola unitária, desinteressada e do trabalho industrial. De maneira que essa escola pertence ao trabalho e especificamente ao industrial. Define-se então, na escola que tem em sua estrutura curricular central a ação formadora constante, implicando na questão da produção e reprodução da vida humana. É uma escola que proporciona a apropriação dos conhecimentos necessários para entender o trabalho e refletir sobre ele.

Considerando o exposto, destaca-se a importância do currículo escolar para o desenvolvimento humano numa visão a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, em que enfatiza o papel do trabalho na transformação do homem e da natureza e evidencia que “o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2011, p. 11). O autor considera que apenas mediante a apropriação do conhecimento socialmente produzido, será possível a transformação social, a formação e o desenvolvimento do educando no contexto da prática social. Nesta perspectiva, o IFPR apresenta por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI/IFPR 2019/2023 (2018) que:

A Educação Profissional e Tecnológica, enquanto categoria de formação integral, pressupõe o desenvolvimento do sujeito, não podendo ficar sua formação restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho. Pelo contrário, ela se dá na interface dos fatores psicossociais e cognitivos, que se desenvolvem através das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com a finalidade de criar as condições necessárias à vida em sociedade. Neste sentido, a concepção de trabalho se aproxima da relação entre o homem e a natureza, de maneira que o trabalho se torna elemento fundamental para a sobrevivência humana, da mesma maneira que contribui para a constituição do sujeito como ser social e cultural. E, se o trabalho é o elemento que produz o homem, ao mesmo tempo as relações humanas se constroem nas situações/relações, entende-se que o mundo é formado por necessidades humanas. São espaços e tempos que, entre outros, passam pelo conjunto das relações com outros homens. E, na medida em que as necessidades ficam mais complexas, e a utilização da natureza passa por constantes modificações, o homem forma-se, historicamente, diante de tais complexidades. Ou seja, a formação humana é inerente ao trabalho e à constante e progressiva modificação (PDI/IFPR - 2018, p. 154/155).

Na lógica da Pedagogia Histórico-Crítica para trabalhar com o saber num processo educativo intencional, é preciso trabalhar com a objetividade, universalidade e com o exercício da produção histórica do conhecimento. Para que essa ação seja efetiva é necessária uma abordagem científica deste conhecimento na organização curricular, de modo que realize a vinculação dos conteúdos às exigências teóricas e práticas da formação humana. Dessa forma, compreendemos que a intencionalidade e a direção no desenvolvimento da ação docente visam garantir que a escola cumpra legitimamente seu papel de desenvolver a conscientização dos estudantes em relação à sociedade, tendo

como base uma sociedade justa, igualitária e mais humana. Em conformidade com o PDI/IFPR (2018):

A escola é o espaço social responsável pela apropriação de diversos saberes, sendo que sua tarefa primordial é a difusão de conteúdos concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. Assim, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é, realmente, deixar claro quais são os objetivos na formação educativa a partir de uma realidade que se apropria do conhecimento popular existente na formação comum do ser humano para trazê-lo ao contraponto com o saber científico, estruturado cientificamente pela escola. Daí a existência de “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p. 18). Para que a escola sirva aos interesses populares, ela deve garantir a todos a apropriação crítica e histórica dos conteúdos escolares básicos e que tenham relevância na vida. A aquisição de conteúdos e a socialização preparam o estudante para atuar no mundo em suas contradições (PDI/IFPR - 2018, p. 152).

É preciso entender a relevância do processo de relação com o conhecimento sistematizado na escola, compreendendo que o processo de formação da pessoa consciente de si e do mundo se constrói nas bases das relações sociais produzidas no processo educativo, daí a necessidade do professor buscar ferramentas para que esse aspecto, por intermédio da sua prática docente, consiga atender as mais diversas necessidades estudantis.

De acordo com Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica na definição do currículo deixa claro a função da educação, de modo mais específico da educação escolar, que é a de distinguir quais conteúdos são prioritariamente fundamentais para contribuir no desenvolvimento e evolução do gênero humano, ou seja, na formação humana omnilateral. Desse modo, selecionar quais conteúdos produzidos historicamente devem ser definidos e incluídos no currículo escolar para torná-lo realmente um instrumento que possibilite o desenvolvimento integral para a emancipação do ser humano.

Saviani (2011, p. 13) ressalta ainda que é necessário considerar alguns aspectos que contribuirão na identificação destes conteúdos, ou seja, qual o grau de relevância desses conteúdos para a formação já descrita. De acordo com o autor: “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” na ação de selecionar conteúdos.

Desta maneira, para que tenhamos a formação de indivíduos, cujos posicionamentos sejam conscientes frente à realidade, pressupõe uma educação

cuja concepção de ser humano, de natureza, de sociedade, de ensino e aprendizagem, etc, estejam engajados, afinados com o processo de formação de humanização do ser humano.

Em conformidade com o descrito, o IFPR - *Campus Jacarezinho*, instituição onde foi desenvolvido o estudo, através do PDI/IFPR 2019/2023 (2018) expõe que a instituição tem a missão de promover educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade, responsabilidade social e desenvolvimento tecnológico.

Quando o documento institucional explicita a instituição ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social, assume em seu bojo uma dimensão ético-política de conduzir os processos educativos, visando a emancipação do sujeito e superação de cenários sociais de vulnerabilidade. Ainda de acordo com o PDI/IFPR 2019/2023 (2018) a formação proposta pelo IFPR está pautada em atender a educação com qualidade e excelência, responsabilidade social, econômica e cultural. Buscando trabalhar com eficiência, eficácia e ética, com a valorização das pessoas, a sustentabilidade, a qualidade de vida, o respeito à diversidade humana e cultural, a inclusão social, considerando as características regionais, a democracia e transparência.

A proposta de educação dos Institutos Federais, ao visar uma formação humana, em que seja desenvolvida a capacidade de investigação científica, a autonomia intelectual e a inserção cidadã na sociedade, estrutura-se de forma a integrar a formação para o trabalho e a formação acadêmica. Isso exige uma organização didático-pedagógica que ultrapasse os modelos de formação fragmentada que limita o acesso ao conhecimento. Toma-se, para tanto, como pressuposto para a organização didático-pedagógica a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura no sentido de promover um ensino que contemple a formação humana mais ampla sem privilégio ou hierarquização de um saber em detrimento do outro ou que forme exclusivamente para uma ocupação no 'mercado' de trabalho. Dessa forma, para além de qualificação para o trabalho, os cursos ofertados estabelecem conhecimentos e atividades que trabalham os aspectos sociais, científicos, tecnológicos de maneira que reforçam as condições de participação crítica e consciente na sociedade (PDI/IFPR - 2018, p. 156).

O IFPR propõe ofertar uma formação sólida e integral, fundamentada na ética e nos valores democráticos como princípios fundamentais para uma educação voltada à apropriação de conhecimentos, permitindo uma integração efetiva entre os membros da comunidade escolar, a sociedade e o mundo do trabalho.

Para atingir esses objetivos são utilizadas diversas estratégias no âmbito da instituição, como por exemplo: as políticas de acesso, os programas que estimulam a permanência, o desenvolvimento das atividades de ensino, a participação em projetos de pesquisa, extensão e inovação. Para evidenciar tais estratégias serão elencadas algumas ações realizadas pela instituição.

A democratização do acesso pode ser identificada nos editais para ingresso dos estudantes na instituição, visto que 80% das vagas são destinadas a cotas para atender situações diversificadas como: estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa situação pode ser detalhada no edital mais recente para ingresso no ano de 2023 (IFPR, 2022)¹⁹. Verifica-se que as vagas destinadas à inclusão fortalecem a caracterização dessas instituições como instrumento de transformação das realidades excludentes.

No Instituto Federal do Paraná existem programas institucionais da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) e Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPPI) que oferecem bolsas aos estudantes de modo a contribuir com sua formação acadêmica e melhorar as condições de permanência no IFPR. A Resolução nº 11, de 21 de dezembro de 2009 aprova a Política de Apoio Estudantil do IFPR, alinhada a essa resolução, a PROENS direciona ações voltadas aos estudantes visando atender aos princípios de garantia de acesso, permanência e conclusão do curso, colaborando para a formação integral e inclusão social de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Política de Assistência Estudantil é voltada àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. É

¹⁹Edital do Processo Seletivo 2023:

https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=1912820&codigo_crc=D9224D5E&hash_download=364cce84e2fcbaffa459fb9f3fbe9be92145e5b5bf574ed64aab986ad791f597d8ede84ead7a5ff9799195654cf6cabfda7e6c0f6c96495d89c88673ca79cab2&visualizacao=1&id_orgao_acesso_externo=0

realizada oferta periódica de vários Programas de Bolsas de Estudos, todos acompanhados pela SEPAE do próprio *campus*. As modalidades de bolsas e o quantitativo estão presentes no Programa de Desenvolvimento Institucional do IFPR (PDI-IFPR, 2018, p. 108), ressaltando que, mesmo com a limitação de recursos financeiros, a prioridade vem sendo o programa de bolsas e auxílios estudantis. Neste contexto, são ofertados, por meio da Política de Assistência Estudantil do IFPR, programas que contemplam as seguintes áreas: alimentação, projetos educacionais, transporte, monitoria, moradia, esporte e eventos, aquisição de materiais didáticos, materiais e equipamentos necessários para suporte aos estudantes atendidos pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) entre outros.

Conforme descrito por Delanhese, Baptista e Baptista (2020), o NAPNE é destinado a oferecer suporte aos estudantes com necessidades educacionais específicas, contribuindo na apropriação do conhecimento e no desenvolvimento de competências e habilidades próprias. As necessidades educacionais específicas podem ser definidas como condições/situações temporárias ou permanentes que dificultam a aprendizagem dos indivíduos. As ações do NAPNE destinam-se aos estudantes e também aos professores e servidores do IFPR, esse órgão é composto por profissionais das diversas áreas como professores, técnicos educacionais e pessoas da comunidade escolar.

De acordo com IFPR (2022), no *Campus* Jacarezinho foram atendidos com a concessão de bolsas e auxílios²⁰ os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica no ano de 2020 a média de 134 estudantes, e em 2021 a média de 118 estudantes. Como este período foi um tempo atípico em razão da pandemia do Covid19, os programas variaram entre o Programa de Assistência Complementar ao Estudante (PACE) e o Programa de Auxílio a Situações Emergenciais (PRASE). Além destes auxílios, neste período os estudantes foram atendidos também com o Programa de Inclusão Digital no contexto da pandemia Covid-19 (PRODIGI), o programa consistiu em um conjunto de ações institucionais articuladas com a finalidade de prover aos estudantes ferramentas digitais

²⁰ Transparência concessão de bolsas e auxílios:
<https://jacarezinho.ifpr.edu.br/transparencia/bolsasauxilios/>

necessárias ao processo de ensino aprendizagem afetado pela necessidade de prevenção e controle do contágio do Covid-19 no IFPR.

Na perspectiva da PROEPPI (e, em algumas ocasiões, em parceria com a PROENS), no que se refere à integração entre os membros da comunidade escolar para sua inserção na sociedade e conseqüentemente no mundo do trabalho, são desenvolvidos projetos de pesquisa, extensão e inovação, os quais também, em conjunto com as atividades de ensino, favorecem a apropriação de conhecimentos. Em conformidade com IFPR (2009), a Resolução CONSUP/IFPR nº 02/2009 institui diretrizes para as atividades de ensino, pesquisa e extensão do IFPR, os docentes com regime de trabalho de 40 horas ou dedicação exclusiva devem dedicar 16 horas para atividades de pesquisa e extensão. Aliado a essa condição, a instituição oferece bolsas aos estudantes para apoiar a participação nos projetos, o que pode ser observado no site institucional²¹. Tais iniciativas se dividem nas áreas: Educação, Extensão, Inovação e Pesquisa.

No âmbito da Educação, os principais programas são: Programa Institucional de Educação em Direitos Humanos (PIDH), que visa o fomento às ações de extensão, pesquisa, inovação e ensino relacionadas à temática da Educação em Direitos Humanos; Programa Institucional de Incentivo ao Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação (PIEPI), que normatiza a concessão de bolsas de auxílio financeiro aos servidores do IFPR e colaboradores externos para o desenvolvimento de atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação; Programa de Apoio à Aquisição de Equipamentos (PROEQ), que visa o suprimento da necessidade de equipamentos para pesquisa, extensão, arte, cultura, inovação e pós-graduação, caracterizados pela sua utilidade para um conjunto de pesquisadores e/ou extensionistas, em várias áreas do conhecimento.

Na esfera da Extensão, têm-se os programas: Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), que apoia o desenvolvimento de atividades em projetos de extensão, com a concessão de bolsas de auxílio financeiro a estudantes dos cursos de Ensino Médio, financiadas pelo IFPR, agências de fomento, convênios e/ou parcerias. O PIBEX nas modalidades Pibex Júnior - oferece bolsas de auxílio financeiro a estudantes do Ensino Médio e Cursos

²¹ Transparência bolsistas: <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proepi-2/transparencia-bolsistas/>

Técnicos. Além do PIBEX, o IFPR conta ainda o Programa Institucional de Apoio ao Extensionista (PIAE), que contribui no desenvolvimento de atividades de extensão, com a concessão de auxílio financeiro a pesquisadores do IFPR, financiados pelo IFPR, agências de fomento, convênios e/ou parcerias; Revista Difusão (RD), periódico da Diretoria de Extensão, Arte e Cultura que pretende estimular e divulgar as ações de extensão, arte e cultura do IFPR, com publicação semestral, contendo relatos de experiência das atividades desenvolvidas nos projetos da instituição.

Para atender a área da Inovação, tem-se o Programa Institucional ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PRADI), que objetiva apoiar o desenvolvimento de projetos voltados à pesquisa em inovação tecnológica e oportunizar aos servidores e discentes a participação em eventos relacionados à inovação tecnológica de interesse do IFPR, por intermédio da concessão de auxílio financeiro aos pesquisadores, bolsas de auxílio financeiro aos estudantes dos cursos de Ensino Médio e Graduação, financiados pelo IFPR, agências de fomento, convênios e/ou parcerias.

No contexto da Pesquisa, os principais programas são: Programa Institucional de Apoio ao Pesquisador (PIAP), que visa apoiar o desenvolvimento de atividades em pesquisa, por meio de concessão de auxílio financeiro a pesquisadores do IFPR, financiados pelo IFPR, agências de fomento, convênios e/ou parcerias. De acordo com dados da PROEPPI (IFPR, 2022), este auxílio financeiro, de suma importância para a manutenção e facilitação do processo científico, contemplou 93 pesquisadores, nos biênios 2018-2019, 2019-2020 e 2020-2021, com mais de R\$ 130.000,00 (cento e trinta mil reais) investidos em pesquisadores e suas pesquisas; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar o desenvolvimento de atividades em projetos de pesquisa, com a concessão de bolsas de auxílio financeiro a estudantes dos cursos de Ensino Médio, Técnico e Graduação, financiadas pelo IFPR, agências de fomento, convênios e/ou parcerias.

O PIBIC foi aprovado pela Resolução nº 75, de 21 de dezembro de 2018, e possui 03 (três) modalidades: a) Pibic-Júnior - oferece bolsas de auxílio financeiro a estudantes do Ensino Médio e Cursos Técnicos; b) Pibic-Graduação - oferece bolsas de auxílio financeiro a estudantes dos Cursos de Graduação; c) Pibic-Pibis

- oferece bolsas de auxílio financeiro aos estudantes de Graduação que ingressaram por meio de cota social. De acordo com dados da PROEPPI (IFPR, 2022), o PIBIC disponibilizou, nos biênios 2018-2019 e 2019-2020, 186 bolsas de auxílio financeiro para alunos do Ensino Médio e Técnico e 88 bolsas para alunos de Graduação. Este programa estimula e promove não só a pesquisa, mas também a inclusão social, por meio de bolsas Pibic-Pibis e bolsas Pibic Ações afirmativas. Foram distribuídas, apenas nestas modalidades, 34 bolsas nos biênios 2018-2019, 2019-2020 e 2020-2021.

Na esfera que envolve o *Campus* Jacarezinho, merece destaque a parceria do *campus* com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Sistema Regional de Inovação do Norte Pioneiro do Paraná (SRI-NP) para a promoção da Geniuscon, um importante evento de caráter científico, educacional, tecnológico, empresarial e econômico para a região.

Os resultados das pesquisas e ações desenvolvidas nos *campi* com viés de inclusão social, sustentabilidade, tecnologia e inovação são apresentados em um evento institucional denominado Seminário de Ensino, Extensão, Pesquisa e Inovação (SE²PIN) ²², nesta ocasião são selecionados os projetos que poderão participar da edição estadual do evento. Os estudantes também podem pleitear auxílio para participação em eventos científicos, amparados pela Resolução n° 065/2010 que institui e aprova o Programa de Auxílio à Participação em Eventos Estudantis no âmbito da instituição (IFPR, 2010).

Deste modo, a proposição da instituição coaduna com a concepção defendida pela Pedagogia Histórica-Crítica, que promove a defesa de uma educação voltada para formação de indivíduos críticos, comprometidos com a emancipação humana.

Conforme descrito por Silva, Zanelato e Lima (2018), a Pedagogia Histórico-Crítica é considerada uma concepção inovadora para as instituições de ensino, pois proporciona a apropriação de saberes científicos articulando-os à prática social. Esta teoria traz em sua essência o intuito de estimular a atividade e a iniciativa do professor, busca o diálogo dos estudantes entre si e com o professor, valorizando a comunicação com a cultura historicamente acumulada,

²² Anais SE²PIN: [https://jacarezinho.ifpr.edu.br/eventos-e-publicacoes/sep/](https://jacarezinho.ifpr.edu.br/eventos-e-publicacoes/sep/sep/sep/)

considerando os interesses dos estudantes, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico. Tal movimento acontece sem desconsiderar a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e progressão contribuindo no processo de apropriação dos conteúdos cognitivos.

Em complemento ao exposto, Frigotto (2018) destaca que o consenso a ser construído dentro do contexto do Ensino Médio e Educação Técnico-Profissional, tem como prioridade a luta pelo Ensino Médio universal, na perspectiva de alcançar a escola unitária, omnilateral, tecnológica como direito social e subjetivo. “Um ensino que não separa e sim integra, numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas e que também não estabelece dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos.” (FRIGOTTO, 2018, p. 57).

Saviani (2014) expõe que toda teoria pedagógica é uma teoria também da educação, mas nem toda teoria da educação é, necessariamente, uma teoria pedagógica, pois esta se organiza para dar suporte à prática educativa, para orientar a ação em torno dos processos de ensino e de aprendizagem. O autor descreve o processo educativo em que o ensino se dá na prática social comum a professores e estudantes, no seu estado não cotidiano²³ da síncrese à síntese, despertando assim a consciência dos envolvidos para o conhecimento científico, artístico e filosófico, sendo estes elementos constitutivos para uma perspectiva crítica transformadora (SAVIANI, 2012).

Nessa compreensão, pode-se perceber que as transformações no âmbito educacional ocorrem a partir de um processo educativo mais global, desta maneira é possível agregar diversos benefícios, como o desenvolvimento da prática social para atender as demandas contemporâneas. Deste modo, o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. É necessário que seja realizado de maneira intencional e conduzido pela finalidade de garantir a universalização das máximas possibilidades geradas pelo processo

²³ Duarte (1993) descreve que no livro “A vida cotidiana”, a autora Heller (1977) em sua teoria nominou as objetivações da vida cotidiana de objetivações genéricas em-si e as objetivações não cotidianas de objetivações genéricas para-si. Deste modo, a linguagem, os objetos, os usos e costumes são objetivações genéricas em-si e constituem a esfera de objetivação cotidiana do gênero humano. Enquanto que a arte, a ciência, a filosofia e a política são esferas de objetivação genérica para-si, ou seja, as esferas superiores, as esferas de objetivação não cotidianas.

histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os indivíduos, contribuindo assim para formação integral dos educandos.

Surge então a necessidade de mecanismos que permitam uma análise sobre as expectativas de qualificar o ensino e os desafios de mudanças nas práticas docentes, sobretudo no que se propõe para desenvolver a autonomia, emancipação e o mínimo de espírito crítico dos estudantes nesse processo. É necessário pensar nos princípios de ensino e também de aprendizagem, para que esse processo se efetive através da ação pedagógica. Em vistas ao exposto é importante considerar a colocação dos autores:

A ação didática, pois, focaliza-se em alguns elementos norteadores como: quem, quando, como, a quem o que e para que se ensina. Logo, são componentes da didática o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação, ainda que cada um destes itens contenha suas especificidades e desdobramentos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.12).

Logo se percebe a necessidade de adequar as abordagens dos conteúdos em atendimento aos fatores específicos do público atendido. O professor precisa considerar os elementos norteadores para alcançar a efetivação de sua prática, todo planejamento deve estar imbuído com a realidade dos estudantes, de maneira que o processo educativo considere os sujeitos imersos em determinada sociedade e considere o movimento histórico, compreendendo as partes envolvidas no contexto. É importante refletir sobre as estratégias de ensinar e é necessário que elas dialoguem com os objetivos propostos pela educação. Para que o ato de ensinar se torne mais efetivo é preciso considerar determinadas finalidades, como conhecer o ser humano em seus aspectos biológicos e psicológicos, o que de certo modo pode evidenciar outras possibilidades de desenvolver a ação didática.

Neste sentido, as reformas educacionais promovidas nos últimos tempos trouxeram novas perspectivas curriculares e, no seu bojo, a necessidade de inovações nas organizações escolares. A proposta de um formato alternativo ao convencional contribui para instigar os docentes na busca por ações efetivas que atendam a esse público diverso.

Alves (2006) aponta que os métodos educacionais passaram por um processo de evolução ao longo dos séculos, e com as mudanças e evoluções

vieram também maiores desafios para escola pública. As práticas, ferramentas e metodologias ultrapassadas já não são suficientes para atender as necessidades educacionais da atualidade. É necessário considerar que as informações se tornaram mais rápidas e de fácil acesso, os estudantes estão expostos a uma infinidade de possibilidades de interação, com isso ampliou-se o espaço de ensinar e aprender.

Diante deste contexto a escola deve ampliar seu perfil de aprendizado, de maneira que auxilie o estudante a vencer os desafios que a sociedade impõe. Neste cenário, é relevante ressaltar a importância da formação docente, com a finalidade de manter o aprimoramento das práticas pedagógicas que atendam as necessidades dos estudantes em sua prática social.

3.2 A prática social como ponto de partida no processo escolar: desafios e possibilidades com o aporte teórico da Pedagogia Histórico-Crítica

Considerando a necessidade da escola ampliar as possibilidades no seu processo de ensino e aprendizagem, Gatti e André (2010) apresentam a discussão sobre a formação de professores para a educação básica, e qualificam que é necessário partir do campo da prática, agregada aos conhecimentos necessários para fundamentar as didáticas que norteiam a formação plena do estudante.

Nessa mesma concepção de pensar a prática social como ponto de partida, entendendo que essa prática social é aquela que se revela na integração entre o cotidiano e o não cotidiano, que Saviani defende o método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica.

O ponto de partida denominado por Saviani (2012) como prática social, é comum a professores e estudantes, no entanto, essa prática comum é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos estudantes. Enquanto o professor tem uma visão sintética e precária da prática social, o estudante a compreende na forma sincrética e caótica. A partir disso, procura-se identificar através das questões trazidas pela prática social, o que deve ser trabalhado na escola, sendo definido como momento da problematização, ou seja, o momento de “[...] detectar as

questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2012, p. 71). Sendo apontados os problemas, emerge o momento da instrumentalização, que se dá na apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários ao atendimento dos problemas identificados na prática social.

Conforme são assegurados aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto fulcral do processo educativo que é a catarse, em que resulta na “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 72). Por fim, o último momento, sendo o ponto de chegada é a própria prática social “Neste ponto, ao mesmo tempo em 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, 2012, p. 72).

Com base no que foi descrito anteriormente, podemos compreender a importância do trabalho educativo, o que nos leva a refletir que

[...] assumir a orientação metodológica cuja prática social é concebida como ponto de partida e ponto de chegada implica o conhecimento da estrutura dinâmica da realidade objetiva para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis pela nossa percepção sensível. Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas sim compreendê-la enquanto síntese de múltiplas relações e determinações numerosas, desvelando seu complexo e contraditório sistema de mediações. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 60).

Tais evidências apontam a necessidade do professor mediante o conhecimento desta prática social, considerando os fatores históricos e culturais apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade que ambos estão inseridos, e desta realidade identificar os aspectos culminantes para realizar o seu trabalho docente, que consiste em contribuir na formação de indivíduos capazes de buscar sua emancipação humana e exercer com criticidade seu papel na sociedade. Se a ação docente atingir o mínimo dos estudantes, mas, se isso conseguir trazer algo de diferente do normal que desperte a consciência deles, essa ação já estará fazendo a diferença.

Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 61).

O exposto coaduna com a perspectiva de Contreras (2012) quando aponta que a formação dos professores deve estar alinhada com o desenvolvimento de uma teoria crítica, que permita aos professores a compreensão da condição na qual se encontram e possibilite que, a partir dessa análise ocorra a intelectualização do trabalho docente. Essa ação é possível ancorando-se na clareza de que o professor deve desenvolver sua atividade docente como um trabalho intelectual e não simplesmente técnico, que viabilize aos profissionais desenvolver a capacidade crítica dos estudantes, compromissados com a transformação social, tendo em vista uma sociedade mais justa e igualitária. De acordo com o autor existem maneiras de entender o trabalho de ensinar e essas práticas podem ser explicitadas com as tendências elaboradas a partir da aproximação teórica na fundamentação de base epistemológica como pedagógica, auxiliam também para a compreensão da prática docente e são descritas como o especialista técnico, o profissional reflexivo e o professor intelectual crítico.

Na ótica de Contreras, o modelo dominante sobre como atuam os profissionais na prática, sobre a relação entre pesquisa, o conhecimento e prática profissional foi a racionalidade técnica. Nesta interpretação o autor apresenta o profissional técnico como tendo:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2012, p. 101).

Essa concepção evidencia um profissional que entende seu trabalho como um exercício técnico, se restringe a aplicação de técnicas, são incapazes de resolver e tratar os imprevistos que envolvem a prática educacional, o que, de

certa forma desencadeia o conflito social entre os fins do ensino e as consequências sociais da realidade da sala de aula. Este é o perfil de profissional que desconsidera os aspectos sociais, tão importantes na realidade que envolve o ser humano. Nessa mesma leitura, Contreras se debruça sobre a ideia do docente sendo o profissional reflexivo, e entende que é:

Necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (CONTRERAS, 2012, p. 118).

A partir dessa condição, Contreras caracteriza como profissional reflexivo aquele professor que delibera democraticamente em diálogo com seu contexto, esse professor reflete na prática e sobre a prática, estabelecendo saberes e valores capazes de serem alterados conforme a causalidade. O professor reflexivo apresenta compromisso moral e entendimento sobre os acontecimentos, ademais sobre aqueles excepcionais ou que traz maiores desafios à sua prática. Num processo coletivo de troca de experiências e práticas nos contextos escolares é que os professores instituem o espaço da autonomia docente, este profissional percebe que pertence à situação e procura desenvolver soluções através de tentativas para superar seus limites diante das situações consideradas instáveis. O mesmo faz emergir elementos criativos e intuitivos, não considerados pelo especialista técnico.

Outro modelo analisado por Contreras é do professor como intelectual crítico, tendo em sua interpretação que:

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2012, p. 173/174).

O autor destaca que os professores intelectuais críticos, tem sua base nos fundamentos filosóficos e nos processos de reflexão crítica coerentes com a visão do exercício profissional. Estes profissionais apontam o equilíbrio necessário entre

as diversas necessidades e condições de realização da prática docente, a partir das estruturas pessoais, institucionais e sócio políticas nas quais estão inseridos. O professor intelectual crítico executa análise sobre os fenômenos de forma a compreender e explicitar os fenômenos na sua essência para além de sua aparência. Pensar então, o professor como intelectual transformador, amplia nossa visão com olhar que nos permite ver um profissional capaz de elaborar a crítica das condições de sua prática abarcando com uma linguagem que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, capaz de formar indivíduos críticos, ativos, pensantes e comprometidos com o mundo em que vivemos.

Com isso entende que os docentes têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos. Para entender a autoridade como emancipadora, esta deve estar ligada às ideias de liberdade, igualdade e democracia. As escolas se transformam em “esferas públicas democráticas”, ou seja, em lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por aquelas condições que tornam possível a liberdade individual e a capacitação para a atuação social. E os docentes são encarados como “intelectuais transformadores”, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente (CONTRERAS, 2012, p. 174/175).

Analisando a concepção do IFPR, entende-se que o professor intelectual crítico é o profissional mais indicado para atuar na instituição, dada a perspectiva de uma escola emancipatória, com vistas para formação de indivíduos críticos e transformadores da realidade na qual estão inseridos. No entanto, as políticas de entrada de profissionais provenientes dos concursos públicos não garantem a composição do quadro do magistério, atendendo a essas características. Apesar, de a instituição abordar no edital do concurso por meio do conteúdo programático²⁴, como ocorreu em sua última versão em 2019, por exemplo, conteúdos referentes à Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos e implicações na prática pedagógica (FAU, 2019). Sendo esta teoria, fundamental para pensar a

²⁴ Para mais informações verificar: <https://www.concursosfau.com.br/novo/concurso/EDITAL09-AREAS>.

prática docente no sentido de desenvolver a criticidade e formação humana dos indivíduos. Embora a instituição tenha o perfil para atuar com esse modelo de professor intelectual crítico, por outro lado, ela carece de formação específica com objetivos voltados para atender essas demandas.

Nesse contexto o professor pensa, reflete sobre a sua prática e é capaz de desenvolver um novo modelo de trabalho intelectual a serviço da transformação social. Nesta mesma direção é possível visualizar, como intelectuais transformadores, os professores que atuam como categoria e direcionam seu papel pedagógico e político instruídos pelo conhecimento e pela democracia, assumindo assim a natureza política de sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, ouvir e buscar a construção de uma sociedade democrática e humana, um lugar melhor para se viver, no qual possamos de maneira justa cumprir com nossos deveres e tenhamos nossos direitos garantidos.

Em linhas gerais é possível fazer uma análise dos perfis dos profissionais apresentados por Contreras, e com base nas descrições realizadas pelo autor podemos dialogar com as dimensões da profissionalidade do professor com os modelos destes profissionais. No primeiro momento tem-se o modelo do especialista técnico, que na obrigação moral rejeita os problemas normativos, os fins e valores são alcançados através dos resultados previstos com antecedência. No compromisso com a comunidade este profissional realiza sua prática retirando dessa ação o caráter político, aceita as metas propostas pelo sistema e se preocupa em alcançar a eficácia e eficiência no seu trabalho. Como competência profissional, o professor tem o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.

Já o profissional reflexivo, apresenta na obrigação moral um ensino guiado pelos valores educativos assumidos pessoalmente, definindo as qualidades morais da relação e da prática educativa. No compromisso com a comunidade negocia e tenta o equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, buscando interpretar seu valor e mediando política e prática dentro destes interesses. Na dimensão da competência profissional realiza a pesquisa e reflexão sobre a prática, trabalha na resolução de problemas educativos que podem ser mudados de imediato, buscando a forma mais correta de atuar.

Por fim, temos o professor intelectual crítico que na dimensão da obrigação moral trabalha para a formação teórica, ética e política, sendo um transformador social, busca um processo de transformação que possibilita aos grupos interpretar as formas de domínio a que se encontram submetidos, desta maneira perpassa a relação sala de aula, escola e sociedade. Com o compromisso com a sociedade defende os valores para o bem comum, analisa as condições sociais e históricas problematizando o caráter político existente, participa dos movimentos sociais pela democratização. No olhar da competência profissional, o professor contribui para chegar a um caminho da razão para o interesse emancipador, reconstruindo e explicando as formas nas quais a razão é mostrada. Este profissional participa das ações políticas transformadoras que desenvolvem a análise e a crítica social.

Considerando o exposto e analisando a diversidade dos modelos de profissionais, entende-se a necessidade de implementar novas referências de formação de professores, que busquem articulação e equilíbrio nos conhecimentos sistematizados sobre o ensino aliado aos saberes desenvolvidos pelos docentes em sua prática social. Destaca-se que a formação docente está diretamente ligada à pesquisa, sendo esta a construtora de novos saberes. Realizando uma análise crítica da sua prática, o professor toma consciência de dimensões e questões que garantirá uma maior autonomia em seu trabalho e a melhoria no processo de ensino. Baseando-se neste contexto, Contreras (2012, p. 302) afirma que “a autonomia no ensino é tanto um direito trabalhista como uma necessidade educativa”. Para essa discussão, Saviani (1996) expõe que:

[...] ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando. Já no ponto de partida da relação pedagógica os educandos se apresentam como portadores não apenas potenciais, mas reais, de saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didáticos-curriculares, saberes estes que devem ser atentamente levados em conta pelo educador e, portanto, devem integrar a sua formação (SAVIANI, 1996, p. 151).

Nesta mesma interpretação, de acordo com as reflexões de Frigotto (2006), a formação pedagógica deve resultar de um projeto que articule a docência e as ciências da educação, construído nos espaços de contradição do sistema capitalista, a proposta é de desenvolver estratégias que estruturam pressupostos

epistemológicos no campo das políticas educacionais e, conseqüentemente, no campo da formação de profissionais da educação, que se contraponha às perspectivas pragmáticas, reiteradas ao longo de nossa história educacional. Para representar o contexto no qual estamos inseridos em que exige da docência apropriar-se dos conhecimentos necessários ao trabalho educativo emancipador que busca superar as estruturas de marginalização construídas historicamente na sociedade, os autores dispõem que:

(...) a formação do professor na perspectiva da PHC preconiza a apropriação do conhecimento pelo educador como condição do trabalho docente emancipador. Qual conhecimento? A PHC é uma teoria pedagógica que postula um projeto sócio-político alternativo ao projeto liberal-burguês. Trata-se de um projeto societário de uma sociedade em bases comunistas, de contestação, enfrentamento e superação da ordem estrutural vigente na sociedade. Em tais termos, a formação do professor exige posicionar-se quanto aos fundamentos teóricos marxistas da PHC: o materialismo histórico-dialético enquanto método de análise da sociedade e projeto societário (RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 9).

Levando em consideração o cenário de precarização no qual vivemos, faz-se necessário compreender os pressupostos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino, efetivando-os aos planejamentos da prática e sistematizando os conteúdos, no intuito de oportunizar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Tendo em vista esses retrocessos na conjuntura educacional brasileira, é fundamental que haja uma formação contínua para os profissionais da educação, com objetivo de que se apropriem de uma teoria que compreenda o ensino em geral e a educação científica em particular, cuja apropriação atenda às necessidades postas pela sociedade vigente e garanta um ensino crítico e emancipador aos estudantes. É necessário que a escola em seu sistema escolar tenha cautela em suas abordagens, para que não reproduza os ideais de um pensamento da classe dominante, visto que o mesmo é um dos aparelhos do capitalismo.

Em tal contexto, organizar a sobrevivência é a prioridade. É a necessidade mais emergente do professor da escola pública na relação com os educandos, nas condições de trabalho, nas condições de vida, bem como dos educandos e suas famílias. A objetivação de trabalho educativo emancipatório deve considerar as condições de resistência e de novas formas de expressão da ação docente de um professorado situado num contexto de meios de produção privados. Em geral, os

professores são pessoas dedicadas e desprendidas. Entretanto, portadoras de consciência determinada pela materialidade e suas contradições (RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 9).

Neste entendimento, o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental para desenvolver nos professores e estudantes a consciência emancipatória, e a partir da apropriação do conhecimento fundamentado e dos conteúdos escolares possam superar a ideologia dominante. Nos últimos tempos, intensificou os desafios pedagógicos no contexto brasileiro, a realidade é apontada pela ausência de um sistema de ensino efetivo; pelos ataques ao ensino público e às universidades; a descontinuidade dos programas governamentais; as implantações das reformas educacionais que acabam por excluir os direitos básicos do ser humano; o engessamento e formações de baixa qualidade.

Diante do crescente recuo da teoria, que assume até mesmo facetas de negacionismo dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, faz-se necessário reafirmar o lugar do conhecimento científico na educação básica, e o papel do professor nesse processo. A PHC preconiza a educação como instrumento de luta da classe trabalhadora, instrumentalização do proletariado na luta contra o processo de exploração e em direção a um projeto maior de superação do modo de produção capitalista. Do ponto de vista da realidade significa: lutar pela escola pública, ensinar os conteúdos clássicos, defender a escola pública para as classes trabalhadoras e assumir a ideologia materialista-histórica dialética. O conhecimento por si só não tem potencial de revolucionar a realidade estrutural da sociedade. Entretanto, o conhecimento fornece os fundamentos para uma teoria e ação decorrentes para repensar a realidade no contexto de suas contradições. O conhecimento instaura a possibilidade de identificação e compreensão das contradições. Dessa forma, o conhecimento se constitui estratégico na prática docente que se pretenda emancipatória e na configuração do confronto com as contradições e com a superação das mesmas, uma vez que permite evidenciar as incoerências e inconsistências (RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 14/15).

Todo este contexto aponta para a necessidade de compreender a essência da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, operacionalizá-la em sala de aula, contribuindo desta maneira para um processo de democratização e efetivação de uma educação de qualidade, voltado para a classe trabalhadora. Considerando que a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta fundamentos qualificados e pertinentes dada sua característica revolucionária, conhecer, debater e desenvolver o trabalho educativo por meio da didática histórico-crítica é algo indispensável nesse processo de resistência e de promoção de uma educação

verdadeiramente qualificada que busca a emancipação de professores e estudantes.

Sobre este prisma, Saviani (2011) aponta a função do trabalho educativo como possibilitador da apropriação dos conhecimentos clássicos para superação da pedagogia da essência e da existência através de uma pedagogia concreta, concebida como o ponto de partida e de chegada. Pontos que vão além das aparências e que devem ser transmitidos pelos professores, para que assim possam cumprir sua função social, ou seja, a formação de pessoas críticas, capazes de buscar a transformação da sua realidade.

Dando continuidade no raciocínio, na obra “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica”, Galvão, Lavoura e Martins (2019) enfatizam os fundamentos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica com intuito de apresentar a estrutura geral do método pedagógico histórico-crítico. Os autores descrevem de modo sistemático o que Saviani, considerando o processo histórico e a produção da existência humana, definiu como natureza, especificidade e objeto da educação escolar. Conceituando os elementos determinantes do método pedagógico histórico-crítico e trazendo a educação como uma atividade mediadora da prática social.

Os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) discorrem de maneira dialética sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário, como elementos fundamentais para ampliação do conhecimento, organização e desenvolvimento do método pedagógico histórico-crítico, destinados a todos os segmentos e níveis da educação escolar. Desta maneira, o saber escolar que resulta do saber sistematizado, em suas proporções mais desenvolvidas:

[...] necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre *forma* e *conteúdo*), mas que também é determinada pelas finalidades educativas (*objetivos*), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (*condições*) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (*destinatário*) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 104, grifo dos autores).

Tendo em vista compreender as formas pedagógicas, ou seja, os métodos e processos de ensino e aprendizagem mais adequados, que contribuam para a transmissão do saber escolar. No tocante ao trabalho pedagógico os autores

apresentam a lógica dialética acerca dos momentos articulados da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica destacando a necessidade do domínio dos fundamentos teóricos desta teoria, com vistas a possibilitar o enriquecimento da prática pedagógica.

Em consonância com o exposto é necessário entender como de fato deve ocorrer a organização didática do trabalho pedagógico, tendo como base a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica abordando os fundamentos que propiciem a reorganização da didática sob a base teórica desta abordagem. Ainda, é necessário cuidado para evitar transposições didáticas equivocadas ao método dialético, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que pode gerar um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Galvão, Lavoura e Martins (2019) apresentam como enfoque central a educação como mediação da prática social global e a proposição metodológica elaborada no Materialismo Histórico-Dialético. A partir dos fundamentos apresentados pelos autores, a didática da Pedagogia Histórico-Crítica se caracteriza por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; assume dialeticamente a transmissão de conhecimento como núcleo essencial do método pedagógico; exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; é determinada por uma concepção ampliada de eixo e dinâmica do ensino pautada na lógica dialética e reconhecem o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso momento.

Através dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, Abrantes (2018) procura os fundamentos para abordar a problematização que envolve a forma em que o ensino se apresenta e traz questões ligadas ao ato de como ensinar. Desta maneira o autor analisa tal ação como uma resistência à produção de uma sociedade alienada, defende o método didático da Pedagogia Histórico-Crítica que se expressa como luta concreta de todos os educadores empenhados com o ato de ensinar. Destaca ainda, a necessidade do desenvolvimento de projetos que contribuam para a formação humana dentro da sociedade mercantil estruturalmente desigual. O autor aborda a aula como unidade de análise fundamental, sendo que é no decurso da aula que surgem questões dos mais

variáveis níveis e que contribuem significativamente com o processo educativo. Do ponto de vista do autor, o método da Pedagogia Histórico-Crítica não se caracteriza como receituário de como ensinar e os momentos do método não se expressam em cada aula singular, mas sim no movimento construído pelo processo de planejamento das aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos à existência individual dos estudantes (ABRANTES, 2018).

Considerando a sociedade capitalista na qual estamos inseridos é necessário pensarmos sobre como ensinar e socializar as produções humanas mais elaboradas de modo que todos os indivíduos em processo de formação assimilem a humanidade histórica e coletivamente produzida e se transformem em seres verdadeiramente humanos (SAVIANI, 2011). Deste modo a tarefa que se coloca à prática educativa é a de permitir a incorporação da consciência social em cada pessoa, qualificando a consciência individual de modo que cada existência se faça práxis, em um processo de superação das questões pessoais imediatas e subjetivas em função de problemas humanos.

Pensando na visão da Pedagogia Histórico-Crítica, a educação atual se produz na sociedade de classes e conseqüentemente no contexto de luta de classes e que, portanto, se coloca como uma prática que trabalha como instrumento orientador da classe trabalhadora nos seus anseios por educação de qualidade. Nesse sentido, o desafio do fazer educativo se caracteriza como expressão do compromisso de formar pessoas que pensem e transformem a sociedade. Seres humanos capazes de produzir relações sociais libertadoras.

Desenvolver uma educação no sentido de superar a lógica da sociedade capitalista e instituir processos educacionais amplos e emancipadores, no olhar de uma mudança social radical, que inclui a socialização para todos, independentemente, dos processos de trabalho e educação, na perspectiva da igualdade, de fato, entre as pessoas. A educação de encontro com a lógica capitalista tem que trabalhar para e pelo desenvolvimento crítico dos indivíduos.

Na perspectiva metodológica do educar transformando, a instituição escolar, em nenhum de seus níveis, poderia caracterizar-se e orientar-se pela produção de relações sociais adaptativas às tendências hegemônicas da sociedade de classes na particularidade da formação social atual, visto que essas relações são predominantemente

desumanizadoras. O método pedagógico considerado se articula com o projeto de revolucionar o modo de produzir e reproduzir a existência, concebendo a prática educativa como mediação fundamental e inerente ao processo de superação da sociedade mercantil (ABRANTES, 2018, p. 102).

Portanto, se há o entendimento de que não é pela educação que as desigualdades estruturais provenientes do processo produtivo serão superadas, de acordo com Abrantes (2018), a orientação metodológica dessa pedagogia aponta que a educação é um instrumento essencial na produção das condições de participação efetiva e posicionada na luta por condições humanas de existência. É necessário buscar um processo educativo que se articula a partir da dialética continuidade-ruptura, considerando que é preciso se apropriar de modo crítico das conquistas históricas no campo dos conhecimentos e ao mesmo tempo transgredir com visões de mundo e práticas que fortalecem relações de dominação e exploração. É fundamental dar sentido social à elaboração da prática educativa, de maneira que estejam articuladas com a visão de mundo e sociedade, pressupondo assim um posicionamento sobre a função da escola perante a sociedade capitalista.

Por meio desta interpretação que o IFPR - *Campus Jacarezinho* realiza suas atividades, com objetivos voltados para o ato de ensinar tendo como perspectiva desenvolver uma formação empenhada para emancipação humana, primando pela consciência social e política, pela criatividade, pelo respeito às diferenças, pelo cultivo da prática da empatia, pela preparação para o mundo do trabalho, pela autonomia estudantil e docente, além da formação integral e omnilateral do ser humano, respeitando as individualidades, peculiaridades e a diversidade dos envolvidos neste processo.

Para representar o exposto, podem-se indicar algumas ações específicas que o *Campus Jacarezinho* tem desenvolvido e vem alcançando bons resultados, um exemplo é representado por Nunes, Deganello e Pires (2018) no livro *Currículo Inovador: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho*²⁵ quando expõem que:

²⁵ Disponível:

<https://www.researchgate.net/publication/341869519CurrículoInovadorExperienciasdidaticasnoIFPRJacarezinho> para mais informações.

Apesar dos avanços e conquistas em relação aos direitos da comunidade LGBT, a escola, um dos principais aparelhos de formação cidadã, não opera de maneira eficiente na abordagem de temas transversais, como a sexualidade. Isso implica na continuidade de propagação de discursos LGBTfóbicos, que afetam direta e indiretamente a sociedade como um todo. A formação de professores que operem no sentido de transformarem mentes retrógradas em transigentes é uma necessidade da escola atual, que deve garantir, no mínimo, que os direitos humanos de docentes e discentes sejam preservados para assegurá-los a liberdade de expressão, o direito ao trabalho e à educação. Instituições de ensino, como o IFPR – *Campus* Jacarezinho, que tem a oportunidade de inserir projetos voltados à educação preventiva e diversidade sexual, também protagonizam importantes ações para a superação de preconceitos e promoção da cidadania LGBT (NUNES; DEGANELLO; PIRES, 2018).

Esta ação fez parte do projeto de pesquisa e extensão denominado “Intervenções de Educação Preventiva em prol da Diversidade Sexual”, vinculado ao PRADI (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), coordenado pelo Psicólogo Marcos Hoffmann e pela Docente Juliana Deganello, e contou com a participação de bolsistas e voluntários.

Outra situação interessante é descrita na obra *O ser e o agir transformador para mudar a conversa sobre educação*²⁶, em que apresenta o aspecto formador emancipatório dos estudantes:

Os alunos no *Campus* Jacarezinho do IFPR se envolvem, também, em projetos de pesquisa e extensão, e, em grande parte das iniciativas, recebem bolsas do próprio Instituto para tal. “O *campus* é muito rico à tarde. Ele fervilha, também, pelos projetos. É muito interessante. Isso faz o estudante ficar próximo ao professor, porque o educador não está só no período determinado de aula e vai embora. O professor fica no *campus* o dia inteiro. Essa proximidade é fantástica. É um ganho, um salto de qualidade muito grande termos essa possibilidade”, conta o professor Gustavo Villani Serra. Exemplos de engajamento dos estudantes são projetos como a publicação de um livro sobre a ditadura militar, escrito a partir de entrevistas realizadas com pessoas da cidade que viveram a ditadura, e o desenvolvimento de um software para mapeamento de problemas urbanos. Alguns projetos de extensão partem das próprias Unidades Curriculares (UC). Um deles, que começou em 2014, partiu da UC Educação e Direitos Humanos e traz atores da sociedade civil, como profissionais do judiciário, por exemplo, para falar sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e, em um segundo momento, para uma ação na comunidade (LOVATO; FRANZIM, 2017, p. 84).

²⁶ Disponível: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_Transformador-Escolas-Transformadoras.pdf

Estes são alguns exemplos que trazem evidências de um trabalho comprometido com uma educação para emancipação e humanização do ser humano. Silva (2018c) discorre sobre a nova organização curricular existente no *Campus Jacarezinho* e ainda fala sobre as contribuições dos projetos em prol da comunidade.

A construção da mudança curricular na escola ocorreu a partir da percepção de que alguns problemas eram inerentes ao Ensino Médio. Para tanto, além da metodologia diferenciada da escola, que foi concebida considerando maior autoria dos estudantes e educadores, há projetos de extensão em que os educandos levam para a comunidade benefícios dos seus estudos e pesquisas. Estes podem ser propostos pelos professores ou pelos alunos. Dentre outras ações têm-se [...] visitas regulares dos estudantes a um asilo para fazer companhia aos idosos. Outras ações para a comunidade são desenvolvidas e apoiadas pelo Grêmio Estudantil, como o Balaio Cultural, uma espécie de sarau com oficinas e apresentações culturais de estudantes, professores e da própria comunidade. Foi realizada uma parceria com o Sebrae para a criação de capacitação para os estudantes do IFPR Jacarezinho, a Trilha Startup, que os motiva e capacita a criar empresas de tecnologia e inovação. A escola também possui parcerias com a prefeitura para a realização de aulas de informática para servidores e membros de grupos da terceira idade, além de compartilhar sua metodologia inovadora na organização do tempo escolar a serviço do protagonismo dos jovens e dos cursos de extensão. A presença da escola na comunidade agrega diversidade. Além de ser uma instituição pública federal com 80% de alunos cotistas (por diversos fatores: econômico, social, raça, entre outros), a escola é também porta-voz da visão do programa aos mais de 30 institutos federais existentes no Brasil, mostrando que uma educação transformadora é possível e necessária (SILVA, 2018c).

Sendo o IFPR, uma instituição de ensino comprometida com uma educação pública e de qualidade, busca de maneira consistente alcançar as diversas necessidades de seus estudantes implicados na sociedade vigente. Existe uma heterogeneidade e diversidade muito grande nos estudantes, a preocupação da instituição é de desenvolver uma formação que atenda de maneira adequada a todos os indivíduos inseridos neste contexto escolar.

Nesta seção buscamos articular os elementos trazidos pela discussão teórica, propondo um diálogo com os conteúdos da pesquisa. Faz-se necessário entender a importância da criticidade do indivíduo no processo de desenvolvimento e formação escolar, para compreender como este fenômeno contribui diretamente na estruturação de uma sociedade. Neste sentido, fica evidente a relevância de explorar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, os quais apresentam elementos indispensáveis para pensar a prática docente

como instrumento para a formação de indivíduos capazes de buscar a mudança da realidade na qual estão inseridos.

O professor tem papel essencial neste processo, em que mediante a articulação da prática social amplia e enriquece o universo simbólico dos estudantes, tendo como base o conhecimento elaborado. Sendo este elemento que reforça a necessidade de uma formação de professores consistente, comprometida com a prática pedagógica voltada para prática social de humanização do ser humano. Desta maneira, Martins (2010) considera:

(...) ainda, que uma efetiva valorização docente, aliada à construção da identidade dos professores, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores (MARTINS, 2010, p. 28).

Atualmente, a valorização do professor vem sendo suprimida, de modo que as políticas impostas contribuem evidentemente para descaracterização e desvalorização do trabalho docente na relação educativa. Portanto, são necessárias ações que contraponham a estas situações e atribua o reconhecimento ao trabalho do professor. A formação docente emerge como fator para transformar essa realidade, ou seja, é preciso trabalhar para a defesa de uma formação sólida deste profissional, considerando a complexidade das atividades para sua atuação, entendendo ainda, que esta ação possa servir como recurso para a própria humanização e emancipação docente.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS: A INTENCIONALIDADE NA AÇÃO DOCENTE

Nesta seção tem-se o objetivo de realizar uma breve análise da prática pedagógica na perspectiva da práxis, trazendo como elemento fundante a intencionalidade docente. Este espaço tem intensa relação com a pesquisa, ao considerar o objetivo que é analisar a concepção dos docentes sobre suas práticas, de modo a desempenhar um olhar mais específico na ação docente em que envolve a intencionalidade ao trabalhar a teoria e prática. Para fundamentar este diálogo conta-se com contribuições dos autores Saviani (2011, 2013c, 2019), Lukács (1967), Franco (2016) e Vázquez (2007).

No contexto da Educação, a práxis é condicionante para uma cultura humanizada, que busca na atividade prática a transformação do sujeito para a formação de uma sociedade mais humana. O movimento de ensinar e apreender o conhecimento se dá na ação pedagógica e é revelada na prática pedagógica. Tal prática ocorre da realidade vivenciada pelos estudantes nas múltiplas determinações (sociedade, família, ciência, arte, educação) que reportam as informações e são processadas em salas de aula, momento em que o professor articulando a teoria e prática pode tomar consciência do processo educativo em sua totalidade.

Essa realidade é representada pelas experiências naturais do ser humano, parte do senso comum e necessita dos conhecimentos elaborados socialmente e acumulados historicamente, representados através das ciências, da filosofia e das artes para assim poder compreender a sua essência. Nesta interpretação, Lukács compreende que a relação de totalidade significa:

[...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas [...] (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Para que este aspecto seja alcançado em sua especificidade, é preciso que ocorra uma intervenção consciente, intencional e dialética, para que a partir destes

fundamentos se desenvolva a criticidade sobre a realidade educativa e compreenda a sua complexidade. Em face das considerações apresentadas, entende-se a práxis como:

Um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. (SAVIANI, 2011, p. 120).

Partindo desse pressuposto, é evidente a importância que a ação docente nos apresenta em sua especificidade, o que nos leva a pensar sobre as implicações na perspectiva da prática pedagógica. Em que articulando a teoria e a prática busque um ensino de qualidade que dialogue com a realidade dos estudantes a fim de alcançar uma aprendizagem profunda dos conhecimentos em suas práticas sociais. Saviani (2019) considera a relação da teoria e prática por meio do entendimento dialético, de modo que:

Teoria e prática são aspectos distintos fundamentais da experiência humana e nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra. Ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir (SAVIANI, 2019, p. 73).

Pode-se apontar que através do diálogo entre teoria e prática estabelecido na prática pedagógica, o professor e estudante crescem substancialmente no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo dialeticamente para o desenvolvimento de ambos. A ação que envolve a prática pedagógica é um componente fulcral do exercício de formação de professores, algo que se inicia com a formação inicial e caminha com a profissionalização docente, fatores que contribuem com o crescimento e aprendizagem do próprio professor.

Neste sentido, é preciso que o docente esteja atento ao planejar e organizar sua prática pedagógica, procurando atender as necessidades evidenciadas no contexto educacional no qual está inserido, pois esta realidade contribui para o processo de formação do ser humano como ser social, o que interfere e reflete diretamente em suas atividades cotidianas. Tal concepção considera o professor como figura indispensável na organização de possibilidades para o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado, com vistas à formação de indivíduos críticos comprometidos com a emancipação humana. O exposto se torna de grande dimensão para entender que a prática pedagógica alinhada aos objetivos que envolvem a educação, busca intencionalmente a humanização do ser humano.

Como afirma Saviani (2011, p.13) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Portanto, a ação de educar além de um ato político tem que acontecer de forma intencional. Desta maneira a intencionalidade deve ocorrer no sentido de desenvolver a criticidade e a formação de humanidade no ser humano, essa ação acontece no desenvolvimento da práxis. O processo do conhecimento se define como práxis quando a teoria e a prática se juntam para desenvolver no indivíduo um processo de transformação na sua totalidade. Portanto, a autora considera que:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos

propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016, p. 536).

O ato educativo através do trabalho docente é permeado por diferentes dimensões, a dimensão pessoal, a dimensão profissional e dimensão política, e existe a necessidade de realizar uma visão crítica sobre esses aspectos, para tanto, é preciso ter uma visão sócio-histórico dos fatos, para que por meio da análise e reflexão possa apropriar-se dos conhecimentos e aprimorar a prática pedagógica. Considerando esses fatores entende-se que a relação entre teoria e prática emerge como elemento expressivo no processo da apropriação do conhecimento.

Ao aproximar a ação docente representada pela prática pedagógica, ao aprendizado adquirido em sua formação seja inicial ou contínua, tem-se o entendimento de como é essencial o docente considerar sistematicamente a relação teoria/prática na perspectiva da práxis, tomando essa como atividade transformadora da realidade contextual, com vistas à humanização. Pois, de acordo com Vázquez (2007, p. 5) a práxis pode ser identificada como “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”.

Porém, é relevante destacar que para a prática ser transformadora, ela necessita de reflexão crítica, ao contrário, se torna passiva e sem capacidade para transformação. O autor assevera que refletir criticamente indica as referências necessárias para transformar as práticas e as relações sociais, e isso se dá a partir da articulação entre teoria e prática. Somente a teoria não seria capaz de mudar a realidade, pois é subjetiva, não se materializa e, mesmo que oriente a prática para a busca dos objetivos traçados, bem como se renove na conexão com ela, não leva à práxis. De outra maneira, a prática realizada como atividade material isoladamente, também não se traduz em práxis, por ausência do subjetivo, do teórico, do lado consciente de uma atividade. Portanto, a práxis é na verdade, atividade teórico-prática (VÁZQUEZ, 2007). Nessa concepção, é possível entender que a transformação a partir da práxis, acontece no movimento da reflexão direcionada pela criticidade.

Para alcançar a unidade do teórico e do prático por intermédio da prática pedagógica, é necessário que esta testemunhe fundamentos teóricos com condições de alcançar a apropriação e a socialização do conhecimento, compreendendo a reflexão-ação-transformação na perspectiva da práxis. Neste tríptico movimento é que a escola pode assegurar aos estudantes a compreensão do conhecimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento crítico e criativo, contribuindo assim, para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participarem nas lutas pela transformação social.

O IFPR - *Campus* Jacarezinho nesta nova organização curricular apresenta uma autonomia dos docentes para pensar, organizar e planejar sua prática pedagógica. Diga-se que eles têm uma maior liberdade, até mesmo como incentivo, para trabalhar a sua ação docente de uma maneira mais livre, já com o intuito de que esse movimento aconteça de modo crítico e reflexivo na busca pela formação crítica dos estudantes. De acordo com Fiorucci e Corrêa (2018, p. 25) “esse formato dá real autonomia aos docentes na organização do currículo, estimula a estarem sempre repensando e reestruturando suas práticas e teorias, além de os provocarem a estar em constante movimento e atualização.”.

O protagonismo que o novo método de ensino adotado pelo *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná exige do professor é integral, inicia-se fora da sala de aula. Está relacionado à percepção da própria prática, ao senso crítico sobre o desenvolvimento de seu trabalho e, principalmente, à possibilidade de mudar para melhorar. Não é dogmático, como algumas propostas. Também está relacionado à visão sistemática da grade curricular, na medida em que a elaboração de uma unidade curricular não é uma atividade isolada. Requer diálogo com outras unidades curriculares e com as confeccionadas por outros professores. Vai, portanto, muito além da sala de aula (PRETE, 2018, p. 64-65).

Silva (2019, p. 142), como professor atuante no Ensino Médio do *Campus* Jacarezinho relata que:

[...] a autonomia docente para construir as UCs foi uma das principais causas defendidas para que tivéssemos um currículo realmente renovado e que aproveitasse e desse vazão, por exemplo, às especialidades docentes adquiridas nos programas de pós-graduação. Assim, praticamente em todas as áreas do núcleo básico há propostas de UCs que chegam até a explorar assuntos de nível universitário.

Neste mesmo seguimento, Inácio ressalta sua satisfação em atuar nesta instituição de ensino:

Como professora do IFPR *Campus* Jacarezinho, não posso deixar de manifestar minha satisfação em fazer parte de um sistema educacional que torna o meu trabalho mais leve, me faz sentir mais importante e mais útil para a minha comunidade escolar. Possivelmente, se não fosse esse nosso “novo sistema”, eu teria finalizado algum processo de transferência para outro campus [...] A liberdade para criar e construir o conhecimento com a prática dinâmica faz dos meus dias de trabalho algo que eu jamais imaginaria se estivesse apenas atuando na educação superior, outra atividade que pratico por aqui, e a qual sempre foi meu objetivo profissional (INÁCIO, 2018, pág. 86).

No ponto de vista de Contreras (2012, p.41), a concepção de autonomia docente está associada ao entendimento pessoal do ser e do conviver em sociedade, mas também ao compromisso social com a educação, ou seja, refere-se à compreensão “dos diferentes modos de se conceber o docente”, bem como de sua relação com a sociedade “e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação”.

Nesse sentido, esta instituição de ensino vem trabalhando para construção de uma nova sociedade, em que os estudantes estejam preparados e aptos para buscar sua emancipação. Desta maneira a transformação ocorrerá na práxis, envolvendo todos os participantes deste espaço educativo.

Para uma mudança extraordinária da sociedade, é necessária a transformação do ser humano. A educação ocupa um lugar de extrema importância nessa luta, de formação de estudantes como seres humanos em condições de se emanciparem (PAIXÃO, 2022). Diante do exposto, é visível a relevância que o espaço escolar, e especialmente que o docente ocupa na formação humana dos estudantes. Para que essa formação desempenhe seu papel na transformação destas realidades, o docente deve propiciar aos estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos socialmente e acumulados historicamente, para que compreendam o processo e o contexto histórico no qual estão inseridos. Ao alcançar estes requisitos os docentes

[...] estarão qualificados a trabalhar com as crianças os problemas postos pela prática social, propiciando o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingiram o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie

de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social. (SAVIANI, 2013c, p. 274).

Diante deste contexto, entende-se a necessidade do profissional docente estar preparado para que efetivamente a ação docente alcance os pontos fulcrais da educação, e a formação docente emerge como fator essencial neste processo.

4.1 Formação inicial e continuada do profissional docente como contribuição de sua prática pedagógica

A formação docente é um tema que vem sendo discutido com intensidade no campo educacional. Vários são os desdobramentos e abordagens envolvendo a discussão sobre a formação inicial docente, a importância atribuída durante o processo formativo, o caminho percorrido durante a profissionalização com a formação continuada e os resultados dessa, em sala de aula. Os desafios na formação docente surgem das atuais mudanças e transformações empreendidas pela sociedade, como também da expectativa de desenvolver uma educação que possa impactar substancialmente na formação dos indivíduos. Dessa forma, na presente subseção, estão destacados aspectos relevantes sobre a consciência crítica na formação docente como contribuição de sua prática pedagógica. Para tanto conta-se com reflexões de Saviani (2010, 2011, 2012, 2013c), Gatti (2010), Pimenta (1999), Contreras (2012), Martins (2010), Duarte (2010), Maia (2015) e Amorim, Malanchen (2021).

Como já abordado na seção anterior, a ação pedagógica, ou sendo mais específico, a prática pedagógica está diretamente ligada com a formação inicial e também aquela que se estende no decorrer da profissão docente, a qual nominamos de formação continuada. A formação inicial e continuada do profissional docente deve contribuir para a práxis transformadora, auxiliando para a apropriação de novos conhecimentos. Para que a ação docente se efetive baseada na práxis, é necessário o professor romper com paradigmas tradicionais e se alinhar a uma prática reflexiva e crítica, que dialogue com uma aprendizagem emancipadora para ambos os envolvidos no processo educacional. Essa ação

pode ser alcançada com possíveis contribuições dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que 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).

A formação docente, além de abordar os fatos históricos e sociais identificados no contexto educacional, deve proporcionar ao profissional a reflexão sobre sua própria ação, de maneira que contribua nas decisões de forma consciente e desenvolva de forma criativa, possibilidades para que a prática pedagógica alcance bons resultados. Com vistas a buscar a autonomia e emancipação dos indivíduos, a formação docente deve, através da unidade entre teoria e prática, atingir a práxis transformadora da realidade. Portanto, é preciso atuar sobre a realidade contextual, estabelecendo finalidades para sua transformação. Porém, é relevante reiterar que a unidade teoria e prática possui reciprocidade, configurando assim num processo dinâmico e global, no qual a teoria se fundamenta na prática e a prática busca explicações na teoria, no entanto, são autônomas, distintas, mas não propostas opostas. Saviani (2011) ressalta que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática. Nesse sentido, como as condições de desenvolvimento da prática são precárias, também se criam óbices, criam-se desafios ao desenvolvimento da teoria, e isto num duplo sentido: num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera como seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em

que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições (SAVIANI, 2011, p. 91).

É importante entender esse movimento, para compreender os mecanismos necessários para viabilizar a apropriação, em cada indivíduo singular, dos conhecimentos mais desenvolvidos e indispensáveis para o desenvolvimento pleno da humanidade.

No que se refere à formação inicial docente, pode-se colocar que é caracterizada como um período de preparação para o exercício da profissão docente, importante destacar também que é através desta ação que o indivíduo vai iniciar a construção de sua carreira profissional. Mas, se faz necessário enfatizar que essa preparação vem sendo registrada desde as experiências mais remotas, o que se pode descrever como as experiências vivenciadas nos períodos escolares anteriores e também as experiências não escolares, mas que em certo ponto também contribuem para a sua formação.

Compreende-se então, que a trajetória pessoal do indivíduo permite definir que tipo de profissional se tornará. O que nos remete a pensar sobre a importância da formação inicial no contexto educacional. Portanto, é preciso a realização de uma formação inicial consistente, que não seja aligeirada e esvaziada de conteúdos, como a maioria dos cursos ofertados na modalidade à distância que infelizmente, em função da realidade de muitos profissionais, sem a chance de ter outras oportunidades, acabam que por optar por realizar desta forma.

Em pleno século XXI, a modalidade de educação a distância é a maior formadora de professores do país, tendo por objetivo atender as demandas do capital. Vemos que, por meio do ensino esvaziado de conteúdo e desprovido de senso crítico, a formação do professor o impossibilita de compreender a essência do poder hegemônico, tornando-o incapaz de combater a exploração e a divisão de classes. Destacamos que o papel do professor deve estar voltado para a humanização das pessoas, possibilitando-os a compreensão do mundo por meio dos conteúdos universais construídos pela humanidade (AMORIM; MALANCHEN, 2021, p.16).

E para que se efetive esse olhar cuidadoso para com a formação inicial dos docentes, Gatti (2010) descreve a preocupação com a estrutura que envolve o

processo de formação dos futuros profissionais da educação e demarca a importância de pensar de como muitas vezes os docentes são apontados como responsáveis pelo desempenho atual das redes de ensino, mas, se esquecem dos diversos fatores que envolvem essa estrutura como:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. Mesmo considerando essa conjunção de fatores, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial as universidades. Procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação desses profissionais, tão essenciais para a nação e para propiciar, nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações. Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania (GATTI, 2010, p. 1360).

Ao analisarmos as considerações descritas no exposto, tem-se o reforço para a concepção da função da escola na formação humana do ser humano, o que coaduna com a autora Pimenta (1999, p. 22) quando coloca que “no entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquirí-la, mas que é preciso operar com essas informações para, com base nelas, ir em direção ao conhecimento.” Sendo assim, para a autora a “educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante”.

Considerando as exposições, uma questão importante a salientar é sobre a realidade encontrada pelo docente na prática em sala de aula. Para melhor entender todo o processo educativo na sua essência, o docente deve conhecer o contexto educacional no qual está inserido. Desta maneira através de um olhar crítico e reflexivo vai interpretar a realidade escolar e desenvolver a sua prática de maneira eficaz e eficiente, adaptando todo aprendizado de acordo com as

necessidades apresentadas. Pois, o ensino e aprendizagem realmente se efetivam quando professor e estudante se conectam numa relação mediada pelo diálogo, criticidade e humanização vivenciados em sala de aula.

Em cada momento da história houve um pensamento predominante sobre as posições pedagógicas, mas também variações destas teorias, sem caráter homogêneo. No Brasil perpassamos por várias teorias pedagógicas em tempos distintos. Para analisar as teorias que mais tiveram influência no Brasil, podemos pensar na obra “Escola e Democracia” escrita por Saviani (2012), em que o autor discute as teorias pedagógicas realizando uma importante contextualização. Através de suas relevantes analogias o autor propõe um resgate histórico da educação, faz também algumas provocações quanto às questões referentes à influência histórico-política no papel da escola no âmbito social.

Saviani se empenhou em articular as relações entre Sociedade e Educação, considerando a questão da marginalidade aponta que as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos: as Teorias não-críticas, “que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2012, p. 5) e as Teorias crítico-reprodutivistas, que “entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 5). Nas Teorias não-críticas encontram-se as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnista, essas teorias entendem a educação como instrumento de equalização social.

Na concepção da Escola Tradicional o professor detinha todo o conhecimento, e através do método expositivo transmitia estes conhecimentos aos alunos. De acordo com Saviani (2012, p. 6) “a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, que transmite segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.”

Se contrapondo a algumas propostas da Pedagogia Tradicional, surgiu a Pedagogia da Escola Nova. Esta defendia o poder da escola no sentido de promover a equalização social e colocava a escola tradicional como responsável pelo fracasso educacional. Para a Pedagogia da Escola Nova, o marginalizado não era o ignorante, mas o rejeitado. Por isso, a educação deveria propiciar a adaptação e a aceitação da sociedade, pois os que não aceitavam eram

marginalizados. Saviani (2012) coloca que na Pedagogia Nova a educação seria o instrumento de correção da marginalidade, no entanto, a ideia seria de ajustar os indivíduos a sociedade, promovendo a homogeneização, isto é, acabando com o diferente, no caso o marginal. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal partiria dos alunos, estes deveriam estar inseridos em um ambiente estimulante, com materiais didáticos diversos, biblioteca, entre outros.

As instituições de ensino deveriam ser ambientes alegres, coloridos, ativos, totalmente opostos ao aspecto disciplinador da proposta da Pedagogia Tradicional. O aluno passa ter papel fundamental na sua aprendizagem, suas opiniões e interesses são considerados, deixando de lado a memorização e partindo para a prática, e tirando assim o professor como dono do saber. De acordo com Saviani (2012, p. 9): “trata-se de uma Teoria Pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”. A Pedagogia Nova procura evidenciar as deficiências da escola tradicional, mas com isso rebaixa o nível de ensino destinado às camadas populares e aprimora a qualidade do ensino destinado à elite.

Em meados de 1960, durante o período do regime militar a Pedagogia Tecnicista começa a surgir com o objetivo de se manter no domínio, e atendendo as necessidades da sociedade capitalista detinha uma prática que controlava tanto as ações dos alunos quanto dos professores. Neste processo, professor e aluno perderam a autonomia dentro da sala de aula, toda ação era controlada pelo movimento da época. O professor tinha a tarefa de preparar o aluno para o mercado de trabalho, dificultando o desenvolvimento integral e participativo do indivíduo na sociedade. No modelo tecnicista de educação a exigência da produtividade, por intermédio da racionalização do sistema de ensino, propõe objetivos de ensino fragmentados.

A organização do trabalho pedagógico da escola passa por mudanças, passando a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com destaque nas atividades de ensino que englobam variados recursos, na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais. Nos termos de Saviani (2012, p. 14), o autor nos apresenta que a Pedagogia Tecnicista, “ao transpor para a escola a forma de funcionamento

do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.” O saber fazer é o destaque para esse momento, a eficiência daquilo que é feito passa a ter mais valor do que o conhecimento adquirido. A Pedagogia Tradicional constitui-se em uma concepção filosófica essencialista, enquanto a Pedagogia da Escola Nova, numa concepção existencialista.

A Pedagogia Tecnicista veio como uma intenção de resgatar as esperanças colocadas na reforma da escola. É uma teoria que “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2012, p. 11).

As teorias crítico-reprodutivistas são nomeadas pelo autor como “críticas” porque “postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”, em outras palavras, há uma estreita relação de dependência da educação para com a sociedade (SAVIANI, 2012, p. 15). As pedagogias crítico-reprodutivistas surgiram no Brasil no final da década de 70, compreendem a educação como um instrumento de discriminação social. Sendo assim, a função da escola corresponde diretamente na reprodução da sociedade em que está inserida.

De acordo com Saviani (2012, p.16), a teoria crítico-reprodutivista “conta com um razoável número de manifestações em diferentes versões”, para o autor as teorias que tiveram maior repercussão e que alcançaram nível de elaboração mais intensa são as seguintes: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado; Teoria da Escola Dualista.

A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica entende que toda sociedade constitui-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. É importante analisar essa violência a partir da concepção de uma sociedade capitalista, organizadas em classes, em que a burguesia detém a força material e a classe trabalhadora é considerada marginalizada culturalmente. A ação pedagógica é vista como uma imposição da cultura dos dominantes para

os dominados, que se materializaria pelo trabalho pedagógico. A educação tem a função de reprodução cultural, reproduzindo assim as desigualdades.

Na Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado compreende-se que a escola age implicitamente como instrumento de reprodução das relações sociais da sociedade capitalista. Neste contexto, a marginalização acontece na produção do capitalismo através dos trabalhadores. A escola constituída pela própria burguesia, ao invés de trabalhar como ferramenta de equalização social, desenvolve a função de garantir o funcionamento do sistema burguês de produção. Nesse sentido, a educação marginaliza a classe trabalhadora, a partir do momento em que defende os interesses da burguesia em detrimento dos interesses do trabalhador.

Dentro da Teoria da Escola Dualista é considerado que a escola estaria dividida em dois grupos, que correspondem à burguesia e ao proletariado. Nessa ótica direcionada pela burguesia, passa a ser valorizado o trabalho intelectual, desqualificando o trabalho manual. O papel da escola se dá no movimento de impedir o desenvolvimento da ideologia do proletário e, conseqüentemente a luta revolucionária.

Diante da necessidade de superar o problema da marginalidade nos sistemas de ensino, Saviani coloca que: “[...] enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (SAVIANI, 2012, p. 29).

Saviani inicia suas considerações sobre a formulação de uma nova teoria da educação, trazendo como foco central o interesse dos dominados, em que considera a escola como uma realidade histórica capaz de sofrer transformações intencionais pela ação humana. Para o autor, as teorias crítico-reprodutivistas limitam-se a fazer a crítica, a verificar o que não está adequado no modelo vigente, mas não realizam uma proposta de mediação, que propicie aos professores desenvolverem uma prática de caráter crítico e transformador, que evoluam e que não sejam apenas reprodutores das determinações materiais dominantes.

No ano de 1980, o professor Saviani propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas de resolver os problemas educacionais, orientando “a prática

pedagógica em um sentido transformador” (SAVIANI, 2010, p. 115). Nesta teoria as figuras centrais dos processos da educação são professores e alunos, direcionados pelos conteúdos, pelas ciências e pela cultura na sua totalidade, articulando o trabalho pedagógico com as relações sociais. Saviani procurou compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico, e assim valorizar a capacidade pela qual o ser humano produz a sua existência no tempo por meio de seu trabalho.

Para Saviani (2010) a escola deve promover a transformação da sociedade para que assim possam ser superadas as condições de desigualdades entre as classes. A educação passa a ser vista como um instrumento de libertação. Essa libertação seria garantida a partir do domínio dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e do entendimento que teoria e prática são indissociáveis na realidade educacional. Conhecer a concepção e método é algo essencial na organização da práxis educativa e, fundamental para a qualidade do processo educativo. Desta maneira, a prática “ganha coerência e tem sentido na medida em que ela é iluminada pela teoria” (SAVIANI, 2010, p. 220).

Considerando todos os aspectos descritos na breve exposição sobre as teorias e tendências pedagógicas com base nas discussões de Saviani (2010, 2012), destaca-se novamente a relevância do profissional docente conhecer este movimento das teorias pedagógicas ao longo dos tempos, e com olhar crítico direcionar seu trabalho usufruindo das possibilidades trazidas para o seu contexto real e para sua própria trajetória político-pedagógica. A melhoria do ensino é necessária, as tendências pedagógicas podem ser um caminho para esta superação, de modo que traz como base de ação os movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, considerando o momento histórico no qual estão inseridas.

Através dos conhecimentos adquiridos, os docentes podem transformar a sua prática educativa em uma ação efetiva, em que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar. O docente pode propor mudanças, e conhecendo a teoria que sustenta a sua prática pode realizar transformações na conscientização de toda comunidade escolar, podendo chegar aos condicionantes sociais, tornando o processo educacional numa ação transformadora, que ultrapasse os déficits educacionais e sociais atuais.

Neste contexto fica evidente a importância das atividades de formação continuada ofertadas aos profissionais da educação. Quando se apropria do conhecimento e se beneficia das contribuições teóricas referentes às compreensões de aprendizagem, tem-se a oportunidade de desenvolver o trabalho da melhor forma, de maneira que é possível ver com clareza as necessidades contextuais existentes. De modo que as probabilidades de reflexão e crítica sobre as práticas pedagógicas surgem com maior coerência e eficácia.

A formação continuada acontece por meio da realização de pós-graduações no lato e no stricto senso, esse processo de formação pode ser realizado também por intermédio das organizações escolares e outras instâncias governamentais ou não, pela promoção de cursos, grupos de estudos e pesquisas e outras abordagens. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), no artigo 62-A e através da inclusão do parágrafo único, fica garantida a formação continuada para os profissionais da Educação Básica. Ainda fica afirmado na LDB 9394/96 (artigo 67) que:

[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos vigentes e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Sabe-se que infelizmente, muitos destes itens não são considerados pelos atuais governantes, e que na realidade na maioria das vezes os profissionais da educação são submetidos a situações precárias de trabalho, com desvalorização salarial e humana evidente. Em muitos casos, quando o docente busca o aperfeiçoamento, não recebe incentivo algum das instituições escolares e muito menos das instâncias governamentais. Alguns profissionais iniciam seus estudos em Programas de Mestrado e Doutorado, mas devido à alta demanda de trabalho provida pela carga horária excessiva, que grande parte dos docentes é sujeita e

também pela precariedade do trabalho, acabam que não conseguindo concluir o curso.

Pode-se dizer que os docentes e profissionais da educação no geral, no IFPR são privilegiados no quesito incentivo à formação continuada para participação em pós-graduações lato sensu e stricto sensu, desde que atenda aos requisitos próprios da instituição. Tanto a flexibilização e organização do horário de trabalho, como o afastamento integral das atividades laborais, sem prejuízo de remuneração são concedidas no período de realização do curso. Estes incentivos estão previstos para que os servidores continuem se qualificando e aprimorando seus conhecimentos. Entretanto, como já colocado anteriormente, tal benefício como o afastamento remunerado precisa que o profissional atenda a alguns requisitos para ser concedido (IFPR, 2021).

Em relação às atividades de formação contínua, nas quais envolvem as reuniões pedagógicas com cursos, palestras, seminários, oficinas e outros, sempre são colocadas pelos professores como algo que ainda tem dificuldades de tratar com exatidão as necessidades docentes. As abordagens são realizadas de forma a atender diversas questões temporais ou até mesmo necessidades daquele meio, daquela instituição, o que de certo modo, as formações continuadas em muitos momentos não atendem a formação na sua totalidade com foco na prática docente, mas fica a cargo de atender uma necessidade específica, ou seja, fica sempre faltando algo mais intenso.

Para que seja eficiente, as concepções de formação docente no que faz referência à formação continuada devem abordar a temática da prática docente com enfoque na análise e reflexão do professor num processo de aprimoramento contínuo. Considerando que tais ações influenciam as práticas pedagógicas que estão associadas às expectativas da sociedade vigente, levando em conta as condições sócio histórico-cultural do estudante e todo o seu processo de humanização. Destaca-se então, a relevância de reforçar estes aspectos nas atividades de formação continuada ofertadas aos profissionais da educação.

Deste modo, Martins (2010) descreve que no que se refere à humanização dos indivíduos, a formação docente é algo que possui características marcantes, em que o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos,

que de certo modo, para se efetivar demanda a mediação da própria humanidade dos professores.

O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social (MARTINS, 2010, p. 16).

O exposto apresenta que esse movimento se refere a um processo pertencente à produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pelo trabalho do ser humano, dos quais os professores não podem estar alienados, mas sempre atentos e acompanhando as necessidades existentes no contexto em questão. A autora complementa ainda que:

Primeiramente, adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos (MARTINS, 2010, p. 14, grifo da autora).

A partir da reflexão estabelecida, um dos grandes desafios impostos à educação é a formação intencional de profissionais comprometidos com a construção de uma sociedade que busque seu pleno desenvolvimento.

Nesta mesma toada, novamente assumimos a concepção de que a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano, de modo que esta deve possibilitar a apropriação do conhecimento. O que de acordo com Duarte (2010, p. 42) pode ser adquirido de forma prática mediante o conhecimento tácito, que seria aquele “que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação”.

Maia (2015) reforça ainda essa ideia quando aponta que ao valorizar apenas o cotidiano e os aspectos práticos e utilitários, acaba também por secundarizar a assimilação dos conhecimentos. Neste sentido, Duarte (2010), coloca que a formação de docentes deve ter como objetivo ensinar a pensar e direcionar a prática cotidiana, e ainda de acordo com essa interpretação, isso deveria ser ensinado aos estudantes. Os dois autores coadunam na concepção na qual propõem superar essa perspectiva, e destacam a relevância de uma formação que garanta aos docentes a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos que possam ser apropriados pelos estudantes.

De um modo bem específico o docente é convocado a buscar novos meios para renovar sua prática, e num espírito de inspiração manter-se atualizado e bem informado. Todo este contexto aponta para o reconhecimento da necessidade e importância da capacitação dos profissionais da educação por meio da formação continuada.

O processo de formação continuada de professores deve objetivar o desenvolvimento da reflexão crítica da prática, de modo que valorize a pesquisa científica como estratégia de ensino, que forme profissionais comprometidos com o combate do esvaziamento dos conteúdos necessários para o desenvolvimento da humanidade. Na mediação do conhecimento, por meio do ato educativo possa formar estudantes críticos que tenham condições de identificar as relações de explorações sociais e busquem possibilidades para transformar sua realidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá efetivar-se pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação (SAVIANI, 2013c, p. 273).

Portanto, a educação por meio da formação continuada é capaz de trabalhar para a transformação docente, e esse profissional pode mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico tendo a oportunidade de vivenciar novas experiências, realizar pesquisas, desenvolver formas de ver e pensar criticamente a educação e compartilhar com os pares estas experiências.

Para isso, é necessário tanto reconstruir os processos de formação e de construção social que nos levaram a sustentar determinadas ideias, quanto estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa (CONTRERAS, 2012, p. 164).

O autor complementa ainda, que por meio da análise crítica é possível evidenciar as contradições e as estruturas sociais que condicionam a prática educativa, assim como fazê-las avançar para transformar sua prática, transformando a si mesmo, concomitantemente.

Considerando o exposto e tendo em vista o avanço das tecnologias, dos conhecimentos, também as novas exigências do meio social, cultural e político, fica notável a imposição ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuação e o aperfeiçoamento da formação profissional. Mas, para que seja um processo eficaz de aperfeiçoamento profissional, é preciso que estas formações venham ao encontro das necessidades reais encontradas nas escolas, que sejam importantes para o professor em sua ação pedagógica e em seu compromisso social. Este processo toma ainda mais força, quando os profissionais compartilham suas experiências, trazendo para o diálogo as possibilidades e estratégias de ensino. Não só as práticas que tiveram bons resultados, mas também aquilo que não foi exitoso naquele momento, naquela aula, porém, pode servir de impulsionador para a prática de outro professor.

Para tanto, se pode pensar na relevância de programas de formação continuada que abordem a articulação entre teoria e prática; que partam das necessidades do dia a dia da sala de aula; que proponham estratégias que auxiliem o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática. Ou seja, formações que aproximem os pressupostos teóricos e a prática pedagógica, provocando mudanças na ação docente, e assim, despertando a consciência dos docentes para os aspectos externos que influenciam o processo educacional, considerando que esse contexto é bem mais abrangente que os muros que envolvem a escola. Deste modo, o docente com pensamento crítico e reflexivo poderá entender e agir com eficácia perante as dificuldades que emergem no decorrer de sua prática pedagógica.

A partir das reflexões, percebe-se a importância da formação inicial e continuada do docente, de modo específico quando tal ação visa uma formação de qualidade baseada na criticidade, na autonomia, na reflexão e na criatividade

destes profissionais. Entende-se a relevância de aliar a teoria e a prática no processo de formação. A teoria é indispensável para compreender o contexto no qual está inserido, o que será complementado mediante a prática em sala de aula e concretizado pelas relações de ensino e aprendizagem, que se finda na formação como promotora da práxis transformadora. Assim, infere-se que a formação docente fundamentada na práxis vai transformar a educação em um movimento que envolve reflexão, criticidade e criatividade, que será proporcionada aos discentes.

5. PRODUTO EDUCACIONAL: RELATÓRIO ANALÍTICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO IFPR - *CAMPUS JACAREZINHO*

A pesquisa em educação deve trazer o significado de um processo de busca de novos conhecimentos para este universo, para além dos que já estão disponíveis. É uma ação que norteia o desenvolvimento de estudos para fornecer as teorizações necessárias para a identificação das metodologias de investigação sobre os fenômenos do campo educacional. Neste sentido, Severino (2009) assevera que:

Construir o objeto de conhecimento é, pois, pesquisar. Pesquisar, por sua vez, é expor e explorar a estrutura dos objetos, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos adequados, a partir de fontes primárias, graças às quais eles efetivam sua realidade. As fontes secundárias apenas subsidiam essa abordagem central (SEVERINO, 2009, p. 17).

Severino (2009) coloca ainda, que a ciência para ser reconhecida como conhecimento, deve ocorrer por meio da articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Este resultado não se restringe a um mero processamento do levantamento e exposição de fatos e dados, necessita ser estruturado mediante uma leitura teórica. Os dados empíricos só podem ser caracterizados como científicos quando qualificados pela teoria, portanto, esta deve ser consistente. No entanto, a teoria só se constitui em ciência, se articular neste processo os dados empíricos.

Com efeito, para a apropriação do conhecimento científico o processo necessita ir além das aparências, buscar a base, realizar uma organização profunda. A partir desse fundamento, desenvolver a práxis educativa, em que aliando teoria e prática numa perspectiva intencional alcance um resultado consolidado. Neste sentido:

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade (SAVIANI, 2017, p. 6).

Atentando para o campo da educação, Saviani (2017) disserta que a pesquisa educacional compreende uma diversidade de questões como as possibilidades de ensino e aprendizagem, investigando alternativas eficazes para aprimorar as práticas docentes, como também corroborar com aprendizagens efetivas, implicando na interação complexa do processo educacional. O campo da pesquisa educacional é vasto, com diversidade de conteúdos que envolvem o ser humano e a sociedade. Por sua vez, os Programas de Mestrados Profissionais em Educação têm seus fundamentos voltados para os processos formativos e de investigação, para o tratamento de problematizações referentes ao ambiente profissional dos acadêmicos e em alguns casos, ao desenvolvimento de produtos educacionais que apresentam como propósitos soluções, encaminhamentos, ou intervenções no âmbito das problemáticas identificadas.

Ao considerar o problema desta pesquisa de “investigar as concepções docentes sobre suas práticas, e a partir dessa ação contribuir com a formação pedagógica do IFPR - *Campus* Jacarezinho, de modo, que esse processo venha promover uma educação emancipatória, a qual coaduna com os objetivos dos Institutos Federais”, e agregando os resultados da pesquisa em que utilizou os dados obtidos através da consulta aos docentes nas entrevistas, elaboramos o Produto Educacional intitulado “Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus* Jacarezinho”.

A partir da análise dos dados coletados e descritos no Produto Educacional, foi criado o espaço de formação continuada, instituindo-se no formato de oficinas. A definição pela estrutura desse produto resultou do diagnóstico efetuado pela autoavaliação do grupo de docentes entrevistados, esta ação proporcionou analisar a concepção desses profissionais frente ao trabalho realizado nas turmas com grupos multietários.

O material organizado a partir da pesquisa servirá como documento interno da SEPAAE (seção de trabalho da pesquisadora), com o objetivo de nortear ações como o atendimento e acolhimento de novos docentes, como também poderá contribuir com a realização de formação continuada na instituição. De modo, que a análise descrita no Produto Educacional, proporciona aos novos docentes conhecer e entender de maneira mais prática a organização curricular existente no IFPR - *Campus* Jacarezinho, a qual se faz diferente do currículo de outros *campi*.

Ao mesmo tempo colabora com propostas de formação pedagógica, resultantes da pesquisa.

Como desdobramento do Produto Educacional desenvolveu-se então a concepção de realizar encontros de formação continuada que busquem promover uma educação voltada ao desenvolvimento crítico e emancipador, trabalhando os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sem desconsiderar os fatores vivenciados em sua prática social.

Dessa maneira serão realizadas as oficinas como formação continuada abordando o tema “Prática Social no Contexto Escolar”. Esse recurso irá oportunizar o conhecimento de diferentes teorias pedagógicas, principalmente a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual consta como aporte teórico desta pesquisa, e que com seus fundamentos qualificados articulando a teoria e a prática, contribui para a promoção de uma educação emancipadora.

Nesse sentido, pressupõe-se que o compartilhamento de estudos, conhecimentos, estratégias e experiências de práticas pedagógicas podem auxiliar o desenvolvimento da educação básica promovendo a autonomia e a criticidade nos indivíduos dentro de sua prática social.

Nas entrevistas, os docentes participantes elencaram algumas possibilidades de temas para serem abordados nas formações no formato de oficinas, temáticas que abordem recursos, plataformas, aplicativos que contribuam para o planejamento das aulas; apontaram a relevância de momentos que favoreçam o compartilhamento das práticas pedagógicas e das trocas de informações que serão possibilitadas dentro destes espaços das oficinas; elencaram a importância de encontros de formação que possibilite reunir as diferentes áreas do conhecimento para poder discutir e pensar UCs em parceria; foi ressaltada a possibilidade em receber docentes de outros *campi* que compartilhem abordagens de práticas pedagógicas diferenciadas que atenda o Núcleo Técnico, entre outras possibilidades.

Alguns participantes colocaram também a indicação de momentos que abordem teorias e pesquisadores que possam contribuir para formação continuada do docente. Portanto, tem-se o objetivo de oportunizar aos docentes momentos de formação pedagógica com estudos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, que com suas sólidas e qualificadas contribuições tem condições de

efetivar a ação docente no *campus*. Essa atividade será estruturada posteriormente, no âmbito da instituição.

A escolha pelo formato de oficinas se deve ao fato de permitir a troca de experiências e conhecimentos, visto que os participantes colaboram com suas vivências proporcionando o intercâmbio de ideias e saberes, sendo possível verificar as possibilidades e os desafios vivenciados pelos pares. Conforme descrito por Pey (1997), a oficina inicia-se delimitando objetivos, mas esse fato não limita a exploração do conhecimento, a ideia é abrir novos acréscimos e desdobramentos, pois o trabalho coletivo proporciona facetas diversificadas de compreensão e investigação.

A oficina proporciona na prática, porém, subsidiada pela teoria, mostrar a experiência vivenciada, ela tem uma abordagem efetiva nas trocas de conhecimentos, o objetivo é trazer essa estratégia para experienciar as práticas pedagógicas, no intento de conhecer o que está sendo desenvolvido pelos pares. De modo, que possa explorar as práticas exitosas/efetivas e também em coletivo discutir as práticas que não alcançaram bons resultados, para assim pautados no diálogo possam buscar adaptações, ajustes e novas possibilidades para essas práticas.

Propõe-se identificar através do compartilhamento entre os docentes, práticas e metodologias pedagógicas que auxiliem e colaborem para que o seu trabalho seja mais eficaz e prazeroso para ambos os envolvidos, sem perder a perspectiva crítica que deve estar presente na prática social docente. Outro fator de grande relevância, pensado para essa formação é a questão das trocas de informações das áreas do conhecimento, algo bem almejado no currículo do *campus*. Pois, através do compartilhamento das práticas pelos docentes, os pares poderão discutir possibilidades de realizar UCs nas quais possam trabalhar juntos, abordando diversos conteúdos e objetivos que contribuirão para a formação dos estudantes.

O IFPR - *Campus* Jacarezinho tem uma estrutura não convencional de desenvolvimento do currículo do Ensino Médio, é importante o compartilhamento dessas experiências visto que os participantes irão colaborar com suas vivências proporcionando o intercâmbio de ideias e saberes, até porque em muitos

momentos o próprio corpo docente desconhece as estratégias desenvolvidas dentro da instituição.

Portanto, sabendo-se da necessidade de compartilhar essas novas formas de organização educacional, pretende-se fomentar as discussões sobre as práticas pedagógicas mais adequadas e que alcançam um bom resultado na aprendizagem. Proporcionando assim, que as experiências e os conhecimentos gerados dentro do IFPR - *Campus* Jacarezinho sejam compartilhados com a comunidade interna e possam também se estender à comunidade externa da instituição, de modo que sirva de recurso também para aprimoramento educacional em outras instituições de ensino.

A intenção é que a formação pedagógica pensada a partir do produto educacional se torne uma atividade permanente na instituição, de maneira, que as temáticas possam se ampliar com o decorrer da realização das atividades. As ações de formação serão realizadas por docentes, conforme organização das demandas apresentadas pelos participantes da pesquisa e pelas necessidades advindas da instituição. As oficinas poderão ser ministradas pelos docentes internos do *Campus* Jacarezinho, e poderão ser ministradas também por docentes externos que tenham condições de contribuir com a formação pedagógica no *campus*.

Quadro 3 - Plano de ação para proposta da formação continuada em formato de oficinas desenvolvida com os docentes do Ensino Médio do IFPR - *Campus Jacarezinho* (Encontro Piloto)

| OFICINA - PRÁTICA SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR | |
|---|--|
| Responsáveis | Daniele Leonarda dos Santos Baptista Jorge Sobral da Silva Maia |
| Tema | Inovar ao ensinar: Como usar games e simuladores virtuais em sala de aula. |
| Oficineira responsável | Juliana Deganello Vieira |
| Carga horária | 2 horas |
| 1 – Descrição | |
| <p>O acesso universal à informação proporcionado pela internet e mídias digitais impactou e transformou radicalmente a sociedade. Por consequência, nosso modo de se relacionar, trabalhar, consumir e aprender também mudou. Sendo assim, a educação não pode permanecer a mesma, ainda que necessite manter seu objetivo maior de produzir a humanidade nos seres humanos. É interessante pensar em aulas dinâmicas, utilizando tecnologias para aumentar o engajamento dos estudantes nas aulas. O professor tem a possibilidade de inovar e tornar as redes sociais, os games, simuladores e aplicativos de celulares como aliados do ensino, transformando suas aulas mais atraentes e divertidas, sem perder a perspectiva crítica que deve estar presente na prática social docente. Na oficina serão exploradas as plataformas Nearpod e Wordwall como sugestão para criar games no contexto da sala de aula, também serão apresentadas possibilidades para trabalhar com outras plataformas como Genially, TikTok, Instagram e a realidade aumentada com Merge Cube, além da demonstração proporcionada através do simulador GoLab e pela técnica da Rotação por Estações.</p> | |
| 2 - Objetivos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a formação pedagógica dos docentes do IFPR - <i>Campus Jacarezinho</i> e estudantes do curso de Licenciatura em Química por meio de um espaço de diálogo, compartilhamento e estudo; • Apresentar e orientar os participantes de como utilizar games e simuladores virtuais em sala de aula, de modo a colaborar com possibilidades para abordagem da prática pedagógica, sem perder a perspectiva crítica docente; | |

| |
|--|
| 3 - Desenvolvimento |
| Os participantes serão convidados a jogar games online e utilizar simuladores virtuais que podem ser abordados em atividades práticas em sala de aula. A responsável pela oficina irá compartilhar a dinâmica para o planejamento de suas práticas pedagógicas. Através do diálogo os participantes serão instigados a refletir sobre as estratégias para planejar e organizar a prática pedagógica, permitindo a relação da prática e teoria na apropriação do conhecimento, agregando os conhecimentos empíricos e científicos. Para a oficina os participantes serão convidados a experimentar e criar games em duas plataformas: Nearpod e Wordwall. O simulador Go-Lab também será demonstrado para os participantes. Serão apresentadas ideias para o uso de outras plataformas como Genially, TikTok, Instagram e a realidade aumentada com Merge Cube no contexto das aulas. Ao final, será dada uma sugestão de abordagem para atividades com a aplicação dos games e simuladores por meio da Rotação por Estações. |
| 4 - Recursos |
| Computador |
| 5 - Participantes |
| Docentes do IFPR <i>Campus</i> Jacarezinho; graduandos do curso de Licenciatura em Química |

Elaborado pela autora (2022)

5.1 Descrição do encontro de formação pedagógica em formato de oficinas

O primeiro encontro de formação pedagógica resultado desta pesquisa, definida como oficinas, ocorreu no dia 23 de novembro de 2022. A oficina de formação compôs as atividades da IV Semana de Química e III Semana de Alimentos, evento realizado no IFPR - *Campus* Jacarezinho. Aicineira foi a professora Juliana Deganello Vieira, mestra em Ciências e doutoranda em Ciências Biológicas, a professora compõe o quadro de professores do Ensino Médio Integrado do *Campus* Jacarezinho. Por questões de ordem pessoal a

oficineira conduziu a oficina no modo remoto, enquanto eu, Daniele (mediadora) e os participantes estávamos de maneira presencial no laboratório de informática no *Campus* Jacarezinho - IFPR.

Para participar da oficina realizamos o convite para todos os docentes do *Campus* Jacarezinho que atuam no Ensino Médio, no total de 53 docentes, o convite se estendeu também aos graduandos da Licenciatura em Química, estudantes do *campus*. O convite aos graduandos se deu pelo fato de alguns participantes da pesquisa terem sugerido a participação de tais estudantes nas formações (resultado da pesquisa), visto que é uma excelente oportunidade para os acadêmicos conhecerem um pouco das práticas pedagógicas vivenciadas na prática social escolar. Tivemos a participação de 10 (dez) docentes e 1 (um) estudante da Licenciatura em Química.

Iniciei a atividade dando boas vindas aos participantes e agradecendo a disponibilidade e o interesse de participarem deste momento de formação, considerando todas as atividades que demandam o trabalho docente. Reforcei a importância de espaços de formação continuada ao profissional docente, com destaque para o evento da Semana da Química e Alimentos, ação que reforça a missão da educação/universidade pública e de qualidade que objetiva propiciar a apropriação dos novos conhecimentos, técnicas e tecnologias através da pesquisa. Na sequência para melhor contextualizar a atividade, explanei brevemente sobre o estudo, mais especificamente sobre o objetivo, problemática e participantes da investigação, dando maior ênfase no produto educacional.

Coloquei de forma bem específica qual o objetivo das oficinas e como serão realizadas, aproveitei a ocasião para destacar que as oficinas poderão ser propostas pelos docentes do próprio *campus*, como também por docentes de outros *campi* ou de outra instituição escolar que possam contribuir com as demandas já colocadas pelos participantes da pesquisa e também atender as necessidades identificadas na instituição. Na sequência realizei a apresentação daicineira para darmos início à oficina propriamente dita.

Após a minha fala, a professora Juliana iniciou sua apresentação destacando a temática da oficina: **Inovar ao ensinar: como usar games e simuladores virtuais em sala de aula**. A professora colocou que ao ser surpreendida com a necessidade de trabalhar no modo remoto, em razão da

pandemia do COVID 19, sentiu a necessidade de desenvolver ações dentro de sua prática pedagógica que pudessem alcançar os estudantes de maneira efetiva, considerando um período tão difícil e delicado como foi o período da pandemia. Então, passou a buscar recursos para contribuir na dinâmica das aulas, de modo que pudesse trabalhar os conteúdos necessários para a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes e que tornassem as aulas mais dinâmicas e com bons resultados.

Enfatizou que começou a estudar possibilidades dentro da educação, considerando o contexto das aulas online, e aprendeu como usar as ferramentas digitais como aliadas ao ensino e aprendizagem. A professora destacou a necessidade de planejamento das práticas, para não perder o olhar crítico que embasa os objetivos propostos em cada atividade proposta.

Com o retorno das aulas presenciais a professora colocou que aproveitou toda experiência que teve no período das aulas online, juntamente com o feedback dos estudantes que foi muito positivo e passou a desenvolver com mais força as estratégias envolvendo games e outros recursos digitais nas suas aulas.

Na sequência a professora Juliana compartilhou com os participantes como normalmente planeja as suas aulas, ou seja, como organiza a sua prática pedagógica. Destacou que sempre que pensa em organizar a sua prática, ao considerar o conteúdo e os objetivos propostos para aquele momento, trabalha com algumas questões como:

- O que eu quero que meu aluno aprenda hoje?
- Como posso "dar sentido" ao conteúdo estudado?
- O que posso fazer para deixar esse aprendizado mais dinâmico e divertido?

A professora destacou que dentro da sua área de atuação, no caso a Biologia, são usados muitos termos técnicos e sua preocupação ao abordar determinado conteúdo é que os estudantes entendam o processo, compreendam a finalidade daquela abordagem. E para facilitar esta compreensão a professora ressaltou que busca estratégias que contribuam para este aprendizado, e conforme suas palavras: “que de certa maneira torne a aula mais leve e divertida, que faça com que o estudante queira estar ali aprendendo e que em algum ponto

a aula se torne divertida para mim também, que eu possa desenvolver meu trabalho com mais prazer”.

A partir desse movimento começa a organizar as estratégias para desenvolver a sua prática pedagógica. Ao considerar o conteúdo a ser abordado, inicialmente trabalha com os estudantes os conhecimentos que eles trazem de sua prática social, a partir do que os estudantes não sabem vai desenvolver seu trabalho pedagógico, contribuindo para a apropriação dos conhecimentos científicos pelos estudantes.

Neste momento a abordagem visa explorar as questões levantadas na etapa inicial da aula, e com base nesta ação realizar a análise da realidade contextual em que utilizando a teoria trabalha as exposições com as verdades e contradições. Através dos conhecimentos acumulados historicamente (ciência, arte e filosofia), sem desconsiderar a realidade dos estudantes são desenvolvidos os conteúdos propostos para atender os objetivos para aquela aula.

Ao assimilarem o conteúdo, os estudantes demonstram um conhecimento mais avançado, que por meio do processo de ensino e aprendizagem foi passando por intervenções e sendo reelaborado em sua prática social. Neste nível é possível visualizar a apropriação do conhecimento pelo estudante, de modo mais elaborado e com condições de intervir criticamente em sua realidade.

A professora ressaltou que sempre se preocupa em desenvolver suas aulas de maneira que engaje os estudantes, e para contribuir nesta tarefa procura realizar práticas que envolvam os mesmos, e como fazer isso num contexto tão cheio de informações e atrativos que muitas vezes chamam mais a atenção do que um conteúdo em sala de aula? Compartilhou alguns dados das consultorias McKinsey e Box1824 (focadas em análise de tendências jovens) que apontam os estudantes nas categorias:

- Geração Z (1995 -2010), Geração Alpha (2010 -2025) como:
 - Nativos digitais: Apropriad-se com facilidade e naturalidade das mídias digitais;
 - Recepção de informações de maneira ágil e rápida;
 - Preferência por imagens do que textos;
 - Multitarefas.

Considerando estas informações, como acessar estes estudantes? Uma possibilidade é trazer as redes sociais, games, uso do celular e computador como aliados ao ensino. A professora ressaltou que não é necessário que todas as aulas sejam um evento, não é esta a questão, mas quando possível e necessário, as ferramentas digitais podem contribuir de modo eficiente para o ato educativo.

Após o compartilhamento de suas estratégias para o planejamento de suas práticas pedagógicas, a professora Juliana apresentou aos participantes da oficina alguns recursos digitais que podem ser usados no desenvolvimento das aulas e contribuem na apropriação do conteúdo proposto. Apresentou várias plataformas que oferecem jogos online para atribuir atividades e tornar as aulas mais dinâmicas e divertidas, além de contribuir com a aprendizagem dos estudantes, inclusive uma dica da professora é que estes recursos podem ser usados para a atividade de avaliação. Algumas das plataformas apresentadas são: Neapord; Wordwall; Genially; Quizizz; flippity; educaplay; Efuturo e Canva.

A professora Juliana apresentou estas plataformas trazendo informações importantes como o armazenamento de dados referentes à realização, histórico e resultados das atividades, e as estratégias de como usar nas aulas, desenvolveu especificamente com os participantes as atividades nas plataformas Neapord e Wordwall. A professora inicialmente usou um dos jogos propostos pela plataforma com os participantes e na sequência foi trabalhando passo a passo como montar uma atividade através deste recurso, de modo que conseguiu trabalhar vários jogos dentro desta plataforma. Através do diálogo foi pedindo sugestões aos participantes (docentes das várias áreas do conhecimento) como temas para desenvolver as atividades. Foi um momento muito relevante, pois os participantes puderam discutir, fazer perguntas, buscar possibilidades e realizar as atividades.

Neste momento a professora foi trazendo sugestões de abordagens para as diferentes áreas do conhecimento e contribuiu substancialmente para os docentes entenderem a dinâmica da atividade proposta. Colocou também que essas atividades podem ser trabalhadas nos computadores do laboratório de informática, mas como nem sempre temos esta realidade, então é possível ser desenvolvidas também com uso do celular.

Em razão do tempo proposto para a oficina já estar avançado, a professora demonstrou para os participantes o uso do simulador Go-Lab e apresentou ideias

para o uso de outras plataformas como Genially, TikTok, Instagram e a realidade aumentada com Merge Cube no contexto das aulas. Trouxe várias possibilidades de abordar os conteúdos, os participantes ficaram surpresos e muito interessados nas indicações.

Para concluir a oficina a professora deu a sugestão de abordagem para atividades com a aplicação dos games e simuladores por meio da Rotação por Estações, uma técnica muito interessante que envolve vários recursos em uma única atividade. E aproveitando para finalizar, a professora Juliana trouxe para compartilhar com os participantes, fotos e registros das aulas em que ela desenvolveu utilizando estas práticas diversificadas, em que o resultado na aprendizagem dos estudantes se mostrou muito satisfatória.

Após a conclusão da oficina os participantes preencheram um questionário de avaliação da atividade proposta, tendo como objetivo obter através das respostas subsídios para aprimorar os próximos encontros de formação pertencentes ao produto educacional.

Observando as respostas dos participantes da oficina foi possível identificar que tivemos 3 docentes do Núcleo Técnico; 1 docente das Ciências Humanas; 4 docentes das Ciências da Natureza e 2 docentes pertencentes ao Código e Linguagens, portanto, tivemos participação de todas as áreas do conhecimento que atuam no Ensino Médio. E dos estudantes da Licenciatura em Química tivemos somente 1 participação.

No questionário eles puderam manifestar suas opiniões em relação à organização, às temáticas apresentadas, à linguagem e dinâmicas desenvolvidas, tiveram oportunidade também de expressar o nível de satisfação com o formato e tempo de duração da formação. Foram também convidados a indicar a satisfação em relação ao aprendizado teórico e prático após a conclusão da atividade, e finalizando o questionário foi disponibilizado um espaço para sugestões.

As respostas foram unanimemente positivas, obtendo a indicação de “muito satisfatório” em todos os quesitos. Tivemos como sugestões, que ocorram mais momentos de formação neste formato de oficinas para os próximos semestres, inclusive com mais edições durante o semestre e também sugeriram que o próximo momento de formação aconteça na formação pedagógica do início do próximo ano letivo.

Com as considerações realizadas pelos participantes durante e ao final da oficina foi possível observar a relevância da realização de momentos de formação no *campus*, isso trouxe estímulo e perspectivas em trazer novas propostas, novas abordagens que possam fortalecer os estudos, as pesquisas e contribuir de maneira efetiva com o ensino e aprendizagem da instituição. Considerando o resultado da oficina, realizaremos a organização de futuras formações atendendo as possibilidades resultantes da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se investigar as concepções docentes sobre suas práticas, realizando uma análise dessas concepções, e a partir dessa ação contribuir com a formação pedagógica do IFPR - *Campus* Jacarezinho. Considerando dessa maneira a organização, o planejamento e a realização de práticas pedagógicas dentro de uma organização pedagógica curricular não convencional, em que as turmas são formadas por grupos multietários, ou seja, as turmas são compostas por estudantes com diferentes anos de ingresso, o que conseqüentemente traz em sua formação estudantes com idades diferentes, as turmas são formadas também por estudantes dos vários cursos ofertados pela instituição. Estas turmas multietárias são organizadas através das UCs.

Partindo desta concepção foram realizados encaminhamentos para compreender como os docentes visualizam este agrupamento discente, a maneira como se adaptam, se agrupam e se relacionam por meio da formação dos grupos multietários. E com base nessas ações, buscamos verificar se esses fatores contribuem para o desenvolvimento coletivo e formação humana dos indivíduos, se há de fato alternativas de aprendizagem e como as práticas docentes podem favorecer o desenvolvimento educacional.

A partir desta estrutura, desenvolver ações para colaborar no trabalho pedagógico da instituição, de modo a abordar a formação docente baseada numa visão crítica capaz de produzir uma educação voltada para a transformação social.

Com isso revelou-se a oportunidade de explorar a Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica que norteia a prática pedagógica em sala de aula, abordagem essa que busca romper com os valores mercantis da sociedade capitalista e proporcionar uma educação de qualidade. Observando que a escola tem o papel de promover o processo de ensino e aprendizagem com base no desenvolvimento humano, através da socialização de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos acumulados historicamente pela humanidade.

Assim, os objetivos da pesquisa foram definidos em “verificar por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes da instituição, as dificuldades em desenvolver práticas de ensino que atendam as turmas com estudantes de grupos

multietários; elencar práticas pedagógicas, realizando diagnósticos dos elementos que podem ampliar o potencial formativo em relação a essas práticas; formular e desenvolver em parceria com os docentes, encontros de formação pedagógica em formato de oficinas para profissionais no âmbito da educação básica, a partir das necessidades de formação na área apontadas pelos pares”.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma revisão de literatura em textos científicos e obras de referência sobre o tema abordado, contou-se também com a técnica da realização de entrevista semiestruturada com os docentes do IFPR - *Campus* Jacarezinho.

A partir da análise dos dados foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao trabalhar com as turmas multietárias destacam-se a questão da diferença de conhecimentos apresentados pelos estudantes, outra colocação se refere à ausência de um perfil de turma, considerando que no sistema de UCs as turmas se reorganizam a cada semestre. E esta questão também é apontada por alguns docentes como facilidades ao trabalhar com as turmas multietárias, a possibilidade dos estudantes mais experientes colaborarem com os menos experientes, além do fato de poderem se conectar com a diversidade de experiências dentro das turmas formadas pelas UCs.

Pode-se apreciar também que alguns fatores apontaram que a relação social entre os estudantes no âmbito das turmas multietárias contribui no processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos, foi possível identificar a contribuição dessas relações interpessoais entre os estudantes e também com o professor neste processo educacional, na colaboração entre os estudantes, na formação dos grupos a partir das afinidades e interesses e também na vivência com diferentes realidades proporcionada pela composição das turmas multietárias.

Em relação ao processo de socialização e interação entre os docentes no *Campus* Jacarezinho no que se refere à organização, planejamento de aulas e compartilhamento das práticas pedagógicas observou-se que essas ações são mais individualizadas, normalmente, não existe o compartilhamento entre os docentes das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Os momentos de diálogo sobre as práticas pedagógicas acontecem com os docentes da mesma área do conhecimento ou por ocuparem a mesma sala de professores. Mas em termos institucionais não são propostos encontros de formação para atender essa

demanda do compartilhamento das experiências pedagógicas. O que acontecem são ações informais, proporcionadas pelos próprios docentes, seja pela afinidade ou maior proximidade.

Sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com resultados melhores, mais exitosos e se essa organização curricular existente no IFPR - *Campus* Jacarezinho no âmbito do Ensino Médio possibilita a realização de práticas pedagógicas diferenciadas e que tenha um bom resultado, entendeu-se que o currículo flexível proporciona autonomia para o docente organizar a sua prática, o docente tem liberdade para explorar recursos e criatividade para o desenvolvimento de suas práticas propondo as mais diversas abordagens para expor os conteúdos propostos, assim como, pode desempenhar seu trabalho docente de uma maneira mais tradicional, se assim achar mais adequado.

Neste sentido, Contreras (2012) contribui ao enfatizar a necessidade de promover uma prática pedagógica baseada na concepção dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, entendendo que refletir sobre um trabalho intelectual crítico, supõe compreender a abrangência do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional. Destarte, a compreensão do que consiste uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. No entanto, é uma possibilidade para buscar saídas para atender as questões que se referem ao trabalho docente, sua identidade, assim como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, tarefa central da profissão docente.

No que se refere às estratégias para a organização de práticas pedagógicas que busquem alcançar um bom resultado, concluiu-se que os docentes procuram planejar suas aulas considerando os conhecimentos iniciais e a realidade dos estudantes envolvidos no processo. Partindo então, do que os estudantes não conhecem usufruem de abordagens que atenda a diversidade do público multietário existente no contexto escolar, deste modo, os resultados são mais exitosos e tem maior envolvimento dos estudantes. Ainda foi possível compreender a intencionalidade da ação docente ao planejar sua prática, além do fato de sua abordagem considerar a prática social dos estudantes.

No quesito teoria pedagógica que norteia a prática pedagógica para organização e planejamento do trabalho docente, foi possível perceber a existência da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria que orienta o trabalho pedagógico por parte dos participantes, no entanto, não apresentam aprofundamento teórico nessa teoria. Mas é importante ressaltar que não foi mencionado pelos entrevistados o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica nos documentos que embasam as atividades pedagógicas no *campus* e no IFPR como um todo. O que indica possível desconhecimento dos documentos que em tese orientam as práticas dos professores e, portanto com implicações na autonomia docente na elaboração documental que rege a instituição do ponto de vista pedagógico. Isso ocorre em razão desta importante teoria constar apenas no documento, não sendo discutida nos processos de formação pedagógica.

Com o estudo entendeu-se que nas ações institucionais de formação continuada no IFPR - *Campus* Jacarezinho não acontecem formações que abordem a prática pedagógica de maneira mais específica e também não há o compartilhamento das experiências entre os pares, com exceção por algumas questões mais pontuais como proximidade, afinidade e outros, entre os docentes. Normalmente, as formações pedagógicas são realizadas atendendo outros aspectos formativos, de ordem exclusiva do *campus* ou advindas das gestões superiores do IFPR como um todo, mas que na maioria das vezes não atende à realidade da instituição.

Os participantes da pesquisa foram unânimes ao colocarem a importância da realização de formações pedagógicas direcionadas especificamente para a prática pedagógica. Complementaram ainda, com indicações e direcionamentos para o formato e temáticas a serem trabalhados nas abordagens destas formações.

Com base nos resultados obtidos por meio da investigação, e considerando as colocações dos participantes da pesquisa, foi possível constatar importantes informações referentes à concepção que os docentes têm em relação à organização e planejamento das suas práticas pedagógicas, em que o processo de ensino ocorre numa organização escolar não convencional no contexto dos grupos multietários do Ensino Médio. Isso contribuiu substancialmente para a elaboração do Produto Educacional apresentado como “Relatório Analítico das

Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus Jacarezinho*”, que será organizado com volume separado do relatório da dissertação e entregue no IFPR - *Campus Jacarezinho*.

A necessidade desta análise veio justamente para verificar quais eram as concepções dos docentes da implementação das suas práticas pedagógicas, neste novo currículo. O objetivo é que esse material seja usado pela SEPAE como apoio para o atendimento, acolhimento e orientação pedagógica dos novos docentes, como também colabore com as ações de formação continuada na instituição.

Considerando os resultados da análise dos dados e instituídos pelo Produto Educacional, emerge a proposição de formação para os docentes no formato de oficinas denominado “Prática Social no Contexto Escolar”. A formação através de oficinas tem o intuito de instigar a discussão coletiva entre os docentes referente à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que este espaço seja um momento para o estudo e discussões sobre as teorias pedagógicas, de modo mais específico, a Pedagogia Histórico-Crítica; o compartilhamento de conhecimentos, experiências e vivências; o intercâmbio de ideias e saberes. Tendo em vista as colocações dos participantes, acredita-se que este será um importante momento de formação na instituição.

Realizamos o primeiro encontro de formação e definimos como o “encontro piloto” que será usado como base para aprimorar os próximos encontros na instituição. Neste momento, a oficina abordou o compartilhamento de como aicineira organiza e planeja sua prática pedagógica, contou também com a apresentação de recursos digitais e desenvolvimento de técnicas e dinâmicas que ampliam as possibilidades de desenvolver as aulas e contribuem para a apropriação do conteúdo pelos estudantes, de maneira eficiente, ao mesmo tempo divertida.

Em razão de questões organizacionais, com interferências ainda da pandemia que comprometeu a disposição nas datas de formação no calendário escolar, não foi possível desenvolver outros momentos de formação, como planejado anteriormente. No entanto, serão organizados posteriormente momentos para formação pedagógica como desdobramento do produto educacional, resultante dessa pesquisa.

Os resultados dessa investigação fornecerão subsídios para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, assim como contribuirão com novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática. Auxiliará o desenvolvimento do campo teórico trazendo contribuições para a construção do pensamento crítico que visa uma formação docente consistente, assim como a prática pedagógica seja entendida como prática social de humanização dos homens. Tendo como finalidade formar profissionais que saibam atuar em um mundo que necessita ser transformado, dada a crise societária contemporânea.

Durante o processo de desenvolvimento do estudo, considerando a sua totalidade, emergiram algumas dificuldades, como foi a questão de não existir um espaço presencial para as discussões e compartilhamentos com a turma, pois, em razão da pandemia toda a formação do Programa de Mestrado foi realizada no modo remoto. Outra dificuldade que pode ser apontada é o fato de não ter sido possível desenvolver mais encontros da formação pedagógica, resultante do Produto Educacional.

Toda pesquisa tem limites, que é configurado pelo espaço da coleta de dados dentro do universo pesquisado. Ao considerar estes limites é importante destacar que essa pesquisa foi realizada com um grupo de professores que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, dentro de uma concepção curricular não convencional que trabalha com turmas multietárias. É importante que mais pesquisas avancem trazendo como objeto de estudo outros grupos, com outras características, como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos que também são grupos multietários. Essa é somente uma possibilidade de muitas outras que podem ser pesquisadas, analisadas e investigadas.

Como perspectivas para futuras pesquisas, é possível utilizar os dados já coletados a partir de outra ótica, como por exemplo, qualificar as opiniões dos docentes com base na idade, na experiência e formação inicial. Outra possibilidade seria relacionar cada uma das categorias de análise com a área do conhecimento do Núcleo Comum (CH, CN, CL) e também do Núcleo Técnico dos docentes. E por fim, outra perspectiva a ser investigada, “se eventualmente esta pesquisa fosse realizada em turmas seriadas, será que o resultado seria muito diferente?”.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. Com ensinar? O método da Pedagogia Histórico-Crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 99-117.

ALTVATER, Fernanda Elena Tenório. Empatia: uma experiência ética. In: **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sergio Vale da Paixão (Org.) Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 105-116. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

AMORIM, Evelyn Vieira; MALANCHEN, Julia. A educação a distância e a precarização da formação do professor: um desafio a superar. **Cadernos do Gposshe On-Line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, dez. 2021. Semestral. Cadernos do GPOSSHE On-line. <http://dx.doi.org/10.33241/cadernosdogosshe.v5i1.7322>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/7322>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BARBOSA, Luciana Mara Tachini; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 47, p. 47-55, jul. 2018.

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

BEM PARANÁ. **Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho**. 2019. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/publicacao/blogs/tictag/instituto-federal-de-jacarezinho-integra-serie-sementes-da-educacao-sobre-escolas-inovadoras/> Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES, n. 01/2001**, de 01 de abr. de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-

graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES, n. 24/2002**, de 18 de dez. de 2002. Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78331-rces024-02-pdf/file>. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 18/11/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, n. 6/2012**, de 20 de set. de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466/2012**, de 12 de dezembro de 2012. 2012. Que trata de pesquisas em seres humanos. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510/2016**, de 07 de abril de 2016. 2016. Dispõe as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Resolução CNE/CEB, n. 3/2018**, de 21 de nov. de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Carta Circular nº 1/2021** - CONEP/SECNS/MS, de 03 de março de 2021. 2021. Apresenta orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

CANAIS GLOBO. **Sementes da Educação. Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho**. 2022. Disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/sementes-da-educacao/v/10466506/> Acesso em: 22 ago. 2022.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.

CORRÊA, Hugo Emmanuel Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio Vale. (Org.). **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. Disponível em: https://escolatransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

DELANHESE, Bruna Gomes; BAPTISTA, Daniele Leonarda dos Santos ; BAPTISTA, Fabrício. Ações afirmativas do NAPNE para inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. In: **IV Simpósio de Educação e Inovação e V Seminário em Currículo e Inovação**, 2020, Jacarezinho. Educar é politizar, 2020. p. 11-21. Disponível em: <https://sites.google.com/ifpr.edu.br/sei/anais?authuser=0>. Acesso em: 20 mar. 2022

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [ebook]. p. 33-50. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, [S. l.], v. 11, n. 19, p. 67–80, 1993. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9169>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016. 149 p.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESCOLAS TRANSFORMADORAS. **Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho**. 2022. Disponível em: <https://escolatransformadoras.com.br/?s=campus+jacarezinho>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FAU. **Instituto Federal do Paraná edital nº 09/2019 - Professor da carreira magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**. 2019. Disponível em:

<https://www.concursosfau.com.br/novo/concurso/EDITAL09-AREAS>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FIORUCCI, Rodolfo; CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa. As unidades curriculares (UC) como inovação na educação: experiência de gestão, história e politecnia. In: CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio Vale da (org.). **Currículo Inovador**: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: IFPR, 2018. Cap. 15. p. 3-228. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª ed. Liber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. 234 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo, 3ª ed. Cortez, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto socioetário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018. p. 249-266.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 83-112.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. 163 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. A relevância dos métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: VOZES, 2010. p. 29-38.

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

GODOI, Alice Ribeiro. **Discurso de colação de grau**. 2022. Discurso.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244 p. Carlos Nelson Coutinho.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais. o princípio educativo. jornalismo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 336 p.

INÁCIO, Fabíola Dorneles. A química da vida. In: **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sergio Vale da Paixão (Org.) Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 66-85. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

IFB. INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado**. 2017. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/reitoria/14541-forum-emi>. Acesso em: 31 ago. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução CONSUP nº 02/2009**, de 30 de mar. de 2009. Estabelece Diretrizes para a Gestão das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Res.-02.09.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução CONSUP nº 65/2010**, de 28 de jul. de 2010. Institui e aprova o Programa de Auxílio a Participação em Eventos Estudantis. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/08/Res.-65.101.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução CONSUP nº 09/2014**, de 20 de set. de 2014. Fixa as normas e procedimentos para funcionamento dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, em nível de Pós-Graduação, no IFPR. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-092014/>. Acesso em: 26 mai. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional IFPR 2019-2023**. 2018. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Revisao-2020.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do curso Técnico em Informática**. 2017. Disponível em: <http://jacarezinho.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/PPC-Form%C3%A1tica-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 75/2018**, de 21 de dezembro de 2018. Aprova o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no Âmbito do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=152503&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 20 ago. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 04/2021**, de 05 de março de 2021. Dispõe sobre as normas gerais de afastamento integral, no Brasil ou no Exterior, para participação de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e de Técnico Administrativo em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, em programa de pós-graduação *stricto sensu*, pós-doutorado, e estágio vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu* ou pós-doutorado. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=1181543&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 16 ago. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Transparência bolsistas**. 2022. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/institucional/pro-reitorias/proepi-2/transparencia-bolsistas/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Concessão de bolsas e auxílios**. 2022. Disponível em: <https://jacarezinho.ifpr.edu.br/transparencia/bolsasauxilios/>. Acesso em: 26 ago. 2022.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Edital IFPR nº 100/2022**, de 25 de agosto de 2022. Rege o Processo Seletivo IFPR 2023 para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&codigo_verificador=1912820&codigo_crc=D9224D5E&hash_download=364cce84e2fcbaffa459fb9f3fbe9be92145e5b5bf574ed64aab986ad791f597d8ede84ead7a5ff9799

195654cf6cabfda7e6c0f6c96495d89c88673ca79cab2&visualizacao=1&id_orgao_a
cesso_externo=0. Acesso em: 29 ago. 2022.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.
Caderno estatístico município de Jacarezinho. 2022. Disponível em:
<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=86400&btOk=ok>
k. Acesso em: 10 jul. 2022.

LOVATO, Antonio; FRAZIM Raquel (org.). **O ser e o agir transformador**: para
mudar a conversa sobre educação. São Paulo: Ashoka e Alana, 2017. 161 p.
Disponível em: [http://escolastransformadoras.com.br/wp-
content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_Transformador-Escolas-Transf](http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/09/Livro_Ser_Agir_Transformador-Escolas-Transf). Acesso
em: 10 ago. 2022.

LUKÁCS, Gyorgy. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação Ambiental Crítica e Formação de
professores**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Aspectos da crítica ontológica como fundamento
para o processo educativo. **Revista Simbio-Logias**, [s. l], v. 12, n. 17, p. 125-139,
2020.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Banca de qualificação do Mestrado Profissional
em Educação - PPEd/UENP**. 2022. Correções para o relatório da dissertação.

MALANCHEN, Julia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel do currículo escolar
no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da
psicologia histórico cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**,
Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013.

MALANCHEN, Julia. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da
universalidade dos conteúdos escolares. In: **X ANPED SUL**, 2014, Florianópolis,
2014. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php.
Acesso em: 07 nov. 2022.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa.
Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a
Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, n. 52, p. 286-
300, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 10
jul. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. In: MESQUITA, Afonso Mancuso de; FANTIN, Fernanda Carneiro Bechara; ASBHAR, Flávia Ferreira da Silva. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. p. 41-79.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; Duarte Newton. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010. p. 13-31.

NUNES, Marcos Antonio Hoffmann; DEGANELLO, Juliana; PIRES, Paloma de Souza. Para além do quadro negro: narrativas de estudantes sobre LGBTfobia no espaço escolar. In: **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sergio Vale da Paixão (Org.) Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 37-49. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril, Cultural, 1983. v.I.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro 1/ tradução de Reginaldo Sant'Ana**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011. Cap. 3. p. 5-120.

PEY, Maria Oly. Oficina como Modalidade Educativa. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.15, n. 27, p. 35-63, jan./jun., 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRETE, Mairus. Muito além da sala de aula: O protagonismo do professor e o novo método de ensino do *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná. In: **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sergio Vale da Paixão (Org.)

Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 50-65. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

Professor do IFPR, Sergio Vale da Paixão, apresenta palestra na IV Conferência Nacional de Educação - CONAE - Etapa Municipal. [Cambará], 25 abr. 2022. Instagram: @sergiovpaixão. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CeWEfyMj7IX/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 05 mai. 2022.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas - São Paulo, v. 20, p. e020042, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8660770. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, Demerval. **A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação**. 2001. Acesso em: 14 jul. 2022. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html>.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42^a ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19^a ed. Campinas: Autores Associados, 2013b. 312 p.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em Educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, n. 4, 28 abr. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, SP, v. 16, n. 2, p. 4-12, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121/2765>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SILVA, David José de Andrade. A organização curricular do IFPR *Campus Jacarezinho*: pressupostos teóricos e princípios. In: **II Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado**, 2018a, Brasília. p.403-417. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/snemi/55149-a-organizacao-curricular-do-ifpr-campus-jacarezinho--pressupostos-teoricos-e-principios/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SILVA, David José de Andrade. Libertar, debater, dissertar: ponderações sobre uma unidade curricular. In: **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sergio Vale da Paixão (Org.) Curitiba: Editora IFPR, 2018b. p. 160-174. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, David José de Andrade. **Escolas transformadoras**. 2018c. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/escola/ifpr-jacarezinho/>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, David José de Andrade. **Entre Dilemas e Decisões**: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio

integrado. 2019. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/66016>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SILVA, David José de Andrade. Leitura e interpretação de texto no IFPR *Campus Jacarezinho*: letramento crítico para a cidadania. **Revista Leia Escola, Campina Grande**, v. 20, n. 2, p. 204-219, jun. 2020. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/about/submissions#authorGuidelines>. Acesso em: 18 nov. 2021.

SILVA, David José Andrade; ALMEIDA, Leonardo Félix. A vista de um ponto: um relato de experiência discente do IFPR *campus Jacarezinho*. **Revista de Educação ANEC**, v. 47, n. 160, 22 dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/256>. Acesso em 18 jul. 2022.

SILVA, Michelli Cristiane Rosa da; ZANELATO, Eliete; LIMA, Roger dos Santos. As ações docentes: indicativos de uma prática pedagógica histórico-crítica. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 7, n. 8, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/341>. Acesso em: 18 ago. 2021.

TEIXEIRA, Carla Drielly dos Santos. “Você é livre!”: Relato de uma prática pedagógica libertária. In: **Currículo Inovador**: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sergio Vale da Paixão (Org.) Curitiba: Editora IFPR, 2018. p. 138-159. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.


VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCESSO DE ENSINO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO.

Pesquisador: Daniele Baptista

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52525521.6.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.073.504

Apresentação do Projeto:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 7/10/21), trata-se de um estudo ligado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação (CJ/UENP) que objetiva investigar, com o aporte teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, o processo de ensino no Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho, no ensino médio, analisando o processo de socialização e interação dos docentes, de suas práticas e influências sobre os estudantes. Inicialmente, serão aplicadas entrevistas semiestruturadas com os docentes da instituição das diferentes áreas do conhecimento. Com base nessa coleta, haverá a elaboração do produto educacional, que contempla a formação docente através de oficinas. Ao final do encontro, a avaliação da formação ofertada será feita por questionários aplicados a todos os participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 7/10/21), o objetivo primário da pesquisa é:

Investigar o processo de ensino no contexto dos grupos multietários do ensino médio analisando o processo de socialização e interação dos docentes, de suas práticas e influências sobre os estudantes, em uma organização escolar diferenciada.

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

Continuação do Parecer: 5.073.504

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 7/10/21), são elencados os riscos e os benefícios:

Riscos: Essa pesquisa apresenta um grau mínimo de riscos, que consistem em desconfortos ou constrangimentos em responder algumas das questões apresentadas na entrevista, os quais serão mitigados no diálogo estabelecido. Caso o participante se sinta constrangido, imediatamente pararemos o processo da entrevista para que o mesmo se restabeleça ou até mesmo, não dê continuidade a atividade. Destaca-se também como riscos da pesquisa a quebra de sigilo dos dados coletados com os participantes. Para minimizar qualquer risco de quebra de sigilo, os dados coletados ficarão armazenados em computador pessoal protegido com senha até o final da pesquisa. Ficarão exclusivamente de posse da pesquisadora responsável e serão destruídos ao final do processo pela mesma.

Benefícios: Os benefícios para os participantes serão de maneira direta, pois os resultados desse estudo fornecerão subsídios para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, assim como contribuirão com novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática. Auxiliará o desenvolvimento do campo teórico trazendo contribuições para o pensamento crítico na formação de professores e professoras

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 7/10/21), trata-se de um projeto de mestrado profissional em educação, com orçamento próprio, cuja intervenção (presencial) está prevista para ser realizada entre dezembro/2021 e fevereiro/2022.

Critério de Inclusão:

Participarão da pesquisa os docentes do Instituto Federal do Paraná que atuam no Ensino Médio, que se interessem em desenvolver o trabalho como participantes da pesquisa e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Critério de Exclusão:

Serão excluídos da pesquisa os docentes que atuam no Ensino Médio que não quiserem participar da pesquisa e não assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria


CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP 

Continuação do Parecer: 5.073.504

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pesquisa com todas as exigências documentais: TCLE, autorização da escola, Ciência da coordenação do Programa, Folha de rosto assinada pelo diretor de Centro (CCHE/CJ).

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa sem óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, o protocolo de pesquisa está aprovado sem restrições. Em atendimento à Resolução do CNS nº 510/16 deve-se encaminhar relatório final ao CEP, após o término da pesquisa.

Atenciosamente,

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1793658.pdf | 07/10/2021 23:57:00 | | Aceito |
| Cronograma | Cronograma2.pdf | 04/10/2021 19:10:21 | Daniele Baptista | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE2.pdf | 04/10/2021 19:10:12 | Daniele Baptista | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projetodetalhado2.pdf | 04/10/2021 19:09:55 | Daniele Baptista | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhadeRostoDaniele.pdf | 17/09/2021 19:26:14 | Daniele Baptista | Aceito |
| Outros | Questionario.pdf | 14/09/2021 22:27:20 | Daniele Baptista | Aceito |
| Outros | Roteiro.pdf | 14/09/2021 22:26:09 | Daniele Baptista | Aceito |
| Outros | TermoAnuencia.pdf | 14/09/2021 22:24:55 | Daniele Baptista | Aceito |
| Outros | TermoAutorizacaoInstituicao.pdf | 14/09/2021 | Daniele Baptista | Aceito |

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria


CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP 

Continuação do Parecer: 5.073.504

| | | | | |
|--------|---------------------------------|----------|------------------|--------|
| Outros | TermoAutorizacaoInstituicao.pdf | 22:24:26 | Daniele Baptista | Aceito |
|--------|---------------------------------|----------|------------------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BANDEIRANTES, 31 de Outubro de 2021

Assinado por:

EDNA APARECIDA LOPES BEZERRA KATAKURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Padre Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.
Jacarezinho – PR.

Pesquisadora Responsável: Daniele Leonarda dos Santos Baptista
Endereço: Rua Álvaro Brochado, 996. Nova Jacarezinho. Jacarezinho - PR.
Fone: (43) 999148101 E-mail: daniele.baptista@ifpr.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar voluntariamente da pesquisa **PROCESSO DE ENSINO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GRUPOS MULTIETÁRIOS** sob a responsabilidade da pesquisadora Daniele Leonarda dos Santos Baptista, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UENP (PPEd/UENP), tendo como orientador o Prof. Assoc. Jorge Sobral da Silva Maia. É importante que leia com atenção as informações a seguir antes de dar o seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com a pesquisadora responsável. Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes, durante e após o estudo. E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: (43) 3542 8010 I Fax: (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil

OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

O estudo será realizado no Campus Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná, a pesquisa objetiva propor a investigação do processo de ensino no contexto dos grupos multietários do ensino médio, analisando o processo de socialização e interação dos docentes, de suas práticas e influências sobre os estudantes, em uma organização escolar diferenciada.

Os benefícios para os participantes será de maneira direta, pois os resultados desse estudo fornecerão subsídios para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, assim como contribuirão com novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Sua participação nesta pesquisa consistirá em:

- 1- Participar de uma entrevista semiestruturada que será realizada pela pesquisadora responsável, tal ação será gravada em áudio para melhor análise, posteriormente.
- 2- Ao final da pesquisa o participante será convidado a participar da formação pedagógica que será realizada em formato de oficinas. A opção por oficinas se deu pela ideia de proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos, sendo possível verificar as assertividades e fragilidades vivenciadas pelos pares, esta experiência será proporcionada no âmbito do IFPR. Tal atividade culminará como o produto educacional resultante da pesquisa.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os participantes envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a indenização na forma da lei, de acordo com o item II.7 da Resolução nº466 de 2012 - CNS.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador responsável



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Padre Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.

Jacarezinho – PR.

Sua participação é *voluntária* e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será realizada sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. A pesquisadora garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Sua participação consiste em riscos mínimos, decorrentes de desconfortos ou constrangimentos em responder algumas das questões realizadas durante a entrevista, que serão mitigados no diálogo estabelecido. Para minimizar qualquer risco de quebra de sigilo, os dados coletados ficarão armazenados em computador pessoal protegido com senha até o final da pesquisa. Ficarão exclusivamente de posse da pesquisadora responsável e serão destruídos ao final do processo pela mesma.

Eu _____, RG nº _____ recebi uma via do termo, realizei a leitura, e concordo em participar da pesquisa em questão.

Jacarezinho, ____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - Roteiro de Perguntas - Entrevista Semiestruturada



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Padre Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.
Jacarezinho – PR.

Roteiro de perguntas – entrevista semiestruturada

Pesquisador Responsável: Daniele Leonarda dos Santos Baptista
Endereço: Rua Alvaro Brochado, 996. Nova Jacarezinho. Jacarezinho - PR.
Fone: (43) 999148101 E-mail: danielle.baptista@ifpr.edu.br
Pesquisador Orientador: Prof. Assoc. Jorge Sobral da Silva Maia

Título da Pesquisa - **PROCESSO DE ENSINO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GRUPOS MULTIETÁRIOS**

A pesquisa será desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP),
Campus Jacarezinho no Mestrado Profissional em Educação (PPEd – UENP)

Obs: por se tratar de uma entrevista semiestruturada, as questões sugeridas abaixo serão possibilidades para iniciar e desenvolver o diálogo com os participantes da pesquisa.

1. Nome do professor(a) (pode ser um nome fictício)
2. Data de nascimento?
3. Gênero?
4. Qual a sua formação acadêmica?
5. Tempo de profissão docente?
6. Há quanto tempo atua no IFPR – Campus Jacarezinho?
7. Quais (quantas) unidades curriculares que você ministra normalmente em cada semestre?
8. Qual a diferença em ministrar aulas em salas multietárias/multisseriadas?
9. É possível indicar dificuldades e também facilidades ao trabalhar com turmas multietárias/multisseriadas?
10. Como você percebe as relações interpessoais entre os estudantes nestas salas multietárias/multisseriadas? Você visualiza como essas relações podem refletir no processo de ensino?
11. Em sua opinião o currículo escolar desenvolvido no IFPR – Campus Jacarezinho contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com resultados exitosos?
12. Como acontece o processo de socialização e interação entre os professores no IFPR no que se refere a organização e planejamentos das aulas, ou melhor no



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Padre Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.
Jacarezinho – PR.

movimento de organizar o conteúdo a ser trabalhado (prática)?

13. Em seu planejamento de aulas, quais estratégias você procura abordar para que sua prática pedagógica seja exitosa?
14. O que te inspira quando vc vai planejar sua aula, o que vc pensa para melhor abordagem, a maneira que vai desenvolver a sua prática pedagógica?
15. Como é esse processo de planejamento das aulas? Vc costuma realizar práticas diferenciadas?
16. Você tem como base alguma teoria pedagógica? Vc tem contato com alguma teoria?
17. Quando vc realiza práticas diversificadas/diferenciadas para desenvolver os conteúdos, consegue perceber se os resultados são mais exitosos?
18. Em relação à formação continuada, no IFPR são realizadas formações pedagógicas que abordem a prática pedagógica em sua especificidade?
19. Você gostaria de contribuir com sugestões sobre futuras formações? Você acha relevante a realização de uma formação direcionada às práticas pedagógicas?

APÊNDICE C - Questionário - Avaliação da Formação Pedagógica

Pesquisadora Responsável: Daniele Leonarda dos Santos Baptista
 Endereço: Rua Álvaro Brochado, 996. Nova Jacarezinho. Jacarezinho - PR.
 Fone: (43) 999148101 E-mail: daniele.baptista@ifpr.edu.br
 Pesquisador Orientador: Prof. Assoc. Jorge Sobral da Silva Maia

Título da Pesquisa - **PROCESSO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GRUPOS MULTIETÁRIOS DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - CAMPUS JACAREZINHO**

Oficina - **Prática Social no Contexto Escolar**

Tema - **Inovar ao ensinar: como usar games e simuladores virtuais em sala de aula.**

Docente **Acadêmico**

1. Nome do professor(a) (pode ser um nome fictício) _____
2. Gênero? _____
3. Qual a sua formação acadêmica?

4. Tempo de profissão docente? _____
5. Trabalha com qual segmento escolar?
 Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior
6. Trabalha com área do conhecimento? _____
7. Qual o seu grau de satisfação com a organização, temáticas apresentadas, linguagem e dinâmicas desenvolvidas na formação?
 Muito insatisfeito Insatisfeito Neutro Satisfeito Muito satisfeito
8. Qual o seu grau de satisfação com o formato de oficinas utilizado no curso de formação?
 Muito insatisfeito Insatisfeito Neutro Satisfeito Muito satisfeito
9. Você acha que a duração da formação foi boa o suficiente para atender às suas expectativas de aprendizado?
 Muito insatisfeito Insatisfeito Neutro Satisfeito Muito satisfeito
10. Como você se sentiu depois da conclusão da formação?
 Muito insatisfeito Insatisfeito Neutro Satisfeito Muito satisfeito
11. A formação lhe proporcionou subsídios de aprendizado prático e teórico?

() Muito insatisfeito () Insatisfeito () Neutro () Satisfeito () Muito satisfeito

Espaço para sugestões:

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Oficina



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Padre Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.
Jacarezinho – PR.

Pesquisadora Responsável: Daniele Leonarda dos Santos Baptista
Endereço: Rua Álvaro Brochado, 996. Nova Jacarezinho. Jacarezinho - PR.
Fone: (43) 999148101 E-mail: danielle.baptista@ifpr.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar voluntariamente da pesquisa **PROCESSO DE ENSINO NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GRUPOS MULTIETÁRIOS** sob a responsabilidade da pesquisadora Daniele Leonarda dos Santos Baptista, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UENP (PPed/UENP), tendo como orientador o Prof. Assoc. Jorge Sobral da Silva Maia. É importante que leia com atenção as informações a seguir antes de dar o seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com a pesquisadora responsável. Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes, durante e após o estudo. E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: (43) 3542 8010 I Fax: (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil

OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

O estudo será realizado no *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná, a pesquisa objetiva investigar a concepção dos docentes sobre suas práticas pedagógicas no contexto dos grupos multietários do Ensino Médio. Os benefícios para os participantes será de maneira direta, pois os resultados desse estudo fornecerão subsídios para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, assim como contribuirão com novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Sua participação nesta pesquisa consistirá em:
Participar da formação pedagógica realizada em formato de oficina - **Prática Social no Contexto Escolar**.

Tema - **Inovar ao ensinar: como usar games e simuladores virtuais em sala de aula**.

Ao final da formação cada participante receberá um questionário de avaliação da oficina, que contará com perguntas que servirão para ajustes nas futuras formações.

A opção por oficinas se deu pela ideia de proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos, sendo possível verificar as assertividades e fragilidades vivenciadas pelos pares, esta experiência será proporcionada no âmbito do IFPR. Tal atividade é representada como produto educacional resultante da pesquisa.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os participantes envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos. Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a indenização na forma da lei, de acordo com o item II.7 da Resolução nº466 de 2012 - CNS.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador responsável



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Padre Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.
Jacarezinho – PR.

Sua participação é *voluntária* e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será realizada sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. A pesquisadora garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Sua participação consiste em riscos mínimos, que poderão decorrer durante a realização da oficina, mas, que serão mitigados no diálogo estabelecido. Para minimizar qualquer risco de quebra de sigilo, os dados coletados ficarão armazenados em computador pessoal protegido com senha até o final da pesquisa. Ficarão exclusivamente de posse da pesquisadora responsável e serão destruídos ao final do processo pela mesma.

Eu _____, RG nº _____ recebi uma via do termo, realizei a leitura, e concordo em participar da pesquisa em questão.

Jacarezinho, _____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora Responsável

**APÊNDICE E - Produto Educacional - Relatório Analítico das Práticas
Pedagógicas no IFPR - *Campus* Jacarezinho**

2023

PRODUTO EDUCACIONAL - RELATÓRIO ANALÍTICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO IFPR - *CAMPUS* JACAREZINHO

DANIELE LEONARDA DOS SANTOS BAPTISTA



PRODUTO EDUCACIONAL - RELATÓRIO ANALÍTICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO IFPR - *CAMPUS JACAREZINHO*

ORGANIZAÇÃO:

DANIELE LEONARDA DOS SANTOS BAPTISTA

DR. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA - UENP

DR^a. VANESSA CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER - UENP

DR. FABRÍCIO BAPTISTA - IFPR

FOTOS:

WELK FERREIRA DANIEL - IFPR

LAYOUT E ÍCONES:

CANVA

FICHA CATALOGRÁFICA

Baptista, Daniele Leonarda dos Santos

Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - Campus Jacarezinho /
Organizadores: Daniele Leonarda dos Santos Baptista; Jorge Sobral da Silva Maia;
Vanessa Campos Mariano Ruckstadter; Fabrício Baptista.
Jacarezinho, 2023. 37 p. :il.

Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Educação Básica. 2. Práticas Docentes. 3. Grupos Multietários. 4. Instituto Federal
do Paraná *Campus Jacarezinho*. 5. Formação Docente. I.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 4 |
| INTRODUÇÃO | 5 |
| 1. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - <i>CAMPUS</i> JACAREZINHO: UMA PROPOSTA CURRICULAR NÃO CONVENCIONAL | 6 |
| 1.1 Concepção dos Institutos Federais | 6 |
| 1.2 Reorganização curricular | 7 |
| 2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS | 13 |
| 2.1 Categorias de Análise | 13 |
| 2.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa | 13 |
| 2.1.2 Dificuldades e facilidades ao trabalhar com grupos multietários | 16 |
| 2.1.3 Relações interpessoais entre os estudantes nestes grupos multietários | 19 |
| 2.1.4 Socialização e interação entre os docentes no IFPR - <i>Campus</i> Jacarezinho | 20 |
| 2.1.5 As práticas pedagógicas no âmbito do IFPR - <i>Campus</i> Jacarezinho | 22 |
| 2.1.6 Teoria pedagógica | 26 |
| 2.1.7 Formação continuada | 28 |
| 2.1.8 Sugestões para formações pedagógicas | 30 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 33 |
| REFERÊNCIAS | 36 |

APRESENTAÇÃO

Caro leitor,

O Mestrado Profissional traz em seu diferencial a aplicação na prática dos conhecimentos apropriados no processo de formação e a socialização da pesquisa por meio dos produtos educacionais. Nesse sentido, apresenta-se este “Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus* Jacarezinho” como resultado da pesquisa intitulada “Processo Educacional no Contexto do Ensino Médio: Práticas Pedagógicas em Grupos Multietários do Instituto Federal do Paraná - *Campus* Jacarezinho”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) - Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *Campus* Jacarezinho, sob a orientação do professor Dr. Jorge Sobral da Silva Maia.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a partir das concepções docentes sobre suas práticas, o processo de ensino no contexto dos grupos multietários do Ensino Médio no IFPR - *Campus* Jacarezinho.

O Produto Educacional instituiu-se do compilado das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa e a consequência foi a constituição do espaço de formação continuada no formato de oficinas.

Esse material organizado a partir da pesquisa foi direcionado para a direção do *campus* para ser instituído como documento interno da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis (SEPAE), tendo como objetivos nortear ações como o atendimento e acolhimento de novos docentes, como também contribuir com a realização de formação continuada na instituição. De modo que a análise descrita no Produto Educacional proporciona aos novos docentes conhecer e entender, de maneira mais prática, a organização curricular existente no IFPR - *Campus* Jacarezinho, a qual se faz diferente do currículo de outros *campi*. Ao mesmo tempo colabora com propostas de formação pedagógica, resultantes da pesquisa.

Boa leitura!

INTRODUÇÃO

Ao analisar o papel das instituições, em especial a escola pública, diante das transformações contemporâneas, torna-se interessante que os docentes repensem e reestrutrem suas práticas, e também que os estudantes participem deste processo educativo. Este fator pode ser contextualizado a partir da estruturação curricular escolar.

De acordo com Malanchen (2014, p. 06) o currículo “direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos”. A autora complementa que os conteúdos devem ser trabalhados para contribuir na formação de um ser humano omnilateral¹, ou seja, para formação humana da individualidade livre e universal. Neste sentido, a organização curricular direciona ações que apresentam dimensões que abordam o conteúdo específico que deve ser transmitido e assimilado, e desenvolve de modo intencional o processo para a transformação social, indispensável para a formação humana da sociedade.

Diante da reorganização curricular desenvolvida no IFPR - *Campus Jacarezinho*, esse produto educacional é uma análise das concepções dos docentes sobre o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, dentro dos grupos multietários, identificadas por meio dos relatos dos próprios professores. A necessidade dessa análise veio justamente para verificar quais eram as concepções dos docentes da implementação das suas práticas pedagógicas nesse novo currículo.

O que são grupos multietários?

São as turmas formadas através das Unidades Curriculares em que reúnem estudantes com diferentes anos de entrada, ou seja, os estudantes têm idades diferentes. Esses grupos são organizados também com estudantes dos diferentes cursos ofertados na instituição.



¹ Frigotto define omnilateral sendo um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. O autor complementa ainda que a educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de 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 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 (FRIGOTTO, 2012b, p. 267).

1. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - *CAMPUS* JACAREZINHO: UMA PROPOSTA CURRICULAR NÃO CONVENCIONAL

A discussão envolvendo temáticas ligadas ao currículo escolar vem tomando proporções relevantes no âmbito educacional, visto que novas formas de organização curricular foram emergindo, vindo como respostas as mais diversas necessidades e desafios encontrados na educação. Esta abordagem tem o objetivo de promover uma reflexão sobre essas novas formas de organização curricular, de modo específico olhando para reorganização curricular que o IFPR - *Campus* Jacarezinho realizou em sua instituição, de como foi esse processo e como tem sido os encaminhamentos e resultados nesta nova empreitada.

Este espaço discorre sobre o contexto educacional do Ensino Médio Integrado no IFPR - *Campus* Jacarezinho, que iniciou em 2014 uma reorganização curricular, com aperfeiçoamentos até os dias atuais.

Considerando as necessidades do contexto escolar da instituição, ela passou a buscar possibilidades para uma organização curricular que estivesse **de acordo com a estrutura educacional-administrativa, como também atendesse os objetivos e a missão dos Institutos Federais**. De maneira que pudesse abarcar as diversidades docentes e discentes, ao mesmo tempo em que promovesse um ensino de qualidade com a formação de indivíduos para uma sociedade mais justa e humana. Tendo em vista que **o currículo implica na formação do ser humano e, também, que ele é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e apropriação do conhecimento no que tange as dimensões individuais e sociais que envolvem o indivíduo**.

1.1 Concepção dos Institutos Federais

A finalidade da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a criação e interiorização dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs), bem como o aumento no quantitativo de vagas da educação profissional de nível médio são elementos relevantes para investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nessas instituições. Essa ação proporciona analisar como as práticas pedagógicas podem influenciar nesse contexto educacional. Os referidos estabelecimentos de ensino trazem em sua implantação o compromisso com a construção da cidadania e transformação

Frigotto et al. (2018) destacam que o foco central dos IFs é atender de modo promissor a inclusão social e que não responda só as necessidades do capital, mas que os estudantes advindos desta instituição se tornem cidadãos críticos, pensantes, humanos capazes de buscar a sua emancipação.

social, buscando atender as necessidades do ser humano, a partir da apreensão de novos conhecimentos.

Ao considerar o modo como a socialização e interação tem se configurado no ambiente escolar, se apresenta uma tendência voltada para novas organizações curriculares, algo nem sempre adequado, pois há, nestes contextos de mudanças curriculares, a relativização do trabalho dos professores, bem como dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e uma forte tendência à realização de práticas descontextualizadas da realidade dos estudantes, inviabilizando a qualificação da prática social destes estudantes e dos próprios professores.

Nessa direção, e dada a necessidade da escola repensar suas práticas pedagógicas com foco na educação integral de seus estudantes, torna-se importante pensar como se dão essas organizações no contexto escolar, oriundas dos relacionamentos e interações dos indivíduos e destes com o mundo de forma crítica e analítica. Considerando esta concepção, a escola poderia buscar superar o paradigma do conhecimento escalonado por conveniência, e oferecer novos arranjos que permitam ao estudante ampliar suas concepções de acordo com sua prática social, e a Lei nº 9.394/96 permite essa flexibilidade na organização de turmas nos seguintes termos:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, Art. 23).

Analisando o processo histórico educacional demandado por necessidades escolares contemporâneas, o IFPR - *Campus* Jacarezinho em 2014, no que se refere ao Ensino Médio Integrado, considerando alguns aspectos vivenciados no contexto escolar da instituição, iniciou a reflexão sobre a organização curricular.



1.2 Reorganização curricular

Pensando na qualidade de ensino a qual deve ser oferecida na instituição do IFPR - *Campus* Jacarezinho, através da análise realizada por meio dos levantamentos apontados pelas discussões na instituição e pelo estudo dos grupos de estudos (GTs), observou-se a necessidade da redução da carga horária total dos cursos, assim como a possibilidade de uma nova organização curricular amparada pela Lei nº9.394/96 (BRASIL, 1996) que prevê essa flexibilização na organização de turmas, conforme já abordado anteriormente. Por meio dos GTs compostos por docentes e técnicos administrativos, iniciou-se a busca por alternativas que atendessem às necessidades educacionais da instituição, o que seria configurado mais tarde

como uma estrutura curricular não convencional que permitisse ao estudante a organização de seu processo formativo.



Atualmente o IFPR - *Campus* Jacarezinho tem uma organização curricular no âmbito do Ensino Médio na qual o estudante pode escolher seu percurso de aprendizado, de modo que sua formação não é seriada, o sistema disciplinar deu lugar às atividades de ensino denominadas **Unidades Curriculares (UCs)**.

Os estudantes a cada semestre, orientados e acompanhados por um tutor, direcionam suas preferências de acordo com suas necessidades e afinidades. O tutor é um professor designado para acompanhar o estudante em diversos aspectos em seu processo formativo durante a realização do curso.

Em relação ao período de adaptação e organização dos estudantes na instituição, Silva (2018b, p. 172) coloca que “embora não haja uma pesquisa elaborada, é notório no *campus* que o primeiro semestre dos ingressantes é um período de adaptação para a grande maioria e isso reflete, por exemplo, no desempenho e até na evasão escolar”.

É necessário enfatizar que as experiências vivenciadas no *Campus* Jacarezinho é algo ainda recente para os parâmetros educacionais, desde a implantação do novo currículo muitos aspectos foram e estão sendo aprimorados.

De acordo com Fiorucci e Corrêa (2018, p. 23) o que impulsionou o processo de mudança na organização curricular no IFPR - *Campus* Jacarezinho está compreendido na “concepção de educação, que visa a emancipação intelectual do trabalhador, transformando-o em um cidadão pleno e adaptado às acelerações e flexibilidades do mundo do trabalho contemporâneo”.

No que tange as UCs, estas são planejadas para ter início e fim em si mesmas, com intuito de permitir uma vertente inter e transdisciplinar, integrando assim os conhecimentos da área técnica e básica com mais propriedade. É relevante destacar que a UC pode ser ministrada por um docente da área do conhecimento, assim como pode ser desenvolvida em parceria com docentes de outras áreas.

Para a organização semestral das ofertas das UCs os docentes se reúnem com suas grandes áreas: Códigos, Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias, para discutir os conteúdos e objetivos já trabalhados, apresentam então as demandas ponderando as questões contextuais, as necessidades apontadas pela coordenação de cada curso e as fragilidades estudantis, consideram também as UCs do Núcleo Técnico, já definidas para o determinado período e coletivamente organizam a relação de UCs a qual será desenvolvida no semestre posterior. As mesmas UCs podem ser ofertadas em todos os semestres ou periodicamente, isso vai depender da demanda apresentada para cada período.

Importante destacar que para a organização dos conteúdos a serem trabalhados cada UC além de considerar o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as regulamentações dos Conselhos Profissionais, desenvolvem também os objetivos propostos pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sem deixar de considerar aspectos relevantes trazidos pela prática social institucional.

A relação de todas as UCs é disponibilizada ao quadro total de professores para que assim todos tenham conhecimento do que cada área vai ofertar. Corrêa e Fiorucci enfatizam que:

Nesse processo, ocorre real diálogo entre professores da grande área na construção do conhecimento, estratégias e conteúdos (algo raro no cotidiano escolar) e, por consequência, possibilita o intercâmbio e trocas com outras áreas quando as propostas são listadas e publicizadas. Importa dizer, também, que as UC não precisam ser de apenas um professor, havendo várias em que dois ou mais professores (inclusive convidados externos) compartilham durante o semestre. Esse formato dá real autonomia aos docentes na organização do currículo, estimula a estarem sempre repensando e reestruturando suas práticas e teorias, além de os provocarem a estar em constante movimento e atualização. É um currículo vivo, fluido e dinâmico (FIORUCCI; CORRÊA, 2018, p. 24-25).

O rol das UCs é disponibilizado previamente aos estudantes por um objeto que recebe o nome de bússola, nele consta o docente da UC, carga horária e outras informações pertinentes. Os estudantes têm também nos Planos de Ensino como indicação a respectiva classificação por nível de complexidade (“indicado para”), com objetivo de destacar quais os conhecimentos são recomendados para realizar a UC, servindo como uma orientação, mas não como impedimento para realizar a UC. Deste modo, a partir do estudo e organização, os estudantes possam definir suas opções para no semestre seguinte realizarem suas matrículas. A instituição de ensino na figura das coordenações de curso, coordenação de ensino e dos docentes tutores têm a missão de orientar os estudantes para que consigam organizar sua trajetória acadêmica conforme suas aspirações profissionais, formativas e pessoais.

A projeção é que, progressivamente, os estudantes ganhem experiência para realizar suas próprias escolhas na elaboração de seu itinerário formativo e auxiliem seus pares ingressantes. Neste sentido, Silva (2019) descreve que:

Assim, além de equilibrar e diversificar os conhecimentos a partir das grandes áreas, os/as discentes podem optar por aulas conforme, por exemplo, seu biorritmo, como não fazer o primeiro horário (por ser muito cedo) ou, ao invés, pegar uma aula com mais atividades práticas para não cair no sono. É também possível deixar horários vagos para descanso ou estudo autônomo, bem como, para estudantes com dificuldades de aprendizagem, se matricularem em menos UCs para seguirem o seu próprio tempo. A flexibilidade curricular incorpora novas variáveis que permitem moldar a estrutura da instituição conforme a necessidade dos (as) estudantes, algo pouco explorado na maior parte dos currículos escolares. Discentes que aproveitam essa característica conseguem efetuar um planejamento mais harmônico aos seus planos pessoais, pois podem aumentar ou diminuir a carga de estudos conforme as necessidades que surgem em sua vida pessoal e acadêmica (SILVA, 2019, p. 54).

A instituição compreende que os estudantes, de fato, ainda não possuem maturidade para realizar as escolhas. Contudo, entende que as escolhas e suas consequências positivas ou negativas, são passos do processo da construção da autonomia. Importante ressaltar que dentro desta oportunidade de escolhas, existem requisitos que devem ser cumpridos obrigatoriamente, como é o caso das UCs do Núcleo Comum (NC) que trazem a indicação de UCs que fornecem conceitos básicos e iniciais do Ensino Médio. No Núcleo Técnico (NT) as escolhas são mais limitadas, ou seja, o estudante tem uma estrutura curricular predefinida, na qual apenas algumas UCs são optativas. Isso em razão da exigência dos Conselhos Profissionais que requerem determinados conteúdos. Os autores apontam que:

[...] a flexibilidade do currículo do IFPR/Jacarezinho em nada se assemelha ao retrocesso implementado pelo novo Ensino Médio do país. Embora os estudantes sejam protagonistas no seu percurso acadêmico, não há liberdade plena. Há regras construídas com a preocupação de garantir acesso a todos os campos do conhecimento (FIORUCCI; CORRÊA, 2018, p. 26).

Considerando este processo acima explicitado, os estudantes cursam em média entre 10 a 15 UCs por semestre, a depender da carga horária proposta por cada UC, que normalmente são organizadas com 30h, 60h ou 90h. Neste contexto é relevante considerar a Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) a qual sinaliza a possibilidade ao afirmar em seu artigo 17, inciso 7, como elementos a se considerar na organização curricular.

As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização (BRASIL, 2018, Art. 17).



No currículo do IFPR - *Campus* Jacarezinho caso o estudante não alcance um conceito satisfatório em determinada UC, não vai computar essa carga horária e deverá no próximo semestre realizar novamente a mesma UC ou cursar uma outra UC da mesma área. Ao concluir o curso, o estudante tem que ter computado no mínimo a carga horária de 690 horas em cada área do conhecimento do NC e 1.200 horas no NT.

As UCs têm como objetivo possibilitar que sejam espaços de aprendizagem que permitam a participação de estudantes de diferentes níveis de maturidade, sendo movidos pelo interesse no assunto. Neste sentido podemos citar a perspectiva de Vigotski (2001) quando enfatiza a necessidade de compreender que o ser humano está em constante informação e transformação, dessa forma a interação entre indivíduos mais

experientes com menos experientes de uma sociedade é parte essencial deste tipo de abordagem.

Na atual organização curricular do IFPR - *Campus* Jacarezinho a cada novo semestre o estudante está inserido dentro de um grupo diferente de pessoas, favorecendo assim conhecer e conviver com novos indivíduos, possibilitando a troca de saberes e experiências entre os pares. Relevante destacar que as turmas são formadas com a participação dos estudantes de todos os cursos ofertados na instituição no que tange o Ensino Médio, com exceção nas UCs do Núcleo Técnico, na qual são reunidos os estudantes do curso em específico.



A multietarização (existência de turmas com estudantes de idades diferentes) tem se mostrado uma experiência interessante. O processo indica que estudantes mais experientes podem auxiliar estudantes iniciantes, seja na compreensão de processos internos organizacionais, no desenvolvimento das práticas cotidianas e na mediação das relações com saberes e docentes. Este processo de estabelecimento de múltiplas conexões carece ainda de investigações estruturadas.

Essa organização é abordada por Silva e Almeida (2019, p. 133) que apresentam através dessa perspectiva, um relato de experiência do discente Leonardo (estudante egresso do *Campus* Jacarezinho - IFPR) na seguinte expressão:



“Com o início das aulas, logo não tinha mais a impressão de turmas. Nesse currículo, elas não existem mais, mas sim indivíduos que se relacionam a todo o momento buscando conhecimentos.”

A flexibilização do currículo é uma flexibilização das relações de poder, ou ao menos uma diminuição da existência de um currículo imposto. Quando a estrutura escolar é seriada e embasada em uma estrutura curricular não flexível, as relações de poder são caracterizadas por uma grande assimetria, na qual os docentes e discentes não tem a oportunidade de optar pelos saberes a serem ensinados e aprendidos. Permitir ao estudante que elabore seu caminho formativo é parte de um processo de empoderamento e respeito às suas trajetórias de vida, que em uma estrutura curricular convencional seriam incorporadas pela homogeneização características das estruturas escolares. Ainda, de forma subjacente, a possibilidade de elaboração dos itinerários formativos, além da apropriação dos saberes epistêmicos (conteúdos) também auxilia a estruturar valores e atitudes.

Pensando nesse seguimento, se torna indispensável contextualizar a importância de verificar como as mudanças na organização escolar afetam a formação dos docentes e são capazes de contribuir para que os professores proponham e executem novas formas de ensino. Para representar esta

lógica, Silva (2019, p. 118) comenta sobre a organização do IFPR - *Campus Jacarezinho*:

Assim, por mais que tenham rompido com alguns padrões, o currículo não é de todo inédito em várias de seus elementos - talvez a concepção de Unidade Curricular, isoladamente, seja sua maior inovação, e o conjunto do todo provavelmente o que chame mais a atenção - mas certamente aproveita o aspecto da infinidade delimitada, pois explora todos os recursos legais e pedagógicos possíveis para atender sua realidade.

Embora o processo pedagógico esteja em evolução, pode-se perceber que foi possível estimular os professores a repensarem as suas práticas pedagógicas, o currículo e os conteúdos e objetivos das aulas. Com isso, é importante considerar que a troca de experiências é uma fonte extremamente fértil para formação docente, em que são relatados eventos de sucesso, mas também situações que não foram satisfatórias, o que contribui para o aperfeiçoamento profissional docente.

Corrêa e Fiorucci (2018) ressaltam que a marca do IFPR - *Campus Jacarezinho* é reconhecer que a educação democrática e politécnica contribui para formação de indivíduos capazes de enfrentar a sua realidade, providos de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e políticos. Os autores destacam ainda que a autonomia vivenciada no contexto educacional eleva a qualidade do ensino e proporciona o engajamento coletivo dos participantes no processo, tornando-os sujeitos humanos e ativos na apropriação do conhecimento.

A partir da análise das informações referentes à reorganização do currículo, percebe-se que é uma organização curricular alternativa às escolas convencionais, com objetivos que visam proporcionar a autonomia a docentes e discentes. No caso dos docentes a autonomia se dá na proposição de conteúdos que podem transcender a organização por disciplinas, além de proporcionar a utilização de formas diferenciadas de ensino. Para os discentes, a oportunidade de amadurecer e evoluir perante o desafio de escolher seu percurso formativo, vivenciando conquistas e frustrações.

Em ambos os casos existem alguns requisitos que norteiam as escolhas e propostas, como por exemplo, a obrigatoriedade em atender por meio das propostas educacionais e conteúdos, o que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como também o atendimento às orientações e regulamentações exigidas pelos Conselhos de Profissão e outras legislações e normativas pertencentes ao nível do Ensino Médio. Neste sentido, tanto os professores como os estudantes estão condicionados a atender essas demandas obrigatórias e necessárias no processo educacional.

Importante ressaltar que essa organização é relativamente nova, e de acordo com os trabalhos analisados está em desenvolvimento, sendo relatada a importância do constante aprimoramento e de propostas para melhoria no processo.



O desenvolvimento e etapas da pesquisa de forma detalhada estão descritos no relatório da dissertação, Baptista (2023).

2. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Para a análise dos dados coletados através das entrevistas, foram utilizadas as técnicas da Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2016).

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, 2016, p. 48).

De acordo com a autora, este método apresenta técnicas que oferecem as devidas condições para trabalhar a sistematização dos resultados, referente à análise dos dados coletados.

Considerando o fato de que a coleta de dados se deu por meio de entrevistas e que estas foram gravadas em formato de áudio, para a organização deste material a primeira ação foi realizar a transcrição de todas as entrevistas, para assim proceder com as análises pertinentes.

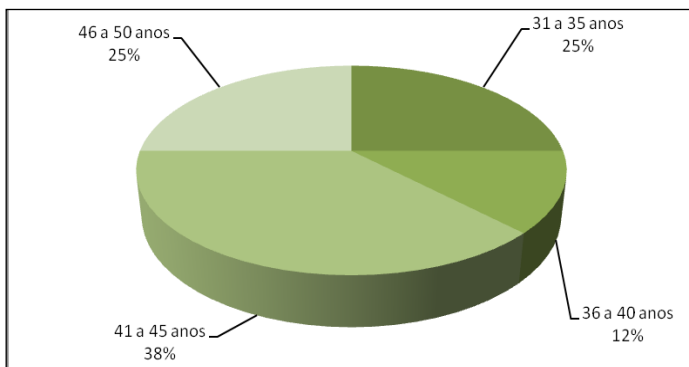
Por se tratar da técnica de entrevista, foi organizado um roteiro de questões que possibilitou o início e desenvolvimento do diálogo com os participantes da pesquisa. Através da primeira parte do roteiro de perguntas foi possível realizar a caracterização dos entrevistados abordando alguns itens como a idade dos participantes, gênero, formação profissional, titulação, tempo de atuação docente e carga horária de trabalho. Na segunda parte do roteiro de perguntas, ocorreu a discussão mais específica da temática envolvendo a prática pedagógica dos docentes entrevistados.

2.1 Categorias de Análise

Na sequência serão conceituadas as categorias resultantes da análise das informações coletadas através das entrevistas.

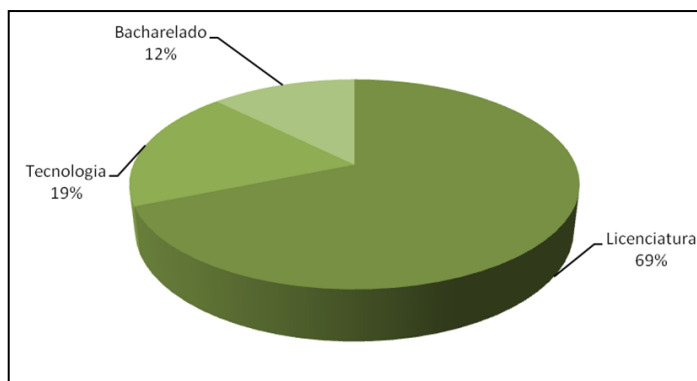
2.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Ao todo foram entrevistados 16 (dezesseis) docentes do IFPR - *Campus* Jacarezinho, os mesmos atuam no Ensino Médio e participaram voluntariamente da pesquisa. Os 16 participantes foram divididos entre as 3 (três) Áreas do Conhecimento do Núcleo Comum (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Códigos e Linguagens) e Áreas do Núcleo Técnico (Informática, Alimentos, Eixo de Controle e Automação).

Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Analisando o gráfico 1, nos dados dispostos referentes à idade dos docentes entrevistados, verificou-se que se encontram num intervalo de 31 a 50 anos, mantendo uma média de menos de 20 anos de diferença na idade entre eles. Com base nestas informações nos remete a ideia de um grupo que apresenta uma diversidade de experiências docentes. Algo confirmado através do diálogo estabelecido com os participantes nas entrevistas, como será apontado posteriormente no quadro 2, que apresenta o tempo de atuação docente.

Gráfico 2 - Formação profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No item formação profissional, os participantes da pesquisa puderam indicar a sua formação inicial, como pode ser observado no gráfico 2. Destes dados, foi possível identificar que dos 16 entrevistados têm-se 11 licenciados, 3 tecnólogos e 2 bacharéis. Vale ressaltar que deste total de 5 docentes que não cursaram licenciaturas, 4 deles realizaram uma formação em formato de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu intitulada “Especialização em Docência da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica de Nível Médio”, ofertada em conjunto pela Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), pela Diretoria de Educação a Distância (EAD) e pelos *Campi* do Instituto Federal do Paraná, em 2015.

O intuito da instituição ao oferecer esta formação, foi de que os docentes que não cursaram alguma licenciatura pudessem aprimorar seus conhecimentos através do Programa de Incentivo à Formação Continuada e Qualificação de Servidores do IFPR. O Curso de Pós-Graduação Lato Sensu

em nível de Especialização em Docência da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica de Nível Médio foi disponibilizado para todos os docentes não licenciados do IFPR, mas a adesão não foi total por estes profissionais. De modo, que no *Campus* Jacarezinho alguns docentes optaram por não realizar a formação.

Por meio do levantamento de dados através das entrevistas e evidenciado no quadro 2, no item titulação identificou-se que quase todos os participantes possuem titulação *stricto sensu*, tendo mestrado ou doutorado.

Quadro 1 - Titulação, tempo de atuação docente e carga horária de trabalho

| Titulação | Tempo de atuação docente | Carga horária de trabalho |
|--|--------------------------|---------------------------|
| Doutorado em Engenharia Mecânica | 10 anos | 40 h |
| Doutorado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial | 10 anos | 40 h |
| Mestrado em Ciência da Informação | 10 anos | 40 h |
| Doutorado em Química | 17 anos | 40 h |
| Doutorado em Ciências Biológicas | 9 anos | 40 h |
| Especialização em Educação Inclusiva e em Libras e Mestranda em Ensino | 6 anos | 40 h |
| Doutorado em Letras | 20 anos | 40 h |
| Doutorado em Ciências e Educação Matemática | 22 anos | 40 h |
| Mestrado em Ciências | 7 anos | 40 h |
| Mestrado em Educação | 23 anos | 40 h |
| Doutorado em Ciência da Informação | 18 anos | 40 h |
| Mestrado em História | 18 anos | 40 h |
| Doutorado Ciências Biológicas | 7 anos | 40 h |
| Mestrado em Docência para Educação Básica | 25 anos | 40 h |
| Mestrado em Biologia Celular e Molecular e Doutorando em Filosofia | 21 anos | 40 h |
| Doutorado em Engenharia Mecânica | 11 anos | 40 h |

Fonte: Entrevista realizada com os docentes do IFPR - *Campus* Jacarezinho. Elaborado pela autora (2022)

Os dados que envolvem a questão da titulação mostram que a política de qualificação que tem o incentivo salarial dos docentes, acaba que influenciando na busca por essa capacitação, principalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, o qual tem valor mais expressivo para progressão.

Esse fator nos remete também ao modelo imposto pelo sistema capitalista, em que caracteriza que o indivíduo precisa “qualificar-se para competir no mercado de trabalho, deve-se estar apto a vencer os desafios da era da globalização. Cada ser humano deve ser capaz de superar o outro para se colocar” (MAIA, 2015, p. 67- 68). Este é um processo de desenvolvimento

histórico que envolve o ser humano, uma realidade que busca na educação a contribuição para a sua emancipação.

De acordo com os dados coletados, uma informação importante é que todos os docentes participantes da pesquisa são concursados e cumprem carga horária de trabalho de 40h em regime de Dedicção Exclusiva (DE), sendo este, um ponto relevante ao considerar a dinâmica das atividades na prática pedagógica. Pois, sabe-se que na maioria dos casos, a realidade é que os docentes desempenham a carga horária de trabalho que perpassa 40h semanais, muitas vezes deslocando-se de escolas no decorrer do período de trabalho e desenvolvendo suas atividades em etapas distintas da Educação Básica, e não raramente, chegando até mesmo atuar em diferentes níveis de ensino. O que traz prejuízo evidente ao desempenho docente, essa situação de precariedade assola boa parte do quadro de profissionais do magistério.

Conforme abordado anteriormente, o tempo de atuação docente apontado pelos participantes da pesquisa, mostrou que todos já exercem a docência a mais de 5 anos. Inclusive pode-se observar que a maioria já está atuando a mais de 10 anos, ou seja, os entrevistados já possuem uma bagagem profissional considerável, pensando nas experiências pedagógicas vivenciadas neste tempo de trabalho dedicado à educação.

2.1.2 Dificuldades e facilidades ao trabalhar com grupos multietários

Ao concluir a parte da caracterização dos entrevistados, passamos agora para as abordagens que tratam mais diretamente da prática pedagógica e realidade dos docentes no IFPR - *Campus Jacarezinho*. Importante ressaltar que foi elaborado um roteiro de questões para iniciar o diálogo com os participantes da pesquisa, mas, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, não se seguiu a total sequência de perguntas estabelecida no questionário, e algumas questões foram sendo adaptadas conforme fluiu o diálogo.

Ao darmos continuidade ao diálogo, questionamos os participantes da pesquisa se seria possível que **“indicassem dificuldades e facilidades ao trabalhar com turmas multietárias, pensando nessa questão das Unidades Curriculares, onde estão envolvidos estudantes com anos de entradas diferentes?”**

Quase que unanimemente as respostas dos participantes sobre as dificuldades ao trabalhar com as turmas multietárias, apontaram para a diferença de conhecimentos que os estudantes apresentam. Por se tratar de turmas com estudantes de diferentes anos de entrada, o nível de conhecimentos destes difere bastante. Deste modo, os docentes procuram desenvolver estratégias para trabalhar com as UCs, de maneira que todos os estudantes tenham condições e a mesma oportunidade para se desenvolverem.

Outras questões colocadas sobre as dificuldades se referem ao não ter um perfil de turma estabelecido, visto que no sistema de UCs as turmas se reorganizam a cada semestre, mas, que de certo modo isto parece positivo, considerando que os estudantes têm a oportunidade de se relacionar com diferentes grupos periodicamente, o que possibilita conhecer e interagir com diferentes realidades e experiências. E esta questão também é apontada por alguns docentes como facilidades ao trabalhar com as turmas multietárias, a possibilidade dos estudantes mais experientes colaborarem com os menos experientes, além do fato de poderem se conectar com a diversidade de experiências dentro das turmas formadas pelas UCs.

“Um ponto muito positivo que eu vejo é justamente a escolha, a possibilidade de escolha do estudante. Mas ao mesmo tempo tem um contraste, tem esse lado que é muito bom da escolha e do outro lado que às vezes não é garantido que se tenha determinado conhecimento, que é necessário para disciplina técnica.”



“Acho que a maior parte são facilidades, porque quando a gente trabalha com essa questão do aluno querer ir para aula, independente da série dele, a gente já começa a ganhar aí, da idade dele, e daí a gente também não trabalha pensando ele está em tal faixa etária e eu preciso trabalhar tal conteúdo especificamente, a gente consegue pensar mais geral. Eu acho que ajuda o

Ao analisar o conteúdo trazido pelos participantes sobre os aspectos das facilidades e dificuldades ao trabalhar com as turmas multietárias, foram identificados os indicadores que apontaram a diferença de aprendizado entre os estudantes; as experiências de vida e maturidade; os mais velhos na instituição são referências para os ingressantes; em alguns casos tem a dificuldade de interação dos ingressantes em novos grupos.

Em alguns dos fatores apontados é possível visualizar a relevância das relações sociais no processo de desenvolvimento do indivíduo, as experiências vivenciadas na vida social e na apropriação da cultura contribuem de maneira considerável para essa organização.

Tal processo encontra uma possível referência em Barbosa e Facci (2018) ao apontarem que:

A psicologia histórico-cultural lança um novo olhar para a constituição do sujeito quando acrescenta ao processo de desenvolvimento o primado da aprendizagem, ao estudar a história do desenvolvimento cultural dos sujeitos. Admite-se que é nas relações culturais, ou seja, de convívio, de mediações variadas, de modelos específicos de cada cultura, de aprendizagens com sujeitos mais experientes que a criança, desde o nascimento, se humaniza. Daí algumas afirmações que o sujeito primeiro aprende e conseqüentemente se desenvolve (BARBOSA; FACCI, 2018, p. 3).

Neste sentido, entende-se que o desenvolvimento cultural do ser humano está vinculado à vida social e à atividade cultural e de trabalho em que está envolvido. Deste modo, a apropriação dos bens materiais e culturais

é fator determinante para seu desenvolvimento psíquico. Ainda, de acordo com Barbosa e Facci (2018) “as oportunidades ou a ausência destas se refletem diretamente no desenvolvimento cognitivo a ser alcançado”.

O ser humano está em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem e isso não ocorre de forma isolada. Existe uma diversidade de fatores que influenciam na formação do indivíduo, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos, mas que isoladamente não determinam a sua constituição.

Logo ao nascer o ser humano já é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações ocorrem em função do contato com outro ser social. Da mesma forma acontece com a aprendizagem, a interação tem papel fundamental para seu desenvolvimento. O indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma vai estruturando o seu conhecimento.

Vigotski (2001) evidencia que a partir da interação entre diferentes indivíduos se estabelecem processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento. Neste processo, o ser humano estabelece uma rede de contatos com outros seres humanos, proporcionando a apropriação de novos conceitos.

O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não (VIGOTSKI, 2001, p. 63).

Nesta dinâmica, é possível apontar que o ser humano é um elemento ativo na apropriação do seu conhecimento, pois, conforme estabelece relações e se comunica, desenvolve-se cultural e socialmente, constituindo-se como indivíduo participante de seu desenvolvimento.

Na organização das turmas multietárias no IFPR - *Campus* Jacarezinho, através das colocações dos participantes da pesquisa, pode-se perceber que a relação social entre os estudantes contribui no processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos, tem destaque na interação dos mais experientes com os ingressantes, também no que envolve as experiências trazidas pelo estudante e sua adaptação neste ambiente novo, que talvez exija um movimento maior para sua inserção nos grupos, até no que se refere à diversidade de conhecimentos presente nas turmas, na qual os docentes e estudantes atuam de maneira ativa para atender as necessidades existentes no grupo.

2.1.3 Relações interpessoais entre os estudantes nestes grupos multietários

Na abordagem anterior, foram colocadas situações que envolviam questões sobre a relação social dos estudantes vivenciadas dentro dos grupos/turmas multietários na composição das UCs, nas quais se destacam suas experiências culturais, históricas e sociais. Nestes apontamentos foi possível visualizar a importância da relação social do ser humano para seu desenvolvimento. Na sequência, os participantes foram expostos a seguinte questão: “Como você percebe as relações interpessoais entre os estudantes nessas salas multietárias, com público diverso, você visualiza como essas relações podem refletir no processo de ensino?” “Você acha que esse convívio, essa relação interpessoal com as variáveis de idade isso facilita para o ensino e aprendizagem dos estudantes ou não?”

Na mesma intensidade do item anterior, emergiram aspectos que apontam para a relevância da interação social como elemento fundamental no desenvolvimento humano, como pode ser observado:

“No geral a gente vê certa ajuda mesmo deles mútua sabe, muitos deles vão parar em unidades por causa dos colegas também, vem comigo nessa e eu vou com você na outra.”

“Eu acredito que colabora bastante para eles, porque eles também de certa forma, são obrigados a sair daquele grupinho fechado que às vezes eles querem ficar, então eles próprios vão ter que se expandir no sentido de procurar novas amizades, novas ajudas, para até colaborar nesse processo de aprendizagem deles mesmos.”



“Eu vejo que os estudantes, eles são muito unidos na questão de turma, de dividir conhecimento, de fazer prática de trabalho em grupo. Então, em relação a isso eu não vejo problema com os nossos estudantes, isso é um ponto positivo do método. Pelo fato deles estarem em vários ambientes, em várias turmas diferentes, então eles chegam preparados para a técnica e conseguem fazer o trabalho em grupo, “enfim, muito bem.”

Com base nos apontamentos dos participantes da pesquisa, identificou-se a influência dessas relações interpessoais entre os estudantes e também com o professor no processo de ensino e aprendizagem; a colaboração entre os estudantes; a formação dos grupos a partir das afinidades e interesses e a vivência com diferentes realidades proporcionada pela composição destas turmas multietárias.

Os indivíduos estabelecem conexões conforme as suas necessidades, dentro de uma dinâmica natural. De modo, que os processos biológicos e sociais se organizam em uma lógica que busca ramificações para atender as suas necessidades e interesses. O ser humano participa de diferentes ambientes, normalmente os grupos vão se compondo com integrantes que tem um objetivo, um interesse em comum. A identificação pessoal acaba que

por criar vínculos entre os integrantes e é fundamental para que os indivíduos se efetivem como ser social.

Vigotski (2001) descreve que o indivíduo precisa do outro para existir como ser, para se comunicar, para agir e colaborar no meio em que vive. Ou seja, o ser humano desenvolve maneiras de se relacionar com o mundo, e toda sua história individual e coletiva tem ligação com o convívio social.

As UCs objetivam reunir os estudantes que apresentem interesses em comum por determinados conteúdos ou objetivos que serão abordados, e também que a composição da turma possa proporcionar diferentes apropriações e elementos que contribuam na formação omnilateral deste indivíduo. Fica evidenciado no relato de alguns participantes que no início os estudantes até têm certa dificuldade para se inserir nos grupos, mas, num processo natural acontece sua inserção e o processo de interação contribui de maneira efetiva para seus conhecimentos.

Uma situação apontada apresenta uma diferença nas UCs do Núcleo Técnico em relação ao Núcleo Comum, onde a UC técnica é cursada pelos estudantes do mesmo ano de entrada, com exceção dos estudantes que não cursaram por falta de aproveitamento ou situação de adaptação curricular.

“Nas Unidades Técnicas, tem aquele pessoal que entra e está todo semestre juntos, então eles formam uma turma nessas disciplinas técnicas. Observei que quando vem alguma pessoa que não é desse círculo ou dessa turminha, essa pessoa externa tem dificuldade de conseguir interagir com esses estudantes, obviamente por não conhecer as pessoas ou por outra situação. Então, eu vejo que por conta disso nas disciplinas técnicas a gente tem essa formação de grupos.”



Os docentes percebem que existe uma dificuldade maior do estudante em interagir no grupo. O que representa como uma dificuldade dentro das UCs Técnicas, e que aparentemente nas UCs do Núcleo Comum, em que a composição da turma se dá por diferentes anos de entrada, esta característica está mais bem direcionada.

2.1.4 Socialização e interação entre os docentes no IFPR - Campus Jacarezinho

Ao questionarmos os participantes sobre: **Como acontece o processo de socialização e interação entre os docentes no Campus Jacarezinho no que se refere à organização, planejamento de aulas, no movimento de organizar o conteúdo a ser trabalhado e o compartilhamento das práticas pedagógicas?**

Os entrevistados compartilharam de várias falas, como que o processo de organização e planejamento das aulas é mais individualizado, o trabalho docente acontece mais individual. Normalmente, não existe o compartilhamento entre os docentes das práticas pedagógicas realizadas

em sala de aula, os diálogos acontecem de maneira informal entre os docentes da mesma área ou com os professores que dividem a mesma sala.

“Acontece de uma forma muito boa e informal dentro das salas dos professores. Então, eu acho que essa informalidade é muito boa e que tinha que ser mais estimulado. Essas salas dos professores separadas não contribuem para isso. Mas institucionalmente, estruturalmente não acontece. Eu já vi alguns professores dando aulas juntos, eu já vi dividindo as unidades, mas é muito raro.”

“A gente fica sabendo das práticas, mas assim não tem uma reunião para compartilhar com todo mundo, eu acho que mais conversas informais, pelo menos comigo, assim que eu sinto, ocorre mais em conversas isoladas. Quando eu faço alguma coisa diferente assim, daí eu quero compartilhar, eu compartilho com os colegas mais próximos. Mas, reunião geral todo mundo contando das experiências, eu acho mais difícil acontecer.”



“Acontece por meio dessas conversas mais entre professores que são íntimos um do outro, mais em termos eu acho que de amizade, amizade pessoal do que institucional. Mas o relacionamento entre o pessoal da área, uma combinação entre eles acontece muito, porque a gente tem que dividir as unidades.”

Foi possível observar nas respostas dos participantes, momentos de diálogo sobre as práticas pedagógicas com os docentes da mesma área do conhecimento ou por ocuparem a mesma sala de professores, e que de repente essa questão favoreça a interação entre os pares. Mas, fica claro que em termos institucionais não acontecem encontros de formação para atender a essa demanda do compartilhamento das experiências pedagógicas, o que é reforçado nas colocações a seguir:



“A gente discutia muito mais no princípio, vem diminuindo um pouco, mas a gente discute sim, pelo menos assim procuramos estar conversando, tem professores que gostam mais de compartilhar e tem professores que gostam menos.”

“Eu acredito que ele acontece não com todos na mesma intensidade. Fica mais fácil, por exemplo, para quem está na mesma sala, entende. Por exemplo, eu sou da área de pedagogia, mas eu estou numa sala em que tenho professores de biologia, de matemática, de alimentos, da área técnica e a gente consegue se juntar para trabalhar para pensar em unidades para esses alunos, para pensar em projetos, mas tem algumas áreas que daí a gente não tem, ou por falta de afinidade com área ou falta de conhecimento da área específica mesmo, e também porque estão em outras salas, aí a gente tem uma abertura menor.”

De acordo com os apontamentos dos entrevistados, o que acontecem são ações informais proporcionadas pelos próprios docentes, seja pela afinidade, maior proximidade ou outro aspecto que favoreça essa interação.

2.1.5 As práticas pedagógicas no âmbito do IFPR - *Campus* Jacarezinho

No diálogo estabelecido durante as entrevistas, em certo momento os participantes foram instigados a discursarem sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com resultados melhores, mais exitosos. Também se o currículo, essa organização curricular existente no IFPR - *Campus* Jacarezinho, em termos do Ensino Médio, ela dá mais possibilidade de práticas pedagógicas diferenciadas? E quais estratégias eles procuram abordar para que a sua prática tenha um bom resultado?

Ao trabalhar com as respostas dos entrevistados tivemos alguns aspectos que foram mais indicados como: Currículo flexível; Autonomia docente; Docente procura desenvolver sua prática considerando o conhecimento/realidade do estudante; Lúdico; Contextualização; Diversidade nas propostas em razão do público multietário; Resultados exitosos; Maior envolvimento dos estudantes.

Como poderemos ver logo a seguir, os docentes participantes da pesquisa expuseram de maneira bem prática os fatores que envolvem a dinâmica da organização curricular, no que refere o desenvolvimento de práticas pedagógicas e que implica a ação docente. Nas exposições fica explícito que o docente tem liberdade para explorar recursos e criatividade para o desenvolvimento de suas práticas, o currículo vigente na instituição proporciona a autonomia docente. Portanto, o docente pode propor as mais diversas práticas para abordar os conceitos propostos, como também, de certo modo pode desempenhar seu trabalho docente de uma maneira mais convencional, se assim achar mais adequado.

“Vai depender de docente para docente, pois no nosso sistema existe autonomia docente também de poder propor coisas novas, coisas que ele vivencia, e não tem aquele fechamento disciplinar, ele pode fazer uma transdisciplinaridade buscando outras áreas. Então, o currículo possibilita melhorar a prática, no entanto, como permite autonomia, também permite que o docente atue da forma mais tradicional, se ele, por exemplo, ele quer dar aula de matemática de forma sequencial. Mas, isso eu vejo com bons olhos, porque você dá flexibilidade para o docente inovar nas práticas, ou utilizar algum conhecimento de vida dele e aplicar os conteúdos, mas também possibilita aquele professor mais convencional trabalhar da maneira mais convencional”.



“Total, total. Hoje eu acho difícil eu conseguir, por exemplo, se eu mudasse daqui e fosse para outro IF, para mim ia ser uma dificuldade muito grande para me readequar ao que era antes, aquela coisa de ter ano, que eu tenho que cumprir naquele ano aquela ementa. Essa flexibilidade que a gente tem permite sei lá, eu descobrir uma nova prática legal, eu descobrir uma tecnologia legal. Então, esse método dá sim uma liberdade enorme para a gente criar, sabe?”

“Em relação à prática pedagógica eu acho também que mais individual, porque eu percebo que pessoas que têm um agrupamento diferenciado o currículo possibilita esse agrupamento diferenciado, possibilita você elaborar o conteúdo, mas a prática pedagógica tem bastante professor que mantém a mesma prática de outras instituições, então acho que é muito pessoal.”



“Eu acho que dá sim. Não só o currículo, o currículo em si ele dá, porque você não fica preso àquela ementa, você cria ementa. A cada semestre a gente percebe a necessidade dos estudantes, então, como a gente propõe a unidade curricular nada disso está engeçado no currículo.”

“Olha, deixa eu te dizer uma coisa assim para mim, esse currículo não poderia ser melhor. Para mim, pessoalmente. Agora é aquela velha história. Assim, o currículo é um pedaço do processo. Então, o professor entrou na sala, fechou a porta. A gente não sabe o que acontece lá dentro.”

“Eu acredito que sim. Era uma dúvida se essas mudanças seriam curriculares apenas no currículo ou se a mudança do currículo também afetaria, geraria mudanças pedagógicas. Não necessariamente muda, não é um método que faz com que o professor mude a sua prática, mas ele favorece aqueles que querem mudar. Então, eu tenho práticas totalmente diferentes de uma unidade para outra.”

Essa liberdade proporcionada pela organização curricular do IFPR - *Campus Jacarezinho* traz a oportunidade de o docente inovar a sua prática, mas, inovar no sentido de expandir, procurar novas estratégias e recursos para que este movimento contribua para que os estudantes se transformem em indivíduos críticos e ativos, capazes de exercer a sua cidadania com dignidade.

Em relação às estratégias para a organização de práticas pedagógicas que busquem alcançar um bom resultado, os participantes colocaram que procuram planejar suas aulas considerando os conhecimentos iniciais e a realidade dos estudantes envolvidos no processo. A partir do que os estudantes ainda não sabem realizam a contextualização do conteúdo proposto e abordam com diversidade as propostas em razão do público

multietário existente no contexto escolar. Para afirmar esta concepção, temos a seguinte contribuição:

[...] a produção de conhecimento no aluno e pelo aluno é superar o que não conhece. Assim, o papel do professor nesse processo impõe dominar conhecimentos que contribuam para mediar no aluno o vir a conhecer. Ou seja, a produção de conhecimento no e pelo aluno depende da produção de conhecimento também no professor (RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 12).

Deste modo, os resultados são mais exitosos e tem maior envolvimento dos estudantes, como podemos conferir na sequência:



“Então, como as minhas unidades são mais técnicas, eu tento procurar ferramentas que facilitem o aprendizado do aluno.”

“No início do ano a gente faz um roteiro, eu estabeleço algo, alguns conteúdos que seriam interessantes trabalhar dentro daquilo, daquela proposta da unidade, mas o meu planejamento ele é muito aberto porque como eu falei, muda muito de turma para turma.”

“A primeira coisa que eu penso quando eu vou desenvolver, diversificar no sentido de tentar atingir os alunos de diferentes formas, pensando que cada indivíduo é único, e eu falo muito para eles que eu tento não rotular.”

“Então, eu sempre gosto de partir da prática, sabe? Aí eu vou falar sobre qualquer assunto, é instintivo assim, partir da vida do estudante ou do dia a dia. O que acontece no nosso cotidiano, até chegar onde eu quero chegar naquela discussão.”



“O que eu sempre tento fazer é relacionar os conteúdos com o cotidiano do estudante.”

“Eu uso muito da ludicidade. O meu planejamento é quase lúdico, porque quando eu penso num conteúdo, isso fica muito visível nas minhas unidades, no título das minhas unidades curriculares.”

Nas exposições dos participantes além dos aspectos já elencados, é possível também identificar a intencionalidade ao realizar a sua ação docente. Ao considerarmos a prática pedagógica como parte fundamental

do ato educativo, vemos a relevância de buscar formas, maneiras e recursos para a sua melhor organização. Essa ação é efetivada tendo como base a práxis educativa, para tanto, é necessário que o docente rompa com paradigmas tradicionais e se alie a uma prática crítica e reflexiva e que traga como alicerce o diálogo. Na aliança da teoria com a prática, ou seja, na práxis educativa durante o processo formativo, que o professor vai exercer a sua criticidade, e também com seu auxílio e orientação vai possibilitar que os estudantes elaborem suas próprias concepções do conhecimento e exerçam sua criticidade frente à realidade na qual estão expostos, tendo condições para promover a sua transformação. Deste modo “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ, 2007. p. 35).

Outro aspecto importante elencado nas colocações dos participantes é referente ao docente considerar ao pensar a sua abordagem para prática pedagógica, aquilo que o estudante traz em sua prática social. Este movimento é apontado por Saviani (2011, p. 13) quando faz referência à Pedagogia Histórico-Crítica, em que apresenta a tarefa própria da educação de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. De acordo com Saviani (2014):

Nessa teoria o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social. A educação é entendida como uma mediação no interior da prática social. Esta, portanto, se constitui ao mesmo tempo como o ponto de partida e o ponto de chegada da educação. (SAVIANI, 2014, p. 30).

Importante enfatizar que a fundamentação pedagógica elaborada por Saviani e descrita no fragmento acima, não deve ser entendida como algo estático, cronológico, ordenado. Pois, “passa da síncrese para a síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2011, p. 121). Esse trabalho pedagógico evidencia a relevância de a ação docente ser intencional em seus direcionamentos para a formação escolar do indivíduo no que se refere às relações sociais, para que se apropriem dos níveis mais elevados dos conhecimentos.

Nos apontamentos de alguns entrevistados ocorrem determinados indícios em suas práticas pedagógicas que apontam para os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, no entanto, não identificamos nas colocações, ações que atestem a intencionalidade explícita da fundamentação desta teoria.

2.1.6 Teoria pedagógica

Os participantes da pesquisa foram questionados se na organização e planejamento de seu trabalho eles **têm como base alguma teoria pedagógica que norteia a sua prática pedagógica, se eles têm contato com alguma teoria?**

Na dinâmica da conversa foram ressaltados com mais ênfase alguns indicadores como: Saviani - Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica; Paulo Freire; Piaget; Vigotski.

Analisando o conteúdo das respostas observamos que dos 16 entrevistados, menos da metade deste total indicou que não tem nenhuma teoria pedagógica como referência para organização de seu trabalho, ou seja, esses docentes não empregam fundamentação pedagógica em sua ação docente. Estes participantes também não especificaram se tem conhecimento sobre as teorias e tendências pedagógicas. Desse total de 16 participantes, 8 colocaram que seguem algumas teorias pedagógicas, ou tem como referências estudiosos como Saviani, Piaget, Freire, Vigotski, Ausubel e Wallon. A Pedagogia Histórico-Crítica foi ressaltada por alguns com mais intensidade, e em outros momentos apareceu mais tímida.

“A gente pensa nos autores da pedagogia como um todo, pensa, por exemplo, no Paulo Freire que sempre falou muito sobre a gente procurar uma educação que seja emancipatória, que não seja essa educação bancária, de só depositar. Então, sempre autores assim, que são autores que inspiram a gente para a gente buscar um algo novo, diferente.”

“A minha paixão é a histórico-crítica. Então, por isso que eu procuro sempre promover essa fala inicial, trazer os conhecimentos prévios, seguir os passos da Teoria Histórico-Crítica. Colocar esse saber em confronto, acrescentar o saber científico para mudar essa prática social. Mas, esses conhecimentos que eu carrego também é de Piaget, Ausubel, eu sou bem interacionista, os meus pressupostos são baseados nos interacionistas. Piaget, Vigotski, Ausubel e Wallon falando da questão das emoções que é muito importante.”



“Eu conheci a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, eu falei mais gente, eu já faço isso, só que eu fazia e não sabia. Hoje eu faço com consciência, é uma opção, é uma opção de teoria de aprendizagem mesmo.”

Nas colocações por parte dos entrevistados é possível observar certas fragilidades teóricas, dadas suas diferenças conceituais. Considerando outras colocações é importante ressaltar que o estudante apropria o conhecimento já produzido e convertido pelo professor em conhecimento escolar. Uma

questão também a ser apontada é que em razão de sua complexidade, sem o conhecimento consistente da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica é impossível de desenvolvê-la com efetividade.

Analisando os documentos oficiais do IFPR, que orientam as atividades pedagógicas e administrativas nos *campi*, mais especificamente o PDI/IFPR (2018) vigente entre 2019/2023, identificamos evidências que apontam para a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento metodológico para nortear as diretrizes pedagógicas que orientam as ações na instituição. No entanto, a sua redação menciona expressões e concepções que não coadunam com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas, remetem a outras teorias, tais como “educação significativa; construção do conhecimento; construir novos conceitos”. O que pode ser um equívoco na estruturação da escrita coletiva do documento, ou mesmo o desconhecimento da fundamentação teórica que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica.

O documento complementa que cabe aos docentes superar as pedagogias tradicionais e apresentar aos estudantes, ao mesmo tempo, meios para se apropriar do conteúdo e do método. Considerando que a concepção pedagógica faz referência a um conjunto de intenções que articula os conhecimentos teóricos e práticos que oferecem racionalidade científica e base teórico-metodológica para a organização das práticas educativas, compreendendo que:

Para que o docente fundamente sua prática, ele precisa considerar que vive em um contexto concreto de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que tendem a privar a humanidade de perspectivas de existência individual e social (PDI/IFPR - 2018, p. 152).

A partir deste referencial é possível perceber indícios da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica nas concepções que norteiam o trabalho pedagógico no IFPR, mas, como já apontado anteriormente apresenta influências de outras abordagens pedagógicas. O documento expõe ainda que:



A escola é o espaço social responsável pela apropriação de diversos saberes, sendo que sua tarefa primordial é a difusão de conteúdos concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. Assim, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é, realmente, deixar claro quais são os objetivos na formação educativa a partir de uma realidade que se apropria do conhecimento popular existente na formação comum do ser humano para trazê-lo ao contraponto com o saber científico, estruturado cientificamente pela escola. Para que a escola sirva aos interesses populares, ela deve garantir a todos a apropriação crítica e histórica dos conteúdos escolares básicos e que tenham relevância na vida. A aquisição de conteúdos e a socialização preparam o estudante para atuar no mundo em suas contradições (PDI/IFPR - 2018, p. 152).

Neste sentido apontamos a existência de “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p. 18). Em face da exposição é possível perceber a existência da Pedagogia Histórico-Crítica na disposição que orienta o trabalho pedagógico na instituição do IFPR. Porém, observamos que somente parte dos participantes tem essa teoria como base que permeia seu trabalho, no entanto, não apresentam aprofundamento teórico nessa teoria. Relevante ponderar que em momento algum foi mencionado pelos entrevistados o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica nos documentos que embasam as atividades pedagógicas no *campus* e no IFPR como um todo, e isso ocorre em razão desta importante teoria constar apenas no documento, não sendo discutida nos momentos de estudos e formações.

Considerando o exposto é interessante pensar na importância da formação e da prática docente relacionando-as com as teorias pedagógicas que permeiam e embasam o processo de ensino e aprendizagem. Tendo em vista os retrocessos na educação brasileira vivenciados nos últimos anos, é fundamental a realização de uma formação contínua para os docentes e profissionais da educação, objetivando a instrumentalização teórico-metodológica, tanto para trabalhar os conteúdos sistematizados com os estudantes em sala de aula, como para realizar uma análise das relações postas na sociedade pelo sistema vigente, com intuito de romper com os valores mercantis e atender a formação omnilateral dos indivíduos. Os envolvidos no contexto educacional são parte fundamental na mediação do conhecimento científico e para o desenvolvimento de uma emancipação intelectual dos estudantes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível identificar que a Pedagogia Histórico-Crítica está na concepção pedagógica do IFPR², e um dos objetivos da investigação foi também verificar a concepção de teorias pedagógicas que embasam essas práticas dos professores.

2.1.7 Formação continuada

A formação continuada traz condições ao docente de atualizar seus conhecimentos, identificar possibilidades, abordagens e aperfeiçoamentos de sua prática. Durante a entrevista os participantes foram questionados da seguinte forma: “Em relação à formação continuada no IFPR, no *Campus* Jacarezinho são realizadas formações pedagógicas que abordem a prática pedagógica em sua especificidade? São realizadas formações que ajudem a direcionar as práticas, que tragam ações para colaborar nas práticas pedagógicas ou compartilhamentos num geral com os docentes? “

O objetivo desta questão é obter a informação sobre a oferta de formações no IFPR - *Campus* Jacarezinho que abordem a prática

² Para mais informações consultar PDI/2018: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Revisao-2020.pdf>.

pedagógica mais especificamente. Durante o diálogo foram elencados os indicadores: Sugestões de formações como oficinas, metodologias diferentes, exemplos práticos que abordem ações do dia a dia; Troca de experiências; Formações que abordem a prática pedagógica específica na área do conhecimento.

Esta questão gerou uma divergência nas respostas, em meio ao diálogo e direcionamentos das ideias, talvez a questão não teve o mesmo entendimento por todos os participantes. Ao irem expondo suas concepções sobre o item em discussão, 10 participantes colocaram que nos espaços de formação ofertados pelo *campus* não acontecem formações que abordem a prática pedagógica de maneira mais específica e também como já abordado em outro momento, não há o compartilhamento das experiências entre os pares, salvo por algumas questões esporádicas envolvendo aspectos pontuais como mais proximidade, afinidade e outros.

“A gente tem as semanas pedagógicas, vem alguma coisa, mas é sempre aquele negócio meio pro forma, tipo dentro da nossa carga horária. Acho que teria que ter alguma coisa estruturada em relação à formação continuada.”



“Acontece muito esporádico, naquela semana pedagógica que tem alguma coisa, mas não trata a realidade do campus. Não tem, então eu acho que não tem.”

“Então, objetivamente respondendo eu acho que nós não temos.”

Outros 5 participantes expuseram de maneira discreta, que acontecem algumas ações, mas não ficou claro nas respostas se estes momentos abordam a prática pedagógica.

“Sim, existem, mas eu acho que deveria ter com mais frequência.”

“Então, ter tem, tem sim, na semana pedagógica sempre tem alguma coisa.”



“Então existe esse compartilhamento de práticas de ideias, mas às vezes não de uma forma formalizada, vamos fazer uma formação continuada, mas existem trocas sim. Poderia ser mais.”

Um dos participantes colocou que logo no início da nova organização curricular aconteciam encontros frequentes, não era uma prática de formação, eram momentos para ouvir o pessoal em suas experiências e juntos pensar em possíveis soluções. De certo modo, esse participante não especificou se esses momentos tiveram continuidade, a impressão é que não houve.

Em algumas exposições fica visível a relevância da realização de formações que tragam abordagens relacionadas à prática pedagógica, de modo específico que atenda às necessidades encontradas no dia a dia da sala de aula, seja para o público geral, mas também atendendo as áreas específicas do conhecimento. Esse movimento se potencializa quando pensamos que uma educação emancipadora, libertadora se faz por meio da formação de indivíduos críticos, atuantes, comprometidos com sua realidade. Para alcançar êxito na formação dos estudantes é necessário o incentivo na formação de profissionais, cuja capacidade de se adaptar às demandas atuais seja desenvolvida ou mesmo potencializada.

2.1.8 Sugestões para formações pedagógicas

Ao final do diálogo foi colocado aos participantes da pesquisa se **gostariam de contribuir com sugestões sobre futuras formações, e se achavam relevante a realização de uma formação direcionada para as práticas pedagógicas.** Foram unânimes nas respostas ao colocarem a importância da realização de formações pedagógicas direcionadas para a prática pedagógica. Complementaram ainda, com indicações e direcionamentos para o formato e temáticas a serem trabalhados nas abordagens destas formações. Para retratar com mais fidelidade as indicações elencadas, segue algumas colocações dos entrevistados:

“Sim. Eu acho que teria que ter coisas tipo, por exemplo, sei lá, softwares que a gente está usando, como foi cada experiência que cada um teve. Eu acho que a gente poderia muito ter essa troca.”



“Sim, só que para isso, precisa ser algo muito bem direcionado. E uma crítica já que eu faço é que esses treinamentos pedagógicos que a gente faz, eles são extremamente importantes, mas eles não mostram a aplicabilidade, como que a gente vai tirar do papel aquela ideia e executar para o nosso público, que é o que a gente tem no IFPR.”

“Eu acho importante a oficina, só precisa ser trabalhado como fazer um marketing dessa oficina. Eu acho que isso é o segredo, porque a gente aprender obviamente que é importante! A gente ver coisas novas, ver práticas exitosas ou práticas que não deram sucesso, também é bacana, práticas que não deram certo, isso eu acho legal.”



“A minha sugestão é que a gente mantenha espaços pelo menos dentro, no mínimo dentro da semana pedagógica alguns espaços para que tenha essas trocas. Então, eu vejo que nesse contato, nessas trocas a gente aprende muito, então deveria ter mais.”

“Sim, os docentes precisam sempre estar se aperfeiçoando. É necessário também que estudem, leiam mais.”

“Se a gente tem um processo de formação que mostre para os professores, alternativas do que ele pode fazer em sala de aula ou de como proceder, ou por exemplo, até mesmo questões de neurociência para entender que alguns momentos específicos é mais fácil abordar uma turma com tal assunto ou com tal prática, ou com metodologia.”



“Importante, necessário, porque a gente vê que às vezes falta esse start em alguns docentes, não que seja uma capacidade melhor ou maior, mas falta algum compartilhar.”

“Eu acho que deveria ter um momento para se apresentar essas possíveis práticas pedagógicas de acordo com alguns estudiosos da área, de acordo com alguns pesquisadores, para a gente ter ideia das possibilidades.”

Com base nos resultados obtidos por meio da análise das entrevistas, e considerando as colocações dos participantes da pesquisa foi possível constatar importantes informações referentes à concepção dos docentes no IFPR - *Campus* Jacarezinho no que concerne a organização e planejamento da prática pedagógica. O que contribuiu substancialmente para a elaboração do Produto Educacional, constituído no “Relatório das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus* Jacarezinho”. A estruturação desse produto possibilitou a criação de espaços de formação pedagógica, resultando no formato de oficinas.

A formação no formato de oficinas ocorre da oportunidade dos docentes compartilharem suas experiências, seja experiência de sucesso ou momentos que necessitam de diálogo e ajustes, mas que irá contribuir para a apropriação de novos conhecimentos. Pois, proporcionará a realização de práticas/técnicas diversificadas para abordagens dos conteúdos e com as adequações necessárias, junto à instituição, oportunizará que os docentes conheçam e discutam as importantes contribuições das teorias pedagógicas no processo educacional.

Considerando as colocações dos participantes, acredita-se que este será um importante momento de formação na instituição em que abarcará as necessidades docentes postas no diálogo estabelecido durante as entrevistas.

Para Contreras (2012, p. 174), a função do professor como intelectual pressupõe uma prática intelectual crítica voltada à solução de problemas e questões da prática social, a partir do desenvolvimento não só da “compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola”. Nessa concepção, o professor é visto como um intelectual transformador com evidentes referenciais políticos e morais, atuando na própria transformação social, através da sua capacitação para pensar e agir criticamente. De modo, que a formação docente posta de maneira crítica, baseada na práxis possa refletir na sua ação docente, proporcionando aos estudantes a consciência para sua emancipação social, econômica, cultural e humana.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se investigar as concepções docentes sobre suas práticas, realizando uma análise dessas concepções, e a partir dessa ação contribuir com a formação pedagógica do IFPR - *Campus* Jacarezinho. Considerando dessa maneira a organização, o planejamento e a realização de práticas pedagógicas dentro de uma organização pedagógica curricular não convencional, em que as turmas são formadas por grupos multietários, ou seja, as turmas são compostas por estudantes com diferentes anos de ingresso, o que conseqüentemente traz em sua formação estudantes com idades diferentes, as turmas são formadas também por estudantes dos vários cursos ofertados pela instituição. Estas turmas multietárias são organizadas através das UCs.

Partindo desta concepção foram realizados encaminhamentos para compreender como os docentes visualizam este agrupamento discente, a maneira como se adaptam, se agrupam e se relacionam por meio da formação dos grupos multietários. E com base nessas ações, buscamos verificar se esses fatores contribuem para o desenvolvimento coletivo e formação humana dos indivíduos, se há de fato alternativas de aprendizagem e como as práticas docentes podem favorecer o desenvolvimento educacional.

A partir desta estrutura, desenvolver ações para colaborar no trabalho pedagógico da instituição, de modo a abordar a formação docente baseada numa visão crítica capaz de produzir uma educação voltada para a transformação social.

Considerando a análise dos dados foi possível perceber que as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao trabalhar com as turmas multietárias destacam-se a questão da diferença de conhecimentos apresentados pelos estudantes, outra colocação se refere à ausência de um perfil de turma, considerando que no sistema de UCs as turmas se reorganizam a cada semestre. E esta questão também é apontada por alguns docentes como facilidades ao trabalhar com as turmas multietárias, a possibilidade dos estudantes mais experientes colaborarem com os menos experientes, além do fato de poderem se conectar com a diversidade de experiências dentro das turmas formadas pelas UCs.

Pode-se apreciar também que alguns fatores apontaram que a relação social entre os estudantes no âmbito das turmas multietárias contribui no processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos, foi possível identificar a contribuição dessas relações interpessoais entre os estudantes e também com o professor neste processo educacional, na colaboração entre os estudantes, na formação dos grupos a partir das afinidades e interesses e também na vivência com diferentes realidades proporcionada pela composição das turmas multietárias.

Em relação ao processo de socialização e interação entre os docentes no *Campus* Jacarezinho no que se refere à organização, planejamento de

aulas e compartilhamento das práticas pedagógicas observou-se que essas ações são mais individualizadas, normalmente, não existe o compartilhamento entre os docentes das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Os momentos de diálogo sobre as práticas pedagógicas acontecem com os docentes da mesma área do conhecimento ou por ocuparem a mesma sala de professores. Mas em termos institucionais não são propostos encontros de formação para atender essa demanda do compartilhamento das experiências pedagógicas. O que acontece são ações informais, proporcionadas pelos próprios docentes, seja pela afinidade ou maior proximidade.

Sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com resultados melhores, mais exitosos e se essa organização curricular existente no IFPR - *Campus* Jacarezinho no âmbito do Ensino Médio possibilita a realização de práticas pedagógicas diferenciadas e que tenha um bom resultado, entendeu-se que o currículo flexível proporciona autonomia para o docente organizar a sua prática, o docente tem liberdade para explorar recursos e criatividade para o desenvolvimento de suas práticas propondo as mais diversas abordagens para expor os conteúdos propostos, assim como, pode desempenhar seu trabalho docente de uma maneira mais tradicional, se assim achar mais adequado.

Em relação às estratégias para a organização de práticas pedagógicas que busquem alcançar um bom resultado, concluiu-se que os docentes procuram planejar suas aulas considerando os conhecimentos iniciais e a realidade dos estudantes envolvidos no processo. Partindo então, do que os estudantes não conhecem usufruem de abordagens que atenda a diversidade do público multietário existente no contexto escolar, deste modo, os resultados são mais exitosos e tem maior envolvimento dos estudantes. Ainda foi possível compreender a intencionalidade da ação docente ao planejar sua prática, além do fato de sua abordagem considerar a prática social dos estudantes.

No quesito teoria pedagógica que norteia a prática pedagógica para organização e planejamento do trabalho docente, foi possível perceber a existência da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria que orienta o trabalho pedagógico por parte dos participantes, no entanto, não apresentam aprofundamento teórico nessa teoria. Mas é importante ressaltar que não foi mencionado pelos entrevistados o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica nos documentos que embasam as atividades pedagógicas no *campus* e no IFPR como um todo. O que indica possível desconhecimento dos documentos que em tese orientam as práticas dos professores e, portanto com implicações na autonomia docente na elaboração documental que rege a instituição do ponto de vista pedagógico. Isso ocorre em razão desta importante teoria constar apenas no documento, não sendo discutida nos processos de formação pedagógica.

Com o estudo entendeu-se que nas ações institucionais de formação continuada no IFPR - *Campus* Jacarezinho não acontecem formações que abordem a prática pedagógica de maneira mais específica e também não há

o compartilhamento das experiências entre os pares, com exceção por algumas questões mais pontuais como proximidade, afinidade e outros, entre os docentes. Normalmente, as formações pedagógicas são realizadas atendendo outros aspectos formativos, de ordem exclusiva do *campus* ou advindas das gestões superiores do IFPR como um todo, mas que na maioria das vezes não atende à realidade da instituição.

Os participantes da pesquisa foram unânimes ao colocarem a importância da realização de formações pedagógicas direcionadas especificamente para a prática pedagógica. Complementaram ainda, com indicações e direcionamentos para o formato e temáticas a serem trabalhados nas abordagens destas formações.

Com base nos resultados obtidos por meio da investigação, e considerando as colocações dos participantes da pesquisa, foi possível constatar importantes informações referentes à concepção que os docentes têm em relação à organização e planejamento das suas práticas pedagógicas, em que o processo de ensino ocorre numa organização escolar não convencional no contexto dos grupos multietários do Ensino Médio. Isso contribuiu substancialmente para a elaboração do Produto Educacional, apresentado como “Relatório Analítico das Práticas Pedagógicas no IFPR - *Campus* Jacarezinho”.

Considerando os resultados da análise dos dados e instituídos pelo Produto Educacional, emerge a proposição de formação para os docentes no formato de oficinas denominado “Prática Social no Contexto Escolar”. A formação através de oficinas tem o intuito de instigar a discussão coletiva entre os docentes referente à prática pedagógica, ao mesmo tempo em que este espaço seja um momento para o estudo e discussões sobre as teorias pedagógicas, de modo mais específico, a Pedagogia Histórico-Crítica; o compartilhamento de conhecimentos, experiências e vivências; o intercâmbio de ideias e saberes.

A intenção é que a formação pedagógica pensada a partir do produto educacional se torne uma atividade permanente na instituição, de maneira, que as temáticas possam se ampliar com o decorrer da realização das atividades. As ações de formação serão realizadas por docentes, conforme organização das demandas apresentadas pelos participantes da pesquisa e pelas necessidades advindas da instituição. As oficinas poderão ser ministradas pelos docentes internos do *Campus* Jacarezinho, e poderão ser ministradas também por docentes externos que tenham condições de contribuir com a formação pedagógica no *campus*.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Daniele Leonarda dos Santos. **Processo Educacional no Contexto do Ensino Médio: Práticas Pedagógicas em Grupos Multietários do Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho**. 2023. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, Jacarezinho, 2023.

BARBOSA, Luciana Mara Tachini; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 47, p. 47-55, jul. 2018.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução **CNE/CEB, n. 3/2018**, de 21 de nov. de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 327 p.

FIORUCCI, Rodolfo; CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa. As unidades curriculares (UC) como inovação na educação: experiência de gestão, história e politecnicidade. In: CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio Vale da (org.). **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Curitiba: IFPR, 2018. Cap. 15. p. 3-228. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 83-112.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

IFPR. INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional IFPR 2019-2023**. 2018. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Revisao-2020.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação Ambiental Crítica e Formação de professores**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2015.

MALANCHEN, Julia. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. In: **X ANPED SUL**, 2014, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php. Acesso em: 07 nov. 2022.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas - São Paulo, v. 20, p. e020042, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8660770. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660770>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, David José Andrade; ALMEIDA, Leonardo Félix. A vista de um ponto: um relato de experiência discente do IFPR *campus* Jacarezinho. **Revista de Educação ANEC**, v. 47, n. 160, 22 dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/256>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SILVA, David José de Andrade. Libertar, debater, dissertar: ponderações sobre uma unidade curricular. In: **Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho**. Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sergio Vale da Paixão (Org.) Curitiba: Editora IFPR, 2018b. p. 160-174. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2018/09/Curr%C3%ADculo-inovador-IFPR-Jacarezinho_E-BOOK-final.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, David José de Andrade. **Entre Dilemas e Decisões: análise das incertezas e possibilidades emergentes de um currículo do ensino médio integrado**. 2019. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Letras, Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/66016>. Acesso em: 11 ago. 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.