

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; Fabricio 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 reestruturarem 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.

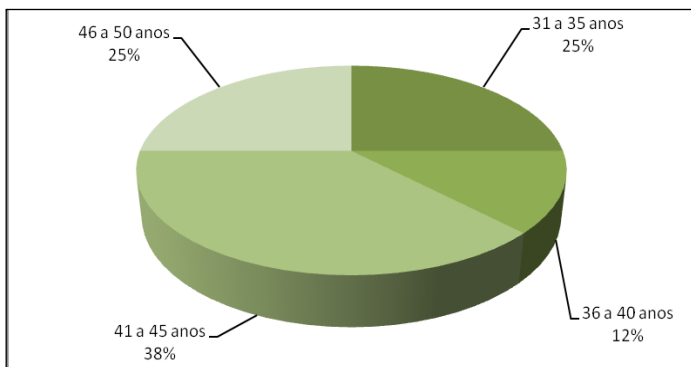
Por se tratar da técnica de entrevista, foi organizado um roteiro de questões que possibilitou o início e desenvolvimento do diálogo com os participantes da pesquisa. Através da primeira parte do roteiro de perguntas foi possível realizar a caracterização dos entrevistados abordando alguns itens como 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.

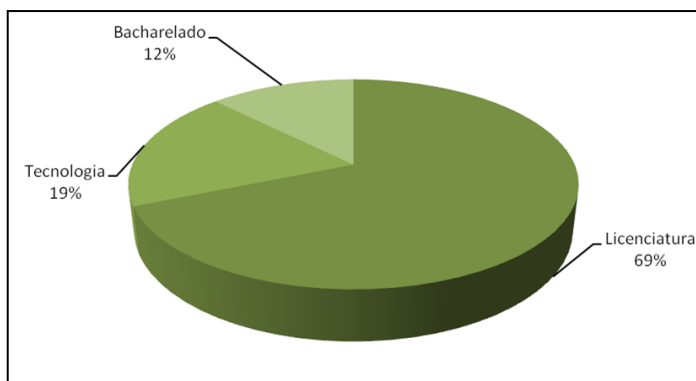
2.1.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

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.