

## Concepções docentes acerca do planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica: transformações baseadas na formação continuada

*Teachers' conceptions about teaching plan in professional and technological education: transformations based on continuing training*

*Concepciones docentes sobre la planificación docente en la educación profesional y tecnológica: transformaciones a partir de la formación continua*

Simone Lorena Tobbin Pereira<sup>I</sup>

Claudio Zarate Sanavria<sup>II</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou compreender as concepções de professores não licenciados, atuantes na educação profissional e tecnológica (EPT), acerca do planejamento de ensino, analisando os possíveis impactos de uma formação continuada sobre tais concepções. Por meio de uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-explicativa e caráter interventivo, realizamos uma formação continuada que discutiu fundamentos teórico-metodológicos e provocou reflexões acerca do planejamento. Este artigo discute mudanças de entendimento dos professores acerca do conceito de planejamento de ensino e as particularidades do ato de planejar no contexto da EPT. Os resultados demonstram que as concepções de planejamento, anteriormente focadas em um ensino transmissor de saberes, cederam espaço para um olhar mais abrangente e intencional, preconizando uma prática educativa como processo ensino-aprendizagem, em um contexto peculiar de formação integral, para além do trabalho.

**Palavras-chave:** Concepções de Professores. Ensino Médio Integrado. Formação de Professores.

### ABSTRACT

This paper presents the results of research that sought to understand the conceptions of non-licensed teachers, working in professional and technological education (EPT), regarding the teaching plan, analyzing the possible impacts of continued training on such conceptions. Through a qualitative approach of a descriptive-explanatory nature and an interventional nature, we carried out an ongoing training that discussed theoretical-methodological foundations and provoked reflections on planning. This article discusses changes in teachers' understanding of the concept of the teaching plan and the particularities of planning in the context of EPT. The results indicate that planning

<sup>I</sup>Rede Estadual de Ensino do Paraná, Altônia, PR, Brasil. E-mail: [simonetobbin@gmail.com](mailto:simonetobbin@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0002-7059-8111>

<sup>II</sup>Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina, MS, Brasil. E-mail: [claudio.sanavria@ifms.edu.br](mailto:claudio.sanavria@ifms.edu.br)  <https://orcid.org/0000-0002-4664-4421>

concepts, previously focused on teaching that transmits knowledge, have given way to a more comprehensive and intentional look, advocating educational practice as a teaching-learning process, in a specific context of comprehensive training, beyond work.

**Keywords:** Teachers' Conceptions. Integrated High School. Teacher Training.

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscó comprender las concepciones de docentes no licenciados, que actúan en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), sobre la planificación de la enseñanza, analizando los posibles impactos de la formación continua sobre tales concepciones. A través de un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-explicativo y de carácter intervencionista, realizamos una capacitación continua que discutió fundamentos teórico-metodológicos y provocó reflexiones sobre la planificación. Este artículo analiza los cambios en la comprensión de los docentes sobre el concepto de planificación de la enseñanza y las particularidades de la planificación en el contexto de la EPT. Los resultados indican que conceptos de planificación, anteriormente centrados en una enseñanza que transmite conocimientos, han dado paso a una mirada más integral e intencional, propugnando una práctica educativa como un proceso de enseñanza-aprendizaje, en un peculiar contexto de formación integral, más allá del trabajo.

**Palabras clave:** Concepciones de Docentes. Educación Secundaria Integrada. Formación Docente.

## INTRODUÇÃO

A política de educação profissional instaurada no Brasil, tanto na esfera federal como na estadual, após a normatização do decreto nº 5.154/2004, prevê a integração da educação profissional ao ensino médio, conforme disposto no artigo 36-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017). O decreto buscou estabelecer uma política de articulação entre a educação básica e a educação profissional, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação humana integral, na qual as dimensões de ciência, tecnologia e cultura se tornassem indissociáveis e o trabalho fosse concebido como princípio educativo.

Ao refletirmos sobre o artigo da legislação brasileira que ampara a formação inicial para a docência na educação básica, percebemos a existência dicotômica entre a formação geral básica e profissional. De acordo com o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — lei nº 9.394/96 —, a licenciatura é apontada como premissa para o exercício da docência. Contudo, o texto-lei não faz referência a este aspecto no âmbito da educação profissional. Tal realidade é observável no estado do Paraná, onde docentes licenciados atuam nas disciplinas da formação geral básica, enquanto os profissionais não licenciados ministram aulas nas disciplinas da formação técnica dos cursos integrados e/ou subsequentes ao ensino médio. Conjecturas dessa natureza presumem a demanda por políticas públicas que estructurem, com mais afinco, a legislação que trata da formação inicial do docente que atuará na educação profissional e tecnológica (EPT).

Este cenário também abrange o Núcleo Regional de Educação de Umuarama-PR (NRE-Umuarama), constituído de 19 municípios, dos quais 11 contam com oferta de cursos integrados e/ou subsequentes ao ensino médio. O quadro de professores atuantes no referido núcleo compõe-se de licenciados e não licenciados. Os licenciados ministram aulas nas disciplinas da formação geral básica, enquanto os não licenciados atuam nas disciplinas técnicas dos cursos ofertados, aspecto que corrobora a dualidade destacada no início deste texto.

A partir deste contexto peculiar e do entendimento de que as arestas deixadas pela formação inicial abrem precedentes para a carência de conhecimentos teórico-metodológicos da docência — entre eles, o planejamento de ensino —, adentramos a seara de concepções de professores não licenciados acerca do planejamento de ensino no âmbito da EPT. Fundamentados em autores que tratam da temática e envoltos na vivência de uma formação continuada sobre o planejamento de ensino na EPT, buscamos compreender de que maneira tal experiência poderia contribuir para o surgimento de um novo entendimento a respeito deste instrumento do fazer pedagógico.

Assim, esta pesquisa parte do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, surge de um pensar crítico e revelador sobre *o que, por que, para quem e como* planejar, tendo por objetivo geral compreender as concepções de um grupo de professores não licenciados, atuantes na educação profissional e tecnológica, sobre o planejamento de ensino nesse contexto e os possíveis impactos de uma formação continuada sobre tais concepções. Para o alcance desse objetivo, buscamos: identificar as peculiaridades do planejamento de ensino no contexto da educação profissional e tecnológica; explicitar o que o professor não licenciado entende sobre planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica, antes e depois de vivenciar uma formação continuada específica; e sublinhar quais elementos e características de uma formação continuada podem contribuir para um novo olhar sobre o planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica.

Com base em revisões bibliográficas, buscamos identificar trabalhos que apontassem as lacunas da formação inicial e da prática pedagógica de professores não licenciados acerca do planejamento de ensino, acrescidos de uma proposta de formação continuada direcionada a tais especificidades. Obtivemos escassez de trabalhos envoltos na temática do planejamento de ensino em EPT sob a ótica de professores não licenciados, especificamente no estado do Paraná, assim como de formações continuadas que tivessem sido delineadas com o intuito de uma aproximação com os saberes teórico-metodológicos da docência, entre eles o planejamento de ensino.

A investigação foi pautada em um referencial teórico voltado às bases conceituais em educação profissional e tecnológica, transitando por concepções e conceituações acerca do planejamento de ensino nesse contexto. Como instrumento teórico/prático/investigativo, planejamos, desenvolvemos e aplicamos uma formação continuada colaborativa sobre o planejamento de ensino na EPT, da perspectiva da pedagogia histórico-crítica apoiada em Saviani (1999) e Gasparin (2012).

Considerando a densidade da pesquisa e os muitos resultados por ela abarcados, neste artigo concentraremos nossa discussão nas concepções identificadas pré e pós-realização da formação continuada proposta e desenvolvida.

## REVISÃO TEÓRICA

Compreender o significado de uma formação integrada requer, antes de tudo, refletir o significado do termo *integrar*, que, no entendimento de Ciavatta (2005), é tornar algo íntegro, inteiro. A autora apresenta um sentido de formação integrada contrário à fragmentação, de maneira a promover um tipo de educação que caminhe no sentido de superar o dualismo vivenciado pela educação brasileira no que concerne à formação geral e profissional. Ramos (2014) destaca que é preciso superar a divisão social histórica do trabalho para, então, conceber um homem integral, que não apenas domine a técnica, mas consiga ir além, realizando ações que envolvam o pensar, o dirigir e/ou o planejar. Frigotto (2012) enfatiza que uma educação integral também é onilateral, uma vez que está comprometida com o pleno desenvolvimento do ser humano e todas as dimensões convergem para este fim. Dessa forma, como afirma Ciavatta (2005), é indispensável uma educação que procure superar a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual, de maneira a formar trabalhadores intelectuais, capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

No bojo de tais reflexões, entendemos que o planejamento de ensino se faz presente em ações educativas que apontam para esse ideal de educação, uma vez que *planejar* não significa apenas algo que se faz antes de agir, mas também uma ação determinada com base no que se pensa. Corroborando tal entendimento, Vasconcellos (2002) preconiza que o ato de planejar é um exercício permanente da *ação-reflexão-ação* da prática educativa, o que caracteriza o *ser educador*. Contudo, nem sempre tal compreensão é a que fundamenta o saber/fazer docente. Muitas vezes, a concepção que se tem acerca do planejamento de ensino é de mera atividade burocrática, requerida pelos gestores e posteriormente não mais revisitada. Caminhar no sentido reverso requer a resignificação do planejamento de ensino por todo o coletivo escolar, o que demanda uma viagem permanente pelas concepções dos atores do processo educativo.

Nesse sentido, transitar por concepções de professores pode gerar novos entendimentos, principalmente se elas estiverem atreladas a questões problematizadoras da prática que inquietem e desafiem os pares do processo educativo. Freire (1987) já defendia a necessidade de imergir em uma realidade problematizadora de tal maneira que a razão surja dela. Para o autor, faz-se necessário “ultrapassar o nível da consciência real para então atingir o da consciência possível” (Freire, 1987, p. 64).

Nessa perspectiva, podemos identificar o planejamento de ensino como instrumento teórico-prático, resultado de uma ação pedagógica, reflexiva e intencional. Um referencial em permanente construção e que precisa transcender a individualidade do fazer pedagógico da sala de aula para assumir um compromisso coletivo, fruto da combinação de experiências e reflexões de um grupo.

Ao refletirmos sobre a *objetividade x subjetividade* no processo de planejar, buscamos entender quais aspectos da subjetividade interferem diretamente na prática do docente, de tal forma que o mistério que se esconde por trás de certas ações e reações seja desvendado. Ao planejar, o docente traz consigo indagações que o fazem refletir sobre o porquê de planejar, para quem planejar e como possibilitar o acesso ao conhecimento científico, entendendo-o como condição necessária para a transformação social.

Tal consciência teórico-metodológica aponta para o que Freire (1987) destaca como *práxis*: todo fazer é práxis e necessita de uma teoria que o ilumine. Concordando, enfatizamos que a teoria percorre o caminho das consciências e concepções, o que diretamente se atrela à prática pedagógica. Tal compreensão remete-nos a Vázquez (1977, p. 207) quando diz que, “entre a teoria e a atividade prática transformadora, se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação.”

Partindo de tais afirmações, encontramos na pedagogia histórico-crítica — preconizada por Saviani (2011) — aporte teórico-prático para um melhor entendimento a respeito do planejamento de ensino. O autor destaca que, na pedagogia histórico-crítica, à luz do que defende Vázquez (1977), está o entendimento de práxis como conceito no qual teoria e prática se mantêm articuladas. Para ele, o sentido da práxis estabelece-se quando se instiga alguma transformação e, para que isso ocorra, faz-se necessária uma interpretação consciente da realidade. É nesse campo teórico- conceitual que situamos o planejamento de ensino, entendendo-o como instrumento de possibilidades para a articulação entre o fazer e o pensar, com vistas a uma realidade transformadora que só é alcançada por meio do saber elaborado e sistematizado.

Assim, planejar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica requer a compreensão de que o saber científico se materializa nas múltiplas relações da prática social, cabendo à escola o acesso a este saber. Para Saviani (1999), a sistematização do conhecimento ocorre por meio de cinco passos, os quais ele denomina de *momentos articulados* em um movimento único e cuja duração varia de acordo com as situações da prática pedagógica.

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

Na prática, o docente depara-se cotidianamente com a proposta curricular do curso em que atua, a qual contém a ementa dos conteúdos a serem desenvolvidos em um semestre ou ano letivo e, a partir dela, elabora seus planos de ensino, com destaque para os conteúdos, objetivos, procedimentos didáticos/metodológicos a serem utilizados, assim como os instrumentos avaliativos para a verificação da aprendizagem.

Entretanto, na organização do planejamento de ensino, é preciso considerar os princípios que norteiam a prática pedagógica do currículo, os quais estão previstos no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, tais como: centralidade do trabalho assumido como princípio educativo; indissociabilidade entre educação e prática social; utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade (Brasil, 2021). Da perspectiva histórico-crítica, possibilitar a presença de tais princípios nos conteúdos, métodos e formas, por meio do planejamento de ensino, é reconhecer na prática do currículo integrado uma oportunidade de travessia para a formação humana integral.

Partindo de tal compreensão, que nos é subjetiva, entrelaçamos os pressupostos da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1999) aos desafios da EPT, à luz da metodologia dialética proposta por Gasparin (2012), caracterizada nos cinco passos para a construção e reconstrução do conhecimento.

Ao planejar, é importante que o docente compreenda que todo conhecimento emerge da prática social, sendo resultado de um processo histórico, materializado na ciência, na cultura e na tecnologia. Nesse sentido, não há como pensar um conhecimento que não esteja vinculado a um conhecimento anterior. Este pressuposto é parte do primeiro passo, denominado por Gasparin (2012) de *prática social inicial*, o qual destaca a importância de considerar como ponto de partida, na construção do conhecimento, os saberes e fazeres da prática social, apresentados tanto pelo professor como pelo aluno, mesmo que eles se apresentem em níveis diferenciados. Em um contexto como o da EPT, há de considerar que toda ação educativa planejada intencionalmente se volta à realidade daqueles que vivem ou viverão do trabalho. “É a centralidade do trabalho assumido como princípio educativo” (Brasil, 2021, p. 1).

De acordo com Gasparin (2012), no processo de planejamento de ensino, o docente vislumbra todo o caminho a ser percorrido — isso denota sua *visão sintética*. Por outro lado, o estudante demonstra uma *visão sincrética* do conhecimento, por ainda não conseguir relacionar a nova experiência pedagógica à prática social vivenciada. Assim, ao perceber o nível de desenvolvimento no qual o estudante se encontra em relação ao conteúdo a ser apreendido, cabe ao professor iniciar sua ação planejada para que o aluno avance nesse processo.

O segundo momento, denominado *problematização*, consiste em selecionar e discutir os problemas da prática social descritos no primeiro passo, identificando quais conhecimentos precisam ser dominados para que tais problemas sejam resolvidos. É na problematização “que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado” (Gasparin, 2012, p. 33). A prática social manifestada no problema investigado não se apresenta fragmentada, descontextualizada, mas representada na totalidade que a caracteriza. Logo, para melhor compreendê-la, faz-se necessário identificar as diferentes dimensões do conhecimento científico que a compõem.

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

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

Nessa perspectiva, planejar para problematizar em EPT é permitir, por meio da contextualização, a percepção da relação integradora entre os diferentes campos da ciência, possibilitando a superação de concepções e práticas duais, tais como: educação geral/técnica; trabalho manual/intelectual; formação para o mundo do trabalho/mercado de trabalho; conhecimento cotidiano/científico; entre outras ainda muito recorrentes.

O terceiro passo do método para a construção/reconstrução do conhecimento é denominado *instrumentalização*, no qual, a partir da prática social inicial que foi sistematizada na problematização, os sujeitos da aprendizagem são confrontados com o conteúdo sistematizado. Pela mediação do professor, estratégias educacionais são utilizadas, considerando princípios como a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, de maneira a garantir a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional” (Brasil, 2021). Nesse momento da prática educativa, o planejamento de ensino apontará os objetivos, procedimentos didáticos metodológicos e os recursos que serão utilizados na construção/reconstrução do conhecimento científico.

No cerne da integração sistemática de conhecimentos, concretizada na etapa da instrumentalização, encontra-se uma prática pedagógica em EPT, fundamentada na perspectiva de currículo integrado, na qual se objetiva, conforme defende Saviani (2007), uma formação humana e onilateral, alcançada por meio do domínio dos conhecimentos técnicos-científicos, articulados ao contexto social e cultural dos educandos.

Nesse sentido, o quarto passo, denominado *catarse*, é a etapa na qual o educando expressará, de forma elaborada, a síntese de seu entendimento da prática social. É o momento no qual teoria e prática se encontram de forma mais consciente e integradora. No planejamento de ensino, entendemos ser esta etapa condizente com o momento da avaliação do processo ensino-aprendizagem, na qual o docente se utiliza de instrumentos e critérios para a verificação da aprendizagem dos educandos, assim como o alcance, ou não, dos objetivos propostos. Ressaltamos que, no método dialético da pedagogia histórico-crítica, a *prática/teoria/prática* está presente no movimento contínuo de *ação-reflexão-ação*, perpassando por todas as etapas do processo ensino-aprendizagem.

O quinto e último passo é denominado *prática social final do conteúdo*, o qual consiste no retorno à prática social, porém agora com melhor compreensão da realidade e compromisso de transformação social.

Entrelaçamos a *prática social final* proposta por Gasparin (2012) ao quinto princípio previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, o qual destaca a “centralidade do trabalho assumido como princípio educativo [...] na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia” (Brasil, 2021, p. 1). Nessa perspectiva, ao planejar o processo educativo para aqueles que vivem ou viverão do trabalho, o docente deverá prever que o ápice final do caminho percorrido nos cinco passos consiste na materialização intelectual e tecnológica do conhecimento construído, transformando-o em produto histórico e social.

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

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

Nesse caminho de construção identitária docente, os processos de formação continuada contribuem para que os atores do processo educativo reflitam e articulem, no contexto das diferentes situações escolares, os saberes docentes que emergem da prática educativa. Imbernón (2009, p. 47) defende a formação continuada como reflexão real da prática pedagógica, de maneira que os docentes sejam capazes de “examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz.” Assim, pensar a formação continuada dos docentes da EPT requer um olhar mais específico à formação inicial de seus profissionais e à necessidade de se construir, por meio dos saberes e fazeres da prática educativa, uma identidade que lhes é peculiar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “em Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. Este é um dos maiores desafios da formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (Brasil, 2013, p. 252). Refletindo sobre tal afirmação, salientamos a necessidade de ressignificar saberes, os quais possibilitem compreender o planejamento de ensino como ação teórico-prática que objetiva uma melhor organização do trabalho pedagógico quanto aos objetivos de ensino, à seleção de conteúdos, aos encaminhamentos metodológicos e aos processos avaliativos.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui descrita seguiu uma abordagem qualitativa (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1998) de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista (Gil, 2010), voltada ao método da pesquisa-ação (Thiollent, 1985; Franco, 2005). Nessa perspectiva, procuramos minuciar e esclarecer, com base em um levantamento das possíveis concepções dos participantes sobre o planejamento de ensino, os motivos que os levaram a determinadas interpretações, na tentativa de relacioná-las com o saber científico produzido acerca deste instrumento da prática pedagógica.

Com base em Franco (2005), podemos considerar nossa pesquisa-ação como estratégica e crítica ao mesmo tempo. O sentido estratégico revela-se em uma ação que foi concebida e planejada inicialmente sem a participação dos professores, cabendo a nós pesquisadores a avaliação dos resultados. Já o sentido crítico se revelou paulatinamente, conforme os trabalhos foram sendo desenvolvidos com o grupo, por meio dos quais os participantes, ao refletirem coletivamente suas próprias concepções e práticas educativas sobre o planejamento de ensino na EPT, puderam construir saberes científicos. Estes conferiram sentido teórico-prático ao contexto vivenciado, emancipando-os cognitivamente, a ponto de romper com preconcepções acerca planejamento de ensino.

O desenvolvimento da pesquisa contemplou as seguintes etapas:

1. revisão bibliográfica;
2. convite aos profissionais atuantes no contexto das instituições de ensino com oferta de EPT a se voluntariarem para uma formação continuada colaborativa;
3. análise preliminar de concepções sobre a EPT, com ênfase no planejamento de ensino neste contexto, obtidas por meio de entrevista semiestruturada pré-formação;
4. elaboração e aplicação da formação continuada;
5. entrevistas pós-formação com os profissionais participantes do processo formativo;
6. análise de resultados após a formação continuada.

O lócus de pesquisa foi o Núcleo Regional de Educação de Umuarama-PR (NRE), órgão descentralizado da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), com 19 municípios sob sua abrangência.

Tivemos como sujeitos da formação 16 profissionais, com formação inicial em áreas afins, atuantes nos cursos integrados e subsequentes ao ensino médio, dos quais nove são docentes das disciplinas específicas, três são docentes de disciplinas da base nacional comum curricular, dois são coordenadores de curso e dois, pedagogos.

Como intencionávamos investigar concepções de professores atuantes nas disciplinas da formação técnica dos cursos, decidimos por realizar as entrevistas apenas com os profissionais envolvidos neste contexto, totalizando 11 participantes, dos quais apenas um era licenciado.

O processo formativo ocorreu em seis encontros síncronos e cinco momentos assíncronos, com participação voluntária de profissionais licenciados e não licenciados — docentes, coordenadores de curso e pedagogos.

O planejamento estrutural dos encontros teve como premissas as concepções apresentadas pelos participantes durante a entrevista pré-formação, assim como por meio das evidências dos discursos apresentados nos encontros síncronos iniciais. A partir do segundo encontro síncrono, foram estabelecidos momentos assíncronos, configurados no formato da metodologia “Sala de aula invertida” (Bergmann e Sams, 2018).

Os seis encontros síncronos, pautados nos princípios da colaboração (Hargreaves, 2003), ocorreram por meio do compartilhamento de saberes/experiências e envoltos nas seguintes temáticas: o docente e o planejamento de ensino na EPT; panorama histórico da EPT em nível nacional e no estado do Paraná — legislação e princípios curriculares norteadores; o currículo integrado na EPT; ressignificando o planejamento de ensino; planejando para a EPT; e pedagogia histórico-crítica.

Os resultados foram considerados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011).

## RESULTADOS

Concebendo o planejamento de ensino como instrumento que perpassa por todo o processo de ensino-aprendizagem, apresentaremos as reflexões dos entrevistados sobre este instrumento do fazer pedagógico e as análises de possíveis mudanças de entendimento. Neste artigo traremos as análises comparativas do seguinte recorte de questionamentos efetuados aos docentes participantes:

- Como você definiria o Planejamento de ensino?;
- Você considera existirem particularidades para o planejamento de ensino na EPT?;
- Na sua opinião, qual o nível de importância do planejamento para as práticas da EPT?;
- Na sua opinião existem conteúdos que dependem totalmente do planejamento para serem bem trabalhados? Por quê?;
- Como você realiza o replanejamento?;
- O que você mais leva em conta no momento do replanejamento?;
- Como você o definiria currículo integrado?;
- Quais as características você identificaria no planejamento de ensino na perspectiva do currículo integrado?;

Ao solicitarmos aos participantes que apresentassem uma definição de planejamento de ensino, antes da formação, identificamos as categorias sistematizadas no Quadro 1.

Antes da formação continuada, a maioria das respostas (oito) esteve voltada a este instrumento do fazer pedagógico como suporte para a organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas com os estudantes, enquanto três apontaram um entendimento de que planejar é a forma de verificar se os alunos estão aprendendo.

**Quadro 1 – Comparativo quanto à definição de planejamento de ensino.**

| <b>Categoria</b>                      | <b>Pré-formação</b> | <b>Pós-formação</b> |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Suporte para a organização do ensino  | 8                   | 11                  |
| Estrutura para melhorar o aprendizado | 3                   | -                   |
| <b>Total</b>                          | <b>11</b>           | <b>11</b>           |

Fonte: Os autores.

Após o processo formativo, os 11 docentes afirmaram ser o planejamento um suporte para a organização do ensino. É comum observarmos concepções se voltando ao planejamento de ensino como instrumento organizador da prática pedagógica. Aliás, faz-se necessário que o docente saiba estruturar, sequencialmente, o processo educativo. Todavia, é preciso despontar um entendimento que transcenda a simples organização didática de uma aula, o que demanda reflexões constantes em momentos de formação continuada.

Trazemos alguns discursos que demonstram o entendimento do planejamento de ensino como instrumento norteador da prática pedagógica. O Professor N deixa clara sua concepção ao afirmar que o planejamento “é como um espelho pra onde você vai olhar, a direção do que você vai fazer. É através desse plano que você vai atuar no seu dia a dia” (Professor N). Ainda sob esse prisma organizacional do planejamento de ensino, podemos nos atentar às narrativas de outros professores, os quais afirmam:

*É a base [...] do que eu tenho que fazer. Eu vou dar aula, então eu tenho que ter a minha aula planejada* (Professora L, grifo nosso).

*Planejamento de ensino, para mim, é a base da aula que eu vou trabalhar [...]. Planejamento, como diz, é um plano, você já coloca os objetivos e as metas e, no final da aula, você vai ver se conseguiu atingir o que você planejou [...]. O plano de ensino é o nosso norte* (Professor K, grifos nossos).

*O planejamento é a nossa preparação, é o início do trabalho [...], é a base, é a nossa estrutura ali para o nosso trabalho* (Professora B, grifo nosso).

Com base nesses discursos, ressaltamos que os docentes mantiveram o entendimento apresentado na pré-formação acerca da relevância do planejamento de ensino para a prática pedagógica, encontrando nele um norte, um caminho para o que foi planejado, na forma de sequência didática para a aula. Considerando a prática do planejar, Vasconcellos (2002) enfatiza que o primeiro passo é o reconhecimento do docente quanto à necessidade de planejamento. Durante as entrevistas, e até mesmo nos encontros formativos, não identificamos docentes que, de alguma maneira, apresentassem uma ideia de um ensino desprovido de planejamento. Ao contrário, observamos em expressões como *base*, *norte*, *direção*, *espelho*, uma conotação de importância dada ao planejamento de ensino, sendo uma ferramenta que dá suporte e sustentação às intenções docentes (Vasconcellos, 2002).

O discurso do Professor K, talvez não sendo uma concepção definida *a priori*, apresentou um sentido de fim, ao destacar que, em um plano, colocam-se os objetivos e metas e, ao final da aula, verifica-se se foi atingido aquilo que se planejou. Então, perguntamo-nos: e se não houve alcance dos objetivos, o que fazer? É nesse sentido que defendemos o planejar como processo para além da aula, algo não finalizado.

Ainda nesta concepção de planejamento como processo, observamos no discurso da Professora O um aspecto importante a ser considerado. Vejamos:

*É uma base, onde o professor se planeja, se prepara, mas não é algo que o deixa limitado. É somente uma base, um norte pra esse professor, para que ele possa saber “eu tenho que seguir esses passos, mas eu posso sair pra outros lugares, pensar de uma forma diferente”. É simplesmente um norte [...], não algo que o deixa engessado (Professora O).*

Salientamos na fala da Professora O “algo a mais” do que simplesmente um entendimento do planejamento como instrumento organizador da prática. A docente deixa clara a função desse instrumento como norteador de um caminho a seguir. Contudo, apresenta uma particularidade nele intrínseca e, sobretudo, intencional, que é a capacidade de movimento da ação. Por vezes, a docente afirma que ele é apenas *um norte*, deixando evidente seu entendimento de uma ferramenta que não se encontra estática, engessada, mas aberta a outras possibilidades no atingimento do objetivo pretendido. Uma práxis que, para Vázquez (1977), se articula entre a reflexão e a ação, entre a teoria e a prática, utilizando-se, para isso, de um projeto de ação, que fará a mediação entre a realidade e a finalidade (Vasconcellos, 2002).

Ao indagarmos os participantes acerca da existência de particularidades quanto ao planejamento de ensino na EPT, de modo geral, buscamos compreender se houve novos entendimentos sobre as peculiaridades desse instrumento do fazer docente para o contexto da EPT. Assim, obtivemos as seguintes categorias, apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2 – Comparativo quanto às particularidades no planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica.**

| <b>Categoria</b>                   | <b>Pré-formação</b> | <b>Pós-formação</b> |
|------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Relação entre teoria e prática     | 8                   | -                   |
| A maneira de abordar o conteúdo    | 1                   | -                   |
| Não há particularidades            | 1                   | -                   |
| Não soube responder                | 1                   | 1                   |
| Ensino diferenciado                | -                   | 6                   |
| Organização do programa            | -                   | 2                   |
| Preparo para o mercado de trabalho | -                   | 1                   |
| Perfil do estudante                | -                   | 1                   |
| <b>Total</b>                       | <b>11</b>           | <b>11</b>           |

Fonte: Os autores.

Antes de vivenciarem a formação continuada proposta por esta pesquisa, a maioria das respostas trazia um entendimento de um ensino diferenciado, em razão das disciplinas técnicas do curso, por meio das quais se procura relacionar teoria e prática e, de preferência, que essa prática esteja voltada às exigências do mercado de trabalho. Naquele momento, o professor D apresentou um comparativo entre a base geral e as disciplinas técnicas, afirmando que:

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

*é feito em cima dessa parte das disciplinas específicas. Então, isso é o diferencial, porque a base comum já está falando: base comum, comum a todos* (Professor D).

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

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

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

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

Ao analisarmos o que expôs o professor E, percebemos que a particularidade estava no ajuste organizacional entre teoria e prática, ao dizer que “é conciliar prática, com a teoria, com visitas, palestras, com eventos extracurriculares.”

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

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

Após a formação continuada, das respostas obtidas, apenas um docente não soube responder à pergunta. Tivemos novas categorias, enquanto as demais respostas foram classificadas nas categorias já existentes, porém com ressalvas, com base em aspectos que se mostraram em parte, modificados.

A categoria *ensino diferenciado* teve seis respostas. Os professores I e D apresentaram concepções aproximadas. O professor I destacou que, no curso técnico, o docente tem que apresentar “algo a mais pra colocar de conteúdo para o aluno, uma maneira diferenciada para poder transmitir melhor o seu conteúdo.” Já o professor D afirmou:

*Como você está trabalhando com ensino profissional, quando você vai elaborar o plano, sempre tem que pensar de que modo eu posso preparar um plano de aula bem legal para repassar esse conhecimento de uma forma bem explicada, para que o aluno entenda. Fugir daquela mesmice, daquilo que a gente está acostumado, congelado. Ensino profissional tem que ser diferenciado, a gente tem que fazer algo diferente porque o próprio nome já diz: é integrado, profissional, ensino profissional [...], vai preparar o aluno para o mundo do trabalho [...]. O ensino profissional requer que você planeje, que faça um plano que se encaixe no ensino profissional, sempre pensando em melhorar a metodologia de ensino e repassando isso ao aluno (Professor D).*

Percebemos, nos discursos desses professores, o entendimento de um curso em EPT diferenciado, o qual exige uma metodologia também diferenciada para os conteúdos a serem trabalhados, embora eles ainda denotem a verticalidade do ensino. O professor D acrescentou o aspecto de preparar o estudante para o mundo do trabalho, o que requer um planejamento específico para a EPT, com abordagem metodológica diferenciada. Nas entrevista pré-formação, esses docentes direcionavam suas respostas para um sentido individual, disciplinar e técnico do planejamento. Agora, se voltam para um significado mais abrangente, direcionado a um curso que se constitui de disciplinas da base geral e técnicas.

Tais compreensões fazem-nos lembrar de Saviani (2011) ao salientar que o planejamento de ensino, quando bem-intencionado, possibilita, por meio do ato educativo, o encontro do estudante com o saber científico, sistematizado em uma sequência que possibilite sua assimilação. Na EPT, temos a particularidade dos conteúdos que se fundem em uma formação voltada ao mundo do trabalho, sendo ainda mais necessária a relação entre teoria e prática em uma abordagem interdisciplinar. No aspecto da particularidade do planejamento para a EPT, a Professora B traz justamente essa relação entre a teoria e a prática, apontando uma abordagem interdisciplinar ao dizer que “a questão é sempre trazer esse casamento da teoria e prática, acho até que a gente do técnico tem uma visão de interdisciplinaridade maior [...], a gente já consegue enxergar essa área em tal conteúdo” (Professora B). Na mesma perspectiva, a Professora L afirma: “Quando eu monto o meu plano de aula eu tento casar os conteúdos dentro de cada tema. Assim, eles podem ver como o conteúdo se entrelaça, que eu preciso de um para ter o outro.”

Na pré-formação, a Professora B trazia uma concepção de particularidade para a EPT, mais direcionada a conteúdos práticos a serem trabalhados. Mediante os diálogos provocados na formação, salientamos que este entendimento se ampliou para uma relação entre teoria e prática, mediadas pela interdisciplinaridade. A Professora L trouxe, na pré-formação, uma particularidade mais direcionada ao conteúdo da área técnica. Agora, transcende para uma relação que possa existir entre os saberes.

Na pré-formação, tanto a Professora O quanto a Professora B destacaram que a particularidade do planejamento de ensino na EPT estaria voltada para as atividades práticas. Contudo, na pós-formação, apresentam a particularidade como a relação estabelecida entre os conteúdos e as disciplinas, possibilitando ao docente dinamizar e, assim, “caminhar por vários tipos de conteúdos, vários tipos de matérias e abordando de várias formas, [...] algo muito mais dinâmico, muito mais aberto” (Professora O).

Ao analisarmos os três discursos, os quais trouxeram aspectos intrínsecos ao planejamento de ensino na EPT — como, por exemplo, a integração de conteúdos por meio de uma abordagem interdisciplinar —, é importante recorrermos a Kuenzer (2011, p. 79) ao destacar que o conhecimento, “para mostrar sua verdade, tem de adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformadora.” Ou seja, a realidade, primeiramente, é sentida

e recriada no pensamento, na relação sujeito-objeto, para, então, ser identificada, analisada e interpretada (já que a realidade não é revelada pela observação em primeiro instante). É preciso ver além das conexões, das relações entre parte e totalidade. Assim, por meio de aproximações cada vez mais sucessivas, vão sendo construídos os significados. Aproveitamos o ensejo deste entendimento para apresentarmos o discurso do Professor K, o qual destaca como particularidade do planejamento de ensino na EPT “um planejamento que traga sentido ao ensino.” Na fala do docente, constatamos exatamente o que acabamos de afirmar a respeito de um ensino construído com base em significações.

Tivemos a resposta do Professor H, o qual, na pré-formação, citou a particularidade como o preparo para o mercado de trabalho e, na pós-formação, o perfil do estudante, destacando que “os próprios alunos vão fazendo com que os cursos tenham uma certa particularidade.” O Professor H atua em curso subsequente, no qual o perfil do estudante é de um adulto trabalhador. Percebemos que, ao citar o perfil do estudante como particularidade, não deixa de apontar, nas entrelinhas, um entendimento ainda de “preparo para o mercado de trabalho.”

Na sequência, perguntamos aos participantes qual seria o nível de importância do planejamento de ensino para as práticas da EPT, sendo obtidas respostas que foram categorizadas conforme aponta o Quadro 3.

**Quadro 3 – Comparativo quanto ao nível de importância do planejamento de ensino para as práticas da educação profissional e tecnológica.**

| <b>Categoria</b>            | <b>Pré-formação</b> | <b>Pós-formação</b> |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|
| Organização                 | 10                  | 8                   |
| Fortalecimento das práticas | 1                   | -                   |
| Relação teoria-prática      | -                   | 3                   |
| <b>Total</b>                | <b>11</b>           | <b>11</b>           |

Fonte: Os autores.

Por meio das respostas dadas, constatamos que a maioria dos participantes demonstrou previamente perceber a importância do planejamento de ensino na organização das atividades práticas propostas no curso. Em outra direção, tivemos a narrativa do Professor K, que denotou em sua resposta o entendimento de que o planejamento “serve para fortalecer. Eles [os alunos] sabem mais do que os outros e chegam mais preparados tanto na empresa quanto na graduação.” O referido professor indicou, assim, um entendimento prévio de que o planejamento contribuía para o fortalecimento das práticas com os estudantes, tanto na questão do trabalho quanto no prosseguimento nos estudos.

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

Após a formação continuada, constatamos que oito participantes mantiveram suas concepções acerca da importância do planejamento de ensino para as práticas em EPT, ao destacarem a contribuição desse instrumento ao fazer pedagógico, no momento de organização das práticas. A Professora B apresenta um entendimento de que é praticamente impossível colocar em prática uma ação sem, anteriormente, ter planejado. Vejamos:

*Eu acho essencial. É muito difícil você conseguir, praticamente impossível realizar algo sem ter planejado anteriormente. [...] Eu não vejo a possibilidade de executar qualquer trabalho, atividade, sem ter feito planejamento prévio (Professora B).*

O Professor K também afirma que “de maneira geral tem muitas particularidades, se você quer fazer algo interessante que envolve a prática é totalmente diferente, precisa de planejamento.”

Ao analisarmos tais narrativas, destacamos que as concepções vão ao encontro aquilo que Vasconcellos (2002) apregoa, e também acreditamos que o planejamento de ensino, antes de uma ação, é uma intenção. Podemos afirmar que houve compreensão do conceito de planejamento como antecipação mental de uma ação, como preconiza Vasconcellos (2002). Concordamos com o autor que planejamento não é apenas o que se faz antes de agir, mas também uma maneira de agir com base no que se pensou.

Tivemos uma nova categoria de resposta, relacionada a uma concepção de planejamento de ensino para as práticas em EPT, considerando a integração entre teoria e prática. Vejamos o discurso do Professor H:

*Deixar o aluno perto da realidade que ele vai encontrar lá fora, porque, sempre quando eles não compreendem algum conteúdo, perguntam: “Professor onde eu vou praticar isso, pra que eu estou aprendendo isso?” Então, nesse planejamento a gente pode estar direcionando, porque lá, no seu trabalho, provavelmente em algum momento eles vão precisar desse conhecimento (Professor H).*

Observamos que as concepções dos docentes sublinham a mesma essência: a de relacionar a teoria com a prática, de maneira que o conhecimento seja incorporado pelo estudante, trazendo sentido a ele. Quanto à integração dos conhecimentos, Ramos (2014) a considera como um dos momentos mais importantes trabalhados pela escola. A autora destaca que, em razão do aspecto formal e de caráter pedagógico representado pelas ações práticas, estas tornam-se enormes desafios para as escolas, uma vez que implicam a compreensão de saberes sistematizados e operacionalizados, “fora dos processos educativos formais” (Ramos, 2014, p. 114).

Tal afirmação possibilitou-nos lembrar o discurso da Professora O, ao dizer que as ações práticas “requerem um tempo de muito trabalho.” Obviamente, a ação de planejar não é uma das tarefas mais fáceis, porém é necessária, uma vez que, a partir do planejamento, passa-se a “pensar mais sistematicamente sobre a realidade, sobre a proposta, sobre a prática, ajudando [...] a diminuir a distância entre teoria-prática” (Vasconcellos, 2002, p. 62).

Ao indagarmos os participantes se existiam conteúdos que dependiam mais do planejamento de ensino para serem mais bem trabalhados, obtivemos as respostas que foram categorizadas no Quadro 4.

**Quadro 4 – Comparativo quanto à existência de conteúdos que dependam mais do planejamento de ensino para serem mais bem trabalhados.**

| <b>Categoria</b>               | <b>Pré-formação</b> | <b>Pós-formação</b> |
|--------------------------------|---------------------|---------------------|
| Termos técnicos, normas e leis | 9                   | 10                  |
| Não existem conteúdos          | 2                   | -                   |
| Conteúdos práticos             | -                   | 1                   |
| <b>Total</b>                   | <b>11</b>           | <b>11</b>           |

Fonte: Os autores.

Constatamos que a maioria dos entrevistados já apresentava e manteve o entendimento de que os conteúdos mais teóricos, envolvendo termos técnicos, normas e leis dependem mais do planejamento de ensino para serem mais bem trabalhados. No entanto, após a formação, no bojo das respostas, obtivemos alguns outros fatores determinantes. O Professor K respondeu que

é necessário *planejamento, motivação e tempo*; o Professor H falou de *planejamento, pesquisa e tempo*; a Professora L, de *planejamento e metodologia*; os Professores I e O de *planejamento e conhecimento teórico* do professor. Além disso, após a formação, nenhum docente afirmou não existirem conteúdos que necessitem de maior cuidado no planejamento. A Professora B, que teve sua resposta classificada na categoria *conhecimentos práticos*, destaca que as visitas técnicas, consideradas práticas, dependem de melhor organização, por meio de materiais e contato prévio com parceiros.

Observamos que os participantes demonstram compreensão de que há vários aspectos no entorno do planejamento de ensino. Entre eles, conteúdos que envolvem tempo de estudo, pesquisa, abordagem metodológica e conhecimento teórico-prático do docente para serem bem trabalhados. Assim, mais que conhecimento disciplinar, saberes pedagógicos são necessários ao docente. Para Pimenta (1997), é na própria ação que se produzem os saberes pedagógicos. Corroborando nossas análises, Tardif (2012) destaca que a relação entre saber e formação docente vem sofrendo transformações, nas quais a posse de um saber não garante mais virtudes pedagógicas e de ensino. Para o autor, saber alguma coisa não é mais suficiente: é preciso também saber ensinar. Assim, a natureza da mudança na maestria está em transformar saberes teóricos em saberes procedimentais.

Quando indagamos os participantes acerca de como realizam o replanejamento, obtivemos as seguintes categorias, conforme o Quadro 5.

**Quadro 5 – Comparativo de como é feito o replanejamento.**

| <b>Categoria</b>           | <b>Pré-formação</b> | <b>Pós-formação</b> |
|----------------------------|---------------------|---------------------|
| <i>Feedbacks</i>           | 8                   | -                   |
| Alterações no planejamento | 4                   | -                   |
| Com base nos resultados    | -                   | 11                  |
| <b>Total</b>               | <b>11</b>           | <b>11</b>           |

Fonte: Os autores.

Antes da formação, constatamos que a maioria dos participantes considerava que o replanejamento deveria ser realizado com base nos objetivos não alcançados, com quatro respostas voltadas à necessidade de o docente rever o plano para acrescentar ou retirar algo que não deu certo. Entre as respostas, o Professor I diz que “costuma ver o que dá pra mudar de um ano para o outro.” Esse discurso instigou-nos a pensar no que o docente, na verdade, afirmou com a expressão *mudar de um ano para o outro*.

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

Embora, na pré-formação, a categoria com oito respostas tenha sido identificada como *feedbacks*, após a formação decidimos pela troca da nomenclatura, em razão de as respostas serem mais compatíveis com a identificação — *com base nos resultados*.

De modo geral, os 11 participantes mostraram entendimento acerca da necessidade do replanejamento. Ressaltam que, feito o planejamento, eles realizam as modificações conforme os resultados obtidos no processo educativo. Contudo, observamos, mesmo que em nível de discurso,

certa verticalidade no ensino, já que as ações partem sempre “daquele que sabe”, nesse caso, o professor. De modo geral, ao salientarmos tal verticalidade, entendemos a necessidade de formações continuadas que dialoguem acerca dos resquícios de um ensino voltado *para o aluno* e não *com o aluno*, construindo novas concepções.

O planejamento/replanejamento possui uma característica de mutação. Nessa perspectiva, entendemos que são necessárias uma intenção e uma ação do docente diante do contexto a ser modificado. Vasconcellos (2002, p. 36) afirma que o “pressuposto do planejamento é a necessidade de mudar.” Destacamos, no discurso da Participante J, uma compreensão não apresentada na pré-formação, a qual corrobora nossas análises. Vejamos:

*É a hora de rever o que não deu certo. É hora de mudar, de adaptar, pensar em uma forma diferente, estratégica [...]. De certa forma, já estou replanejando para traçar estratégias. Vou seguir o mesmo caminho? Não, eu vou mudar isso. Se não faz assim, eu não acredito que tenha uma eficácia, um resultado positivo (Participante J).*

O ponto de partida do planejamento/replanejamento é sempre a verificação de aspectos a serem mudados, transformados, aperfeiçoados. Contudo, a ausência deles é sinal de estagnação, de morte educacional (Vasconcellos, 2002).

Ainda concernente ao replanejamento, indagamos os participantes acerca do que mais levavam em consideração no momento de replanejar. Antes e depois da formação, as concepções direcionaram-se a aspectos como a aprendizagem dos estudantes e/ou observação dos objetivos propostos como ponto de partida para o replanejamento do docente, como aponta o Quadro 6. Assim, buscamos sublinhar, em meio às mesmas categorias, o despontar de algum novo ponto de vista pós-formação.

**Quadro 6 – Comparativo acerca do que o docente leva em conta no momento do replanejamento.**

| <b>Categoria</b>            | <b>Pré-formação</b> | <b>Pós-formação</b> |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|
| Aprendizagem dos estudantes | 6                   | 7                   |
| Objetivos não alcançados    | 4                   | 4                   |
| O tempo disponível          | 1                   | -                   |
| <b>Total</b>                | <b>11</b>           | <b>11</b>           |

Fonte: Os autores.

No que concerne à categoria *aprendizagem dos estudantes*, percebemos, no discurso do Professor D, certa preocupação com alguns aspectos que ocorrem no dia a dia, os quais interferem no replanejamento. Então, é preciso replanejar, segundo ele, fazer algo diferente:

*A gente sempre faz alteração. [...] Observa o modo de trabalhar com a teoria, de aplicar a prática, o modo de avaliar, sempre pensando se tem algo que dá pra melhorar, fazendo com que o ensino flua melhor porque são várias situações, vários problemas que vão acontecendo. Você se depara com uma turma, um aluno que tem dificuldade de aprendizagem. Então, você tem que fazer alguma coisa diferente, você tem que replanejar. Você planeja, mas, depois que entra na sala de aula, tem coisas diferentes lá, tem alunos que precisam de uma atenção diferente, então você tem que mexer de novo (Professor D).*

Observamos no discurso do Professor D uma concepção de planejamento não estático, porém envolto em muitos desafios. Defendemos que planejar é a capacidade de refletir na ação para então gerar uma nova ação (Vasconcellos, 2002). Ao compartilhar o motivo de o professor ser a centralidade

de seus estudos, Nóvoa (2019, p. 13) destaca que estes são elementos insubstituíveis na promoção de aprendizagens, assim como “na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.”

Ainda nessa mesma categoria, constatamos, em alguns discursos da pré-formação, uma posição verticalizada de ensino, na qual o saber emanava sempre da figura do docente. Contudo, após o processo formativo, percebemos mudanças de entendimento quanto a esse aspecto, especificamente no discurso da Professora O, a qual passa a demonstrar interesse pelos conhecimentos prévios dos estudantes e não mais naqueles “por ela repassados.” Salientamos sua apropriação dos pressupostos da teoria histórico-crítica ao afirmar que, a partir de agora, suas aulas seguem o movimento dialético dos cinco passos da PHC na construção do conhecimento. Com relação ao replanejamento, a professora considera o retorno dado pelos estudantes quanto ao que foi trabalhado e, a partir de então, modifica o que é necessário. Ressaltamos, neste novo pensar da docente, que envolve uma prática dialética e problematizadora, uma abordagem para o conteúdo, o qual não é mais depositado e sim organizado em meio à prática social dos educandos, exatamente onde se encontram os temas geradores (Freire, 2002).

Na categoria *objetivos não alcançados*, a Participante J enfatiza que, no momento do replanejamento, deve ser levado em consideração o alcance dos objetivos, que é percebido no retorno, no *feedback* da ação realizada. Sua fala traz Saviani (1999), afirmando que, ao se chegar na *catarse* — quinto passo da PHC —, é possível verificar se os resultados foram atingidos. Sublinhamos nesse discurso, assim como no da Professora O, o uso de pressupostos teóricos como fundamento para a compreensão do replanejamento, nos fazendo lembrar novamente de Freire (1987) ao preconizar que todo fazer que é práxis necessita de uma teoria que o ilumine.

Em síntese, constatamos que os participantes da pesquisa, envoltos na proposta de um novo entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem na EPT, voltaram seus olhares para prática social inicial e, apoiados em uma reflexão acerca de uma identidade profissional construída como docentes, coordenadores de curso e/ou pedagogos, depararam-se com uma tarefa instigadora: a ressignificação do instrumento central do fazer pedagógico em EPT — o planejamento de ensino. Aos poucos, o caminho foi sendo traçado e, no encontro com as bases conceituais em EPT — assim como na aproximação com os conhecimentos que direcionavam para uma prática integradora, mediada pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica — os participantes perceberam-se envoltos nos saberes que lhes permitiriam refletir o planejamento de ensino neste contexto.

Assim, as lacunas observadas nos discursos pré-formação quanto aos pressupostos teóricos em EPT foram paulatinamente sendo preenchidas, mediante a apropriação de conhecimentos específicos. O entendimento de um ensino profissionalizante para o mercado de trabalho cedeu lugar para expressões como preparo para o mundo do trabalho e, nos discursos mais aproximados de práticas integradoras, uma formação para o mundo do trabalho. A dualidade entre educação geral e profissional, fortemente destacada nas concepções dos participantes da pesquisa antes da formação, foi transposta para o entendimento da necessidade do desenvolvimento de práticas integradoras em EPT que contribuíssem para o rompimento da dualidade, para então promover uma formação integral do estudante, a qual transcende o preparo técnico de uma profissão.

Com tais conhecimentos, fundamentados na proposta didática da pedagogia histórico-crítica para a sistematização do saber, os participantes, ao refletirem o planejamento de ensino para a EPT, apropriaram-se de novas concepções a respeito deste instrumento pedagógico. As atividades no entorno das temáticas, fundamentadas na colaboração, contribuíram para que avançassem no entendimento do planejamento de ensino como instrumento de organização, o qual transcende uma sequência didática de repasse de conhecimentos pelo professor. Na perspectiva de um movimento dialético e articulado de planejamento de ensino como processo pedagógico, apropriaram-se de

saberes que lhes possibilitaram a elaboração de propostas de planejamentos de ensino, em uma abordagem interdisciplinar e integradora.

Assim, reiteramos que as concepções de planejamento de ensino, anteriormente reveladas como organização do passo a passo de um ensino transmissor de saberes, cederam espaço para um novo olhar para este instrumento do saber-fazer pedagógico. Tal instrumento, ao manter a premissa da organização, passou a se revelar em sentido mais abrangente e intencional, deslocando-se de uma prática educativa como processo de ensino-aprendizagem a um contexto peculiar de integração de saberes que levará os estudantes a uma formação integral, para além do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos destacar o quão desafiador é adentrar o universo de concepções de professores acerca do planejamento de ensino, em um contexto tão peculiar quanto o da EPT. Ao propormos tal formação continuada, era esperada a não obtenção de respostas definitivas, uma vez que as concepções são mutáveis nos indivíduos. Sendo assim, optamos por investigar possibilidades de uma nova compreensão a ser manifestada por meio dos discursos dos participantes na trajetória proposta. Os resultados apresentados pelos participantes, principalmente no último encontro, aproximaram-nos da segunda parte de nosso objetivo específico, que era a de *explicitar o que o professor não licenciado passou a entender sobre o planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica, após vivenciar uma formação continuada específica*.

Constatamos que a temática proposta ao público específico da EPT, atrelada a questões problematizadoras da prática educativa, tornou-se o principal desafio que impulsionou os participantes a viajarem internamente em suas concepções sobre o planejamento de ensino e, apoiados nelas, construírem coletivamente um novo pensar sobre este instrumento pedagógico.

Logo na pré-formação, ao percebermos que as narrativas apontavam o planejamento de ensino como um instrumento, por vezes, burocrático, entendemos a necessidade de os participantes percorrem o caminho da formação, de maneira a se encontrarem com os pressupostos teórico-metodológicos que o constituíam, a ponto de transporem o entendimento fragmentado de mero instrumento de organização sequencial de uma aula. Contudo, antes que houvesse um ressignificar do planejamento de ensino, era preciso suscitar o resgate da identidade do profissional da EPT, seus saberes e fazeres, premissas essenciais quando se pretende refletir sobre *por que, para quem e como* planejar neste contexto.

Embora nossas análises estivessem mais especificamente no entorno de concepções de docentes não licenciados quanto ao planejamento de ensino, constatamos que tanto os profissionais licenciados quanto os não licenciados demonstraram a necessidade de se aproximarem dos conceitos basilares em EPT. Desse modo, tal formação trouxe sentido às concepções que, paulatinamente, foram sendo construídas em meio à pluralidade de olhares, saberes e experiências da prática educativa, convergindo no compartilhamento de conhecimentos pedagógicos singulares para o contexto da EPT. A capacidade de ressignificar o planejamento de ensino em meio à colaboração de um grupo com interesses comuns contribuiu para que, de fato, os participantes percebessem que tal instrumento carrega a intencionalidade do fazer pedagógico, em um sentido muito mais abrangente que o da simples organização de uma sequência de aulas. O desenvolver de um pensar certo acerca do planejamento de ensino, ao perpetuar o significado organizacional que o constitui, apontou também para o sentido holístico e intencional que o mantém: o de uma prática educativa percebida como processo de ensino-aprendizagem, o qual, na integração de saberes, dissemina o germe de uma educação integral e para além do trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Edição atualizada até março de 2017**. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 25 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2021]. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECPN12021.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12021.pdf). Acesso em: 25 nov. 2023.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005. <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 274-281. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura e postmodernidad: cambian los tempos, cambia el profesorado**. 4. ed. Madri: Morata, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Primeira parte. In: KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-93.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 25 nov. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**Como citar este artigo:** PEREIRA, Simone Lorena Tobbin; SANAVRIA, Claudio Zarate. Concepções docentes acerca do planejamento de ensino na educação profissional e tecnológica: transformações baseadas na formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, v. 31, e310005, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310005>

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições dos autores:** Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Análise Formal, Curadoria de Dados: Pereira, S. L. T. Escrita – Revisão e Edição, Curadoria de Dados, Supervisão, Validação: Sanavria, C. Z.

**Declaração de disponibilidade de dados:** Os dados de pesquisa não estão disponíveis.

## SOBRE OS AUTORES

SIMONE LORENA TOBBIN PEREIRA é mestra em Educação profissional e tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). Pedagoga da rede estadual de ensino do Paraná (SEED-PR).

CLAUDIO ZARATE SANAVRIA é doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Recebido em 26 de novembro de 2023

Revisado em 24 de junho de 2024

Aprovado em 17 de outubro de 2024

Editor/a responsável: Terezinha Oliveira  <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>

