

**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**KÁTIA REJANE DA SILVA TEIXEIRA**

**INTEGRANDO SABERES: O PLANEJAMENTO COLETIVO NA  
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

**JOÃO PESSOA – PB  
2025**

**KÁTIA REJANE DA SILVA TEIXEIRA**

**INTEGRANDO SABERES: O PLANEJAMENTO COLETIVO COMO  
METODOLOGIA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Orientadora: Profa. Dra. Deyse Morgana das Neves Correia**

**JOÃO PESSOA – PB**

**2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Nilo Peçanha do IFPB, *Campus João Pessoa*

T266i Teixeira, Kátia Rejane da Silva.

Integrando saberes : o planejamento coletivo na organização curricular da educação profissional técnica de nível médio / Kátia Rejane da Silva Teixeira. – João Pessoa, 2025.

80 f. il

Possui o Produto educacional cujo título é : “Metodologia de planejamento coletivo”.

Dissertação (Mestrado – Educação Profissional e Tecnológica)  
- Instituto Federal de Educação da Paraíba / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2025.

Orientação : Profª. Dra. Deyse Morgana das Neves Correia.

1. Planejamento. 2. Currículo. 3. Educação profissional. I. Título.

CDU 37.014.5:377(043)

**KATIA REJANE DA SILVA TEIXEIRA**

**INTEGRANDO SABERES: O PLANEJAMENTO COLETIVO NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO**

**DISSERTAÇÃO** submetida ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), linha de pesquisa: “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, em cumprimento aos requisitos institucionais para a obtenção do Título de **MESTRA**.

Aprovado em 03 de outubro de 2025.

**Membros da Banca Examinadora:**

**Profa. Dra. Deyse Morgana das Neves Correia**

Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

*Orientadora*

**Prof. Dr. Italan Carneiro Bezerra**

Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

*Examinador externa*

**Profa. Dra. Adriana Valéria Santos Diniz**

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*Examinadora externa*

Documento assinado eletronicamente por:

- **Deyse Morgana das Neves Correia, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 11/11/2025 13:14:26.
- **Italian Carneiro Bezerra, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 12/11/2025 18:16:05.
- **Adriana Valéria Santos Diniz, EXAMINADOR EXTERNO**, em 25/11/2025 07:46:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 01/10/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 774455

Verificador: db0b89438f

Código de Autenticação:



Dedico este trabalho à minha mãe, que, com sua força, fé e coragem diante do câncer, me inspirou a seguir em frente. Sua determinação foi fundamental para minha superação e dedicação ao longo dessa jornada.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, sabedoria e saúde concedidas durante toda esta trajetória acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Deyse Morgana das Neves Correia, expresso minha profunda gratidão pela orientação segura, pelos ensinamentos transmitidos e pela confiança depositada no desenvolvimento deste trabalho. Sua escuta atenta, rigor acadêmico e incentivo constante foram fundamentais para a consolidação desta dissertação.

Ao corpo docente e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal da Paraíba, pelo ambiente de formação crítica, pelo acolhimento e pela excelência que marcaram todo o percurso formativo.

Aos membros da banca examinadora, pelo tempo dedicado à leitura e pelas contribuições valiosas que enriqueceram esta pesquisa.

Agradeço ainda aos colegas do Programa e aos profissionais da ECIT Francisco de Sá Cavalcante, pelo apoio e pela troca de experiências que tanto contribuíram para minha caminhada.

À minha família e amigos, por todo carinho e compreensão nos momentos de desafios. Em especial, ao meu esposo Antônio, por estar ao meu lado em cada etapa desta jornada, oferecendo incentivo, paciência e suporte emocional indispensáveis à concretização deste trabalho.

A todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

*“Tudo posso naquele que me fortalece.”*

Filipenses 4:13

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1- Organização do Planejamento por Área do Conhecimento .....	12
Figura 2 - Preenchimento do professor(a) de Ciências Humanas .....	51
Figura 3 - Preenchimento do professor(a) de Matemática e suas Tecnologias .....	51
Figura 4 - Preenchimento do professor(a) de Ciências da Natureza .....	52
Figura 5 - Preenchimento do professor(a) de Ciências da Natureza .....	52
Figura 6 - Preenchimento do professor(a) de Linguagens e suas Tecnologias .....	53
Figura 7 - Preenchimento do professor(a) de Ciências Humanas .....	53
Figura 8 - Preenchimento do professor(a) da Base Técnica .....	54
Figura 9 - Preenchimento do professor(a) de Ciências da Natureza .....	54
Figura 10 - Planilha dos Grupos interdisciplinares BNCC e Base Técnica .....	55
Figura 11 - Planilha dos Grupos interdisciplinares BNCC.....	56
Figura 12 - Plano interdisciplinar BNCC .....	57
Figura 13 - Plano interdisciplinar BNCC e Base Técnica .....	58
Figura 14 - Apresentação da proposta aos estudantes .....	60
Figura 15 - Professores apresentando a plataforma para os estudantes.....	60
Figura 16 - Estudantes criando os jogos na plataforma Scratch.....	61
Figura 17 - Estudantes criando os jogos na plataforma Scratch.....	61
Figura 18 - Momento de leitura na biblioteca .....	62
Figura 19 - Apresentação de dados estatísticos sobre a temática pelas professoras.....	63
Figura 20 - Construção dos gráficos pelos estudantes.....	64
Figura 21 - Apresentação dos dados organizados pelos estudantes .....	64

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APCN: Avaliação de Propostas de Cursos Novos

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAAE: Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB: Câmara de Educação Básica

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

ECI: Escola Cidadã Integral

ECII: Escola Cidadã Integral Indígena

ECIS: Escola Cidadã Integral Socioeducativa

ECIT: Escola Cidadã Integral Técnica

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EMI: Ensino Médio Integrado

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

EXPOECIT: Feira de Exposição da Escola Cidadã Integral Técnica

FCP: Formação Continuada e Permanente

ICES: Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPB: Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba

IFPB: Instituto Federal da Paraíba

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PE: Produto Educacional

PET-PB: Plano Educação para Todos em Tempos de Pandemia

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROFEPT: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## **RESUMO**

O presente estudo teve como objetivo analisar a aplicação do planejamento coletivo como metodologia de organização curricular integrada na educação profissional técnica de nível médio, tomando como campo de investigação a Escola Cidadã Integral Técnica Francisco de Sá Cavalcante, localizada no município de Paulista, sertão da Paraíba. Configurou-se como uma investigação qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e desenvolvida por meio de pesquisa de campo com coleta de dados a partir de grupo focal com a participação de oito professores e a coordenadora pedagógica. Em etapa subsequente, foi realizada a aplicação piloto do planejamento coletivo como metodologia de organização curricular na Escola. O percurso metodológico envolveu a elaboração e aplicação de fichas de planejamento em três fases: 1. identificação das inter-relações entre disciplinas; 2. definição de grupos interdisciplinares; e 3. criação de atividades conjuntas. Esse processo resultou em experiências interdisciplinares vivenciadas por docentes e turmas do ensino profissional técnico de nível médio da Escola Francisco de Sá Cavalcante. Desta experiência, resultou a construção do Guia Metodológico de Planejamento Coletivo, concebido como material prático e replicável. Os resultados desta pesquisa demonstraram que o planejamento coletivo, enquanto um espaço de encontro, trocas e colaboração entre docentes, pode se configurar como um momento de criação e diálogo, favorecendo práticas interdisciplinares que despertam maior interesse dos alunos, aproximam teoria e prática e fortalecem a aprendizagem. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou desafios que ainda persistem, como a dificuldade de reunir todos os docentes, a carência de exemplos práticos de referência e os entraves estruturais que reforçam a fragmentação curricular. Não obstante, concluiu-se que a experiência investigada nesta pesquisa oferece um caminho possível para fortalecer a interdisciplinaridade na educação profissional técnica de nível médio, valorizando o planejamento coletivo como prática formativa e transformadora. Mais do que uma proposta metodológica, o planejamento coletivo reafirma que o currículo integrado só se concretiza no diálogo, na cooperação e no reconhecimento de que ensinar e aprender são processos compartilhados.

**Palavras-chave:** Planejamento. Currículo. Educação Profissional.

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the application of collective planning as a methodology for integrated curriculum organization in secondary-level technical vocational education, taking as its field of investigation the Francisco de Sá Cavalcante Comprehensive Technical School, located in the municipality of Paulista, in the countryside of the Paraíba. It was configured as a qualitative investigation, based on a literature review and developed through field research with data collection from a focus group with the participation of eight teachers and the pedagogical coordinator. In a subsequent stage, a pilot application of collective planning as a curriculum organization methodology was carried out at the school. The methodological process involved the development and application of planning sheets in three phases: 1. identification of interrelationships between subjects; 2. definition of interdisciplinary groups; and 3. creation of joint activities. This process resulted in interdisciplinary experiences for teachers and classes in the technical vocational education program at the Francisco de Sá Cavalcante School. This experience led to the creation of the Methodological Guide for Collective Planning, designed as practical and replicable material. The results of this research demonstrated that collective planning, as a space for meeting, exchange, and collaboration among teachers, can be a moment of creation and dialogue, favoring interdisciplinary practices that spark greater interest among students, bring theory and practice closer together, and strengthen learning. At the same time, the research revealed challenges that still persist, such as the difficulty of bringing all teachers together, the lack of practical reference examples, and structural barriers that reinforce curricular fragmentation. Nevertheless, it was concluded that the experience investigated in this research offers a possible path to strengthen interdisciplinarity in secondary-level technical professional education, valuing collective planning as a formative and transformative practice. More than a methodological proposal, collective planning reaffirms that an integrated curriculum can only be achieved through dialogue, cooperation, and the recognition that teaching and learning are shared processes.

**Keywords:** Planning. Curriculum. Professional Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	10
1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	14
<b>2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA .....</b>	<b>20</b>
2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	20
2.2 INTEGRANDO SABERES: A INTERDISCIPLINARIDADE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	25
<b>3 PLANEJAMENTO COLETIVO: UM CAMINHO PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA .....</b>	<b>29</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO COLETIVO .....	29
3.2 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES SOBRE PLANEJAMENTO NA ECIT FRANCISCO DE SÁ CAVALCANTE.....	34
<b>4 PRODUTO EDUCACIONAL: METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO COLETIVO .....</b>	<b>48</b>
4.1 PROTOTIPAÇÃO: DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO .....	48
4.2 ETAPAS DE ELABORAÇÃO.....	49
4.2.1 Descrição das etapas do planejamento .....	49
4.2.2 Aplicação piloto .....	59
4.2.3 Validação da aplicação piloto .....	65
4.2.4 Descrição da elaboração do guia .....	66
4.3 AVALIAÇÃO DO GUIA .....	67
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade principal de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Dentre as possibilidades de articulação entre educação, trabalho e sociedade, a EPT pode se realizar de forma integrada, subsequente ou concomitante ao ensino médio regular (Brasil, 2023), sendo conhecida como educação profissional técnica de nível médio.

No Brasil, o Governo Federal lançou o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em 2016, com o objetivo de expandir o ensino médio integral em todo o país. Esse Programa abriu espaço para a criação de escolas integrais técnicas, buscando relacionar a formação acadêmica com a formação profissional.

A educação profissional técnica de nível médio é hoje uma das prioridades do Governo Estadual da Paraíba. Expandir a oferta desta modalidade de educação nos sistemas de ensino da Paraíba é uma das estratégias para assegurar o cumprimento da meta 6 do Plano Estadual de Educação: “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (Paraíba, 2015, p. 49).

Nesse contexto de expansão, foi lançado em 2016, impulsionado pela política nacional de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e com a parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICES), o Programa das Escolas Cidadãs Integrais (ECI). Dentro dessa proposta existem também as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT). De acordo com a página de acompanhamento das ECIs, as ECITs seguem o mesmo modelo, mas têm como diferencial os cursos técnicos, que visam a formação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho. Ambas têm como foco proporcionar aos jovens se reconhecerem como protagonistas em seus locais de atuação (Paraíba, 2021b).

Apesar da orientação normativa das ECITs se referir ao termo “mercado de trabalho”, nesta dissertação, adota-se a concepção de “mundo do trabalho”, por compreender que esta perspectiva amplia o sentido da formação humana, articulando ciência, cultura, técnica e trabalho como dimensões indissociáveis da educação.

Em continuidade a esse movimento de fortalecimento da educação integral, em 2024 foi sancionada a Lei nº 13.533, que consolidou e ampliou a política estadual ao instituir o Programa de Educação Cidadã Integral. A legislação estabeleceu quatro categorias de escolas, organizadas de acordo com seus públicos e especificidades: as ECIs, voltadas para a formação geral; as ECITs, que associam a formação básica aos cursos técnicos; as Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), direcionadas ao atendimento de jovens em contextos de vulnerabilidade; e as Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII), que respeitam e valorizam as identidades culturais e comunitárias (Paraíba, 2024a).

A Paraíba é o quarto estado do Brasil com maior percentual de estudantes da rede pública cursando o ensino médio na modalidade integral. De acordo com o Censo Escolar de 2023, 52,15% dos alunos estão matriculados em tempo integral. “Os dados do Censo Escolar 2023 revelam que a região Nordeste é especialmente proeminente nesse cenário, com quatro estados ocupando as cinco primeiras posições no ranking nacional de matrículas em tempo integral. O Ceará lidera com 51,4%, seguido pelo Piauí com 48,9% e Maranhão com 40,3%” (Paraíba, 2024b). É fundamental destacar a posição de liderança da Paraíba, que tem sido uma precursora na adoção e no desenvolvimento dessa forma de educação.

No estado, a primeira escola a entrar no Programa das ECIs foi a ECIT Erenice Cavalcante Fideles, em Bayeux, em 2016. Três anos depois, em 2019, a Rede já contava com 153 ECIs das quais 69 eram ECITs. Em 2023, esse número praticamente dobrou, alcançando 304 unidades em toda a Paraíba, sendo 153 delas com oferta de ensino técnico (Paraíba, 2024b). Os dados mostram como a educação profissional técnica de nível médio vem sendo uma das prioridades do Governo Estadual da Paraíba.

Os resultados do modelo implantado em 2016 já começaram a aparecer. A Rede Estadual de Educação apresentou crescimento em todos os níveis de ensino de acordo com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) em 2018. “As Escolas Cidadãs Integrais tiveram o melhor resultado da Rede desde o início da avaliação, saindo de 3,2 em 2017 para 3,7 em 2018, um aumento de 15%. As escolas regulares registraram um aumento de 5%” (Paraíba, 2019a).

Em 2020, o Programa foi implantado na Escola Estadual Francisco de Sá Cavalcante, localizada na cidade de Paulista, no sertão paraibano. A escola, vinculada à 13ª Gerência Regional de Educação, oferecia tanto o ensino médio regular quanto a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com a implantação do Programa, a escola passou por uma transformação significativa, sendo renomeada como ECIT Francisco de Sá Cavalcante e concentrando-se exclusivamente na oferta do ensino médio integral técnico. Atualmente, a

escola oferece o curso técnico em Informática, adotando um modelo pedagógico e de gestão voltado para o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Poucos meses após a implantação do Programa na escola, as aulas foram suspensas em decorrência das medidas restritivas adotadas no país para conter a disseminação do novo coronavírus. Foi estabelecido o regime especial de ensino por meio da Portaria nº 418, de 18 de abril de 2020. Os recursos utilizados durante esse período foram: plataforma *online* “Paraíba Educa”, *Google Classroom*, videoaulas, *Google Meet* e as redes sociais.

Em 2022, a ECIT vivenciou seu terceiro ano de implantação, que se denominou o "ano da sustentabilidade", e passou a oferecer o ensino presencial, atendendo ao decreto nº 42.388, de 08 de abril de 2022, e seguindo as orientações do Plano Educação para Todos em Tempos de Pandemia (PET-PB), de acordo com o decreto nº 41.010, de 07 de fevereiro de 2021.

Além das disciplinas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a matriz do curso técnico em Informática conta com disciplinas propedêuticas e disciplinas relacionadas à formação técnica. Com uma carga diária de 8 horas, os professores e estudantes passam boa parte do dia na escola.

De acordo com as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba, os planejamentos pedagógicos (chamados de reuniões de fluxo por área de conhecimento) das escolas de ensino médio são realizados por área de conhecimento, seguindo o calendário abaixo (Paraíba, 2025):

Figura 1- Organização do Planejamento por Área do Conhecimento

<b>REUNIÃO DE FLUXO SEMANAL (PLANEJAMENTO DE ÁREA)</b>	
<b>Dia de semana</b>	<b>Área do Conhecimento</b>
Segunda-feira	Base Técnica
Terça-feira	Ciências da Natureza e Matemática
Quinta-feira	Linguagens e suas tecnologias
Sexta-feira	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Fonte: Paraíba, 2025

A pesquisa parte da constatação de que há desafios significativos na articulação entre os componentes curriculares da BNCC e as disciplinas da base técnica, dificultando o desenvolvimento de um currículo integrado. Essa lacuna se manifesta na prática escolar, cuja

falta de alinhamento entre as áreas técnica e geral resulta em planejamentos desconectados, comprometendo a interdisciplinaridade e a integração curricular.

Nesse contexto, observa-se na Figura 1 que, embora exista uma proposta geral de planejamento coletivo organizada por área de conhecimento, ela apresenta limitações significativas no que diz respeito à integração entre a BNCC e a área técnica. No modelo adotado, o planejamento ocorre de forma segmentada, com os professores da área técnica reunindo-se na segunda-feira para planejar suas disciplinas específicas, enquanto os docentes responsáveis pelos componentes curriculares da BNCC realizam seus planejamentos em dias distintos, organizados por áreas do conhecimento.

Portanto, essa estrutura não prevê momentos específicos de interação e colaboração entre os dois grupos. Como resultado, a articulação entre as dimensões geral e técnica do currículo, que é essencial para o desenvolvimento de um currículo integrado, acaba sendo negligenciada, comprometendo a efetivação de práticas interdisciplinares e a construção de uma proposta pedagógica articulada.

As ECITs apresentam uma proposta de ensino médio técnico em tempo integral, que busca oferecer aos estudantes uma formação ampla, combinando disciplinas da BNCC com os conteúdos técnicos específicos. No entanto, essa organização curricular não configura, necessariamente, o que se comprehende por Ensino Médio Integrado (EMI). O conceito de EMI, conforme Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005), refere-se à articulação entre a formação geral e a formação técnica, superando a tradicional fragmentação entre o ensino propedêutico e a educação profissional. O EMI visa promover uma formação humana integral, em que os saberes técnico-científicos estão integrados e contextualizados, permitindo uma visão mais crítica e ampliada da realidade.

Nesse contexto, tomando por base a perspectiva de integrar a BNCC com a base técnica, a pesquisa parte do seguinte problema: Como viabilizar o planejamento coletivo para uma organização curricular integrada na ECIT Francisco de Sá Cavalcante?

Nessa perspectiva, a pesquisa objetiva analisar a aplicação do planejamento coletivo como metodologia de organização curricular na ECIT Francisco de Sá, tendo em vista o favorecimento do EMI na instituição. Para alcançar esse objetivo geral, tem-se a definição dos seguintes objetivos específicos: a) Discutir as concepções de planejamento e currículo integrado sob a perspectiva de diferentes autores; b) Apresentar as concepções dos professores da ECIT sobre o planejamento pedagógico realizado na escola e sobre os desafios e as potencialidades da integração entre BNCC e base técnica; e c) Desenvolver uma metodologia de planejamento coletivo para a organização curricular integrada.

Sob o ponto de vista pessoal, como professora da referida instituição, percebe-se que o problema a ser estudado faz parte da realidade de muitos professores da Rede Estadual de Educação e necessita de uma metodologia que possa ajudar na organização curricular das ECITs.

O presente trabalho converge, portanto, com a linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na EPT, no Macroprojeto 5 - Organização do currículo integrado na EPT, pelo fato de ampliar a compreensão acerca do planejamento coletivo, na medida em que pensa a organização curricular na ECIT Francisco de Sá Cavalcante de forma a integrar todas as áreas do conhecimento das disciplinas do curso técnico em Informática.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. No subtópico seguinte, ainda neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, que inclui a caracterização da pesquisa e dos participantes, bem como dos instrumentos e técnicas de coleta e análise dos dados.

O segundo capítulo discute a organização curricular com foco nos princípios teórico-metodológicos do currículo integrado na educação profissional de nível médio e na integração de saberes, destacando a interdisciplinaridade.

O terceiro capítulo aborda o planejamento coletivo como metodologia de organização curricular integrada. São discutidas as concepções sobre o planejamento coletivo e os achados da pesquisa sobre a vivência e a percepção dessa prática na ECIT Francisco de Sá Cavalcante.

Por fim, o quarto capítulo aborda a prototipação do Produto Educacional (PE), enfatizando o percurso que vai do planejamento à ação. Este capítulo apresenta detalhadamente os processos de elaboração, aplicação e avaliação do PE, que utiliza o planejamento coletivo como metodologia central para a organização curricular na educação profissional técnica de nível médio. Essa abordagem busca integrar os componentes da formação geral e da base técnica, promovendo práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares que favoreçam uma articulação efetiva entre as diferentes áreas do conhecimento.

## 1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Minayo (2014) destaca que a pesquisa científica é uma criação, não repetição, é uma tentativa de resposta a problemas, é uma forma de esclarecer as questões e se comunicar com o mundo. Nesse sentido, busca-se investigar o problema de pesquisa para obter conhecimento válido, confiável e verificável por meio da aplicação de procedimentos científicos.

Silva e Menezes (2005) salientam que pesquisa é um conjunto de ações propostas para encontrar a solução para um problema, tendo por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo. A rigorosidade sistemática ajuda a garantir confiabilidade, validade e relevância dos estudos científicos.

A pesquisa empírica é um método de investigação científica que coleta e analisa sistematicamente dados do mundo real. Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores buscam obter evidências específicas e testáveis para responder a questões de pesquisa, testar hipóteses ou investigar fenômenos. A presente pesquisa se classifica como empírica ou de campo:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (Lakatos; Marconi, 2003, p. 186).

A pesquisa empírica geralmente segue um método sistemático de formular uma questão ou hipótese de pesquisa, revisar a literatura existente, projetar um estudo, coletar dados, analisar os dados e interpretar os resultados.

A pesquisa empírica é amplamente utilizada em diversas áreas, como Psicologia, Sociologia, Economia, Ciências Naturais e Ciências da Saúde. “O interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 189).

A presente pesquisa é de abordagem metodológica qualitativa, pois considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados é essencial no processo de pesquisa qualitativa.

Flick (2009, p. 28) discorre que “a pesquisa qualitativa é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Ademais, o pesquisador torna-se um investigador em contato direto com o seu fenômeno de estudo.

“Este tipo de metodologia é empregado com mais frequência em pesquisas de natureza social e cultural com análise de fenômenos complexos e específicos” (Praça, 2015, p. 81). Nesse sentido, ela busca entender os significados para a compreensão da totalidade do fenômeno, pois fornece descrição completa em toda sua complexidade.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois permite ao pesquisador uma compreensão mais profunda e detalhada sobre o fenômeno investigado. Gil (2008, p. 27) afirma que:

A pesquisa exploratória tem como principal objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. É desenvolvida, em geral, quando o tema é pouco conhecido e exige um estudo preliminar que permita a formulação de questões mais precisas ou a definição de novos objetos de estudo.

Para a composição do referencial teórico que embasa a pesquisa, inicialmente, procedeu-se a etapa da pesquisa bibliográfica para se familiarizar com o tema de estudo, conhecer os conceitos básicos, identificar as principais controvérsias e abordagens teóricas existentes e compreender as lacunas e áreas abertas que pudessem ser exploradas. A “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 66).

Nesta etapa da pesquisa, foi realizada uma extensa investigação bibliográfica, abrangendo tanto livros físicos quanto digitais. Para acessar materiais acadêmicos e científicos relevantes, foram utilizadas fontes como a plataforma Sucupira, o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa diversidade de fontes foi essencial para consolidar o embasamento teórico do estudo.

A pesquisa utilizou combinações específicas de termos, como "currículo integrado", "Escola Cidadã Integral Técnica", "planejamento coletivo", "planejamento participativo", "planejamento colaborativo", "planejamento dialógico", "organização curricular", "interdisciplinaridade", "integração base técnica" e "Base Nacional Comum Curricular ". Essas palavras-chave foram estratégicas para localizar obras relevantes e estabelecer conexões entre os conceitos centrais do estudo.

Assim, foram selecionados artigos, teses, dissertações e livros, com destaque para as obras de referência na área, como os estudos de Ramos, Frigotto e Ciavatta. Essa abordagem permitiu identificar categorias analíticas centrais, como integração curricular, planejamento colaborativo e interdisciplinaridade, norteando a construção do referencial teórico e contribuindo para delimitar os caminhos da pesquisa.

De acordo com Fernandes e Gomes (2003, p. 13):

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros,

pesquisas, monografias, teses, dissertações, internet etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filme e televisão.

Desse modo, a pesquisa bibliográfica teve como objetivo principal revisar a literatura existente e coletar referências relevantes que pudessem contribuir para embasar teoricamente o estudo do fenômeno e obter as informações e conhecimentos necessários.

Ainda visando a composição do referencial teórico e com alinhamento às políticas educacionais que definem os regulamentos da educação profissional técnica de nível médio no Brasil, realizou-se a pesquisa documental. Foram analisados documentos como a LDB, a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação profissional técnica de nível médio, além de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que tratam da articulação entre a formação geral e a formação técnica. Esses documentos foram fundamentais para compreender o panorama normativo da educação profissional no Brasil e a sua relação com o currículo integrado, fornecendo embasamento para a análise da prática pedagógica nas ECITs.

Segundo Pádua (1997, p. 62):

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências.

Trata-se, portanto, de um método de coleta de dados e informações usando fontes documentais. Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores utilizam materiais escritos, impressos ou digitais contendo arquivos (pessoais, privados e/ou públicos), relatórios, documentos oficiais e registros históricos, entre outros. É importante que as fontes utilizadas sejam mantidas e atualizadas, para garantir a qualidade e a validade dos dados coletados.

A etapa seguinte configurou-se na realização da pesquisa de campo, cujo objetivo foi obter informações diretamente no ambiente de investigação dos fenômenos. De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p. 186), "a pesquisa de campo é caracterizada pela observação direta do fenômeno estudado, onde o pesquisador coleta dados no ambiente onde os fatos ocorrem, permitindo uma análise mais aprofundada e contextualizada dos elementos em questão". Essa abordagem foi essencial para a captação das concepções dos professores sobre planejamento e suas práticas na escola.

A pesquisa de campo teve como lócus a ECIT Francisco de Sá Cavalcante, na cidade de Paulista, Paraíba, conforme exposto anteriormente. Os sujeitos da pesquisa compreenderam os professores da BNCC e da base técnica e a coordenação pedagógica, selecionados pelo critério

de ser profissional do quadro permanente da escola. Estagiários e profissionais ausentes no dia da coleta de dados não compuseram o grupo participante.

A amostra contou com a participação de 9 integrantes: 6 professores da BNCC, 2 da base técnica e 1 coordenadora pedagógica. Para preservar o anonimato e assegurar a integridade da participação, os professores da BNCC estão identificados, ao longo do texto, pelas disciplinas que ministram: Química/Física, Português, Espanhol/Inglês, Educação Física, História/Filosofia e Geografia/Sociologia. Os professores da base técnica estão referidos como P1 e P2 e a coordenadora pedagógica como CP.

Como técnica para coleta de dados, foi aplicado o grupo focal, que “é uma técnica que visa obter dados de natureza qualitativa, por meio da interação grupal, sobre percepções, crenças, atitudes e experiências dos participantes a respeito de um tema específico” (Gatti, 2005, p.12). Esse método permitiu explorar de forma mais aprofundada as percepções dos participantes, integrando suas experiências individuais e coletivas.

A condução do grupo focal envolveu a reunião de todos os participantes, proporcionando um ambiente para a discussão aberta de tópicos específicos relacionados ao planejamento coletivo. A estrutura adotada foi semelhante a um debate, o que possibilitou a troca dinâmica de ideias e perspectivas entre os participantes, enriquecendo a compreensão do fenômeno em estudo por meio de uma abordagem participativa e colaborativa. O facilitador atuou como moderador, orientando a discussão e incentivando a contribuição de todos os envolvidos.

Ao consentirem em participar do grupo focal, os participantes entenderam que suas opiniões poderiam ser compartilhadas e registradas para análise, sendo essa uma condição previamente acordada. Para garantir a transparência e decisões informadas, as categorias-chave de investigação e o roteiro de perguntas foram disponibilizados previamente aos participantes. Esses documentos foram anexados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), proporcionando a visão dos tópicos que seriam abordados. Esse procedimento permitiu que os participantes tivessem acesso antecipado às informações essenciais e pudesse avaliar sua participação de forma criteriosa, assegurando que seus direitos fossem respeitados ao longo de todo o processo.

O TCLE também detalhou os riscos e benefícios da pesquisa, garantindo confidencialidade dos dados, privacidade nas respostas e o direito de desistência sem prejuízo. A pesquisa seguiu as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), conforme a Resolução nº 510/2016, assegurando a proteção

dos sujeitos e a integridade dos dados coletados, sendo aprovada com o parecer do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 79807524.8.0000.5185.

Por fim, foi realizada a análise dos dados coletados no grupo focal, os quais foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2011). Esse método busca examinar o conteúdo verbal ou textual obtido, com o objetivo de construir e apresentar conceitos relevantes sobre o objeto de estudo. O processo de análise seguiu as fases propostas por Bardin (2011), que incluem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, garantindo a profundidade e a qualidade na interpretação dos dados.

Nessa fase, a análise focou nas percepções dos professores acerca de três categorias-chave fundamentais para a pesquisa: 1. Planejamento pedagógico, compreendido como a organização do trabalho docente e das estratégias de ensino; 2. Planejamento coletivo, que abrange as práticas colaborativas entre os educadores para integrar saberes e aprimorar a gestão pedagógica; e 3. Integração entre BNCC e base técnica, investigando as estratégias de articulação entre conteúdos acadêmicos e profissionais no currículo. Por meio dessas categorias, buscou-se compreender a forma como os professores concebem e vivenciam esses aspectos no cotidiano escolar.

## 2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA

### 2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

No debate sobre o EMI, Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005, p. 45) afirmam que “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”. Assim, destaca-se a importância da educação integrada como um meio de promover a equidade educacional e oportunidades de ascensão social para todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica.

Segundo Gramsci (1991, p. 118), “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais”. Essa observação reflete a percepção do autor sobre a estrutura social subjacente ao sistema educacional, na qual as oportunidades educacionais eram distribuídas de maneira desigual de acordo com a posição socioeconômica dos indivíduos.

A proposta do EMI busca transcender a dicotomia educacional resultante das disparidades sociais, tendo como horizonte o conceito de "escola unitária" delineado por Gramsci (1991). Essa abordagem preconiza uma formação que combina aspectos gerais e profissionais, promovendo assim um currículo integrado. O objetivo é articular os conhecimentos de maneira a ir além da mera preparação para o mercado de trabalho, incentivando uma formação abrangente e holística.

Lopes e Lima (2020, p. 302) destacam que:

O ensino médio integrado à educação profissional tem por compromisso construir uma articulação e uma integração entre conhecimentos gerais e específicos, que tenha o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza, e a cultura como as diferentes formas de criações da sociedade, proporcionando uma formação integral do sujeito trabalhador.

Nesse contexto, almeja-se um ensino democrático e não dualista, que promova a formação integral dos indivíduos, englobando a educação geral e profissional de forma inseparável.

A possibilidade de integrar a educação geral e a formação profissional no ensino médio, visando à formação integral do ser humano, é apresentada como “condição necessária para a

travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2005, p. 45).

A partir da perspectiva de educação politécnica percebe-se uma visão educacional abrangente e holística. Ela sugere uma abordagem que vai além da simples transmissão de conhecimento acadêmico, buscando integrar ciência, cultura, tecnologia e humanismo. Isso significa que os estudantes são incentivados a ver o conhecimento como um todo integrado, em que as diferentes áreas de estudo se influenciam mutuamente e contribuem para uma compreensão mais profunda e abrangente do mundo (Santos; Nascimento, 2020).

O objetivo central é o desenvolvimento pleno do indivíduo, reconhecendo todas as suas capacidades e habilidades. Santos e Nascimento (2020) ressaltam a importância da abordagem integrada e contextualizada no ensino, que visa a compreensão profunda e a aplicação prática do conhecimento, ao invés da simples memorização de informações isoladas. Isso promove uma aprendizagem mais crítica e envolvente, na qual os alunos são incentivados a pensar de forma independente e a aplicar o conhecimento de maneira significativa em diversas situações.

A LDB traz no seu artigo 40, a educação profissional como uma modalidade de ensino que deve ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho” (Brasil, 1996).

Mais recentemente, em 2023, foi acrescentado no seu artigo 42-A que a EPT, “organizada em eixos tecnológicos, observará o princípio da integração curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais”.

Essas disposições legais refletem uma abordagem integrada da educação, em que diferentes modalidades de ensino são articuladas para proporcionar uma formação mais abrangente e coerente, possibilitando aos estudantes trajetórias formativas contínuas e fluidas ao longo de sua jornada educacional.

Ao unir diferentes modalidades de ensino e proporcionar trajetórias de aprendizagem fluidas entre elas, o currículo integrado emerge como uma abordagem educacional capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea e preparar os estudantes de forma mais eficaz para os desafios do mundo do trabalho e da cidadania.

Nesse contexto, para entender currículo integrado, é válido refletir sobre o significado de integrar. “O termo deve ser compreendido em sua completude, como as partes no seu todo, a unidade no diverso, onde a educação é tratada como em sua totalidade social, desde suas mediações históricas até a concretização dos processos educativos” (Santana; Nogueira; Brito,

2020, p. 5). Nessa reflexão, destaca-se a importância de considerar todas as partes em um todo coeso, promovendo uma educação que aborda não apenas as questões técnicas, mas também as dimensões sociais e históricas do aprendizado.

Inicialmente, quando se fala em currículo, deve-se pensar em como ele se configurou historicamente e ontologicamente dentro do modo de produção capitalista.

Para analisar o currículo é preciso refletir acerca do trabalho enquanto primeira forma de produção da existência humana, pertencendo à sua natureza ontológica e histórica e que, dentro do modo de produção capitalista, se configurou como trabalho assalariado, onde os sujeitos vendiam sua força de trabalho a outrem (Gonçalves; Lima, 2023, p. 4).

Nesse sentido, percebe-se que foi o desenvolvimento do capitalismo que exigiu uma formação especializada da classe trabalhadora e, assim, a escola passou a oferecê-la cada vez mais. Destarte, o currículo passou a enfatizar uma formação baseada em competências para tornar o sujeito empregável, baseada em uma certificação teórico/prática sobre a qual não haveria espaço para autoformação (Ramos, 2005).

Ao discutir currículo, é fundamental compreender que não há uma definição única e definitiva. Pasquali *et. al* (2022, p. 497) salientam que: “A construção coletiva, as tentativas de desfragmentação do saber, as disputas pedagógicas e de intenção e seu caráter essencialmente dinâmico fazem com que o currículo não seja uma proposta pedagógica de fácil definição”. Semelhantemente, é importante reconhecer que o currículo, independentemente de suas variações, não é algo estático. Antes de tudo, está intrinsecamente ligado a uma visão de sociedade aspirada por aqueles que a constroem.

O currículo é um elemento que demanda análise crítica, exploração minuciosa e participação ativa na escola para promover a construção do conhecimento. Uma definição que agrupa nesse sentido é dada por Veiga (2002, p. 7):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Nessa conjuntura, é possível afirmar que a sociedade exerce influência na construção do currículo e que o contexto social determina os temas relevantes a serem explorados na escola, integrando-os ao conhecimento e aprendizado dos alunos.

A perspectiva da integração curricular ganha visibilidade e centralidade na própria conceituação de currículo, conforme apresentado no artigo 6º das DCNs para o ensino médio, formalizadas na Resolução do CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

O currículo é conceituado como a proposta de ação constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos escolares relevantes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, a integração é fundamental na concepção do currículo para o ensino médio, orientando a seleção de conhecimentos sociais e refletindo-se em práticas escolares que conectem saberes e experiências dos estudantes, promovendo o desenvolvimento integral de suas identidades e capacidades cognitivas e socioafetivas.

O currículo integrado pode ser brevemente descrito como um plano educacional no qual a organização institucional une o trabalho e o ensino, assim como a prática e a teoria (Lopes; Lima, 2020). Assim, ele transcende a fragmentação do conhecimento e busca unir as atividades práticas com os conteúdos teóricos, proporcionando uma abordagem educacional mais abrangente.

No currículo integrado, nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura os objetivos da produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2005, p. 122).

O documento base da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio (2007) apresenta a concepção de que é necessário romper com o modelo de educação profissional baseado unicamente no ensino profissionalizante e defende o currículo integrado.

A integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de química, de matemática, de história, de língua portuguesa, etc. pode tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (Brasil, 2007, p. 53).

Dessa forma, a integração não é apenas uma abordagem educacional, mas um princípio fundamental que serve de base para a construção de um sistema educacional significativo e

abrangente. Ramos (2005) argumenta que a elaboração de um currículo integrado busca superar a dicotomia entre a preparação para o trabalho e a formação cidadã, enfatizando a busca pela formação integral do ser humano como o propósito primordial dessa integração.

Ramos (2008) comprehende o currículo integrado como caminho para a materialização da integração entre a formação geral e a formação técnica, condição tão necessária para a travessia do dualismo educacional para a educação unitária. Para tanto, a autora considera três eixos imprescindíveis para organização curricular: o trabalho como princípio educativo, a cultura e a ciência.

Ramos (2008) destaca ainda que enquanto organização e seleção de conhecimentos com intencionalidades formativas, o currículo pode ser organizado de diferentes formas: disciplinas, módulos, projetos, dentre outros, sendo assim, o eixo norteador da proposta de um currículo integrado é a organização relacional dos diferentes campos do conhecimento.

A concepção de currículo integrado é apoiada por dois pressupostos, como argumentado por Ramos (2005). O primeiro afirma que o ser humano é histórico-social e interage com a natureza para suprir suas necessidades, gerando conhecimento no processo em que o trabalho é visto como uma mediação crucial na produção de conhecimento. O segundo pressuposto destaca que a realidade é uma totalidade complexa, uma síntese de múltiplas relações.

Destarte, esse entendimento envolve uma abordagem estruturada e dialética da totalidade, na qual os fatos estão interconectados e compreendidos por meio das relações que os constituem.

Desta maneira, a proposta do currículo integrado não apenas aborda a maneira como o conhecimento é ensinado, mas também questiona sua origem e destaca a importância de reconhecê-lo como um elemento integral da sociedade.

Gonçalves e Lima (2023, p. 6) entendem que:

[...] currículo integrado constituinte da proposta de ensino médio integrado carrega para dentro da escola uma visão que transcende a natureza didático-metodológica, sua proposta problematiza a natureza do conhecimento desde a sua produção e enfatiza na escola a necessidade de compreendê-lo enquanto totalidade social.

Portanto, a concepção de currículo integrado oferece uma visão abrangente da educação, reconhecendo a natureza histórico-social do ser humano e a complexidade da realidade como uma totalidade de relações interconectadas. Destaca-se por promover uma compreensão mais profunda e crítica do mundo, capacitando os estudantes para os desafios da atualidade e reconhecendo sua relevância em termos mais amplos, tanto material quanto socialmente.

## 2.2 INTEGRANDO SABERES: A INTERDISCIPLINARIDADE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Com a promulgação da LDB, abriu-se um campo para uma análise mais profunda e reflexiva sobre as concepções de ensino e aprendizagem, possibilitando a reestruturação de práticas educacionais que visam atender às expectativas de uma formação humana integral. Conforme o artigo 2º da LDB: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1996).

A LDB orienta que a educação nacional deve promover a construção dessas competências e habilidades básicas, focando no desenvolvimento integral dos estudantes ao longo do processo de aprendizagem (Brasil, 1996). Nesse contexto, a lei promove uma organização curricular que transcende a mera transmissão de conteúdos, incentivando uma abordagem integrada que visa desenvolver competências e habilidades essenciais. Essa integração é importante tanto para a formação básica quanto para a técnica-profissional, proporcionando uma educação crítica e transformadora.

A organização curricular desempenha um papel crucial na estruturação de uma educação que responda às demandas do século XXI. Entende-se que a organização curricular “consiste num modo particular de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social (o que ensinar?), institucional (quem controla?) e didático (como ensinar?)” (Pacheco, 2001, p. 79). Isso implica em decidir sobre o conteúdo a ser ensinado, quem detém o controle desse processo e as estratégias pedagógicas a serem adotadas. Essa definição ampla ressalta a importância de considerar diversos fatores na elaboração e implementação de um currículo eficaz.

No contexto dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, essa organização não apenas facilita a aquisição de competências técnicas específicas, mas também enriquece a formação geral dos estudantes, preparando-os para os desafios do mercado de trabalho e da cidadania. Dessa forma, a organização curricular se torna um instrumento vital para entender como os conhecimentos são estabelecidos e articulados (Reis, 2022).

A interdisciplinaridade emerge como uma abordagem fundamental na organização curricular, pois promove a integração e a conexão entre diferentes áreas de conhecimento e torna-se cada vez mais central nas discussões sobre educação. Conforme destacado por Silva *et*

*al.* (2016, p. 57-58): “A interdisciplinaridade é uma forma de estabelecer a integração entre os conteúdos sem reduzir a autonomia das diferentes áreas do conhecimento. E, ao mesmo tempo, problematizar a historicidade do processo de construção do conhecimento”. Nesse viés, a interdisciplinaridade enriquece a educação ao integrar conteúdos de diferentes disciplinas, mantendo a autonomia de cada área e questionando a construção histórica do conhecimento.

Japiassu (1976) destaca a importância da atitude interdisciplinar ao afirmar que o verdadeiro espírito interdisciplinar envolve uma vigilância epistemológica, em que cada especialista se abre para outras áreas do conhecimento. Ele enfatiza que essa atitude exige que o profissional esteja atento ao que outras disciplinas podem oferecer para enriquecer sua própria área de atuação, e também ao que, em sua especialidade, pode gerar novos problemas e conexões com outras disciplinas.

Assim, a interdisciplinaridade se revela como um caminho indispensável para o fortalecimento do conhecimento coletivo, ampliando as fronteiras de cada área e fomentando um processo educativo mais integrador e reflexivo.

A Resolução CEB/CNE nº 2 de 30/01/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propõe, em seu artigo 14, inciso XIII, que:

XIII- a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (Brasil, 2012, p. 4).

Ao afirmar que todo conhecimento dialoga de diversas maneiras com outros saberes, seja questionando, negando, complementando ou ampliando, enfatiza-se a natureza dinâmica e interativa do processo de construção do conhecimento. Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem integrada no ensino, na qual os estudantes são incentivados a explorar as relações entre diferentes disciplinas, enriquecendo assim sua compreensão e visão de mundo.

Nessa perspectiva, é imperativo compreender que é no planejamento que as decisões referentes à organização curricular integrada por intermédio da interdisciplinaridade devem ser formuladas. De acordo com Santos, Santos e Dutra (2019, p. 275):

[...] planejamento curricular é o momento propício para que professores de diferentes disciplinas e os responsáveis pela coordenação pedagógica na escola se reúnam e, a partir de um paradigma interdisciplinar, projetem o processo formativo dos alunos. Isso significa que o professor de uma determinada disciplina se dispõe a pensar como os conteúdos específicos de sua área podem se articular, de modo produtivo, com conteúdos próprios de outras disciplinas, a fim de que o aluno possa ter sua possibilidade de aprendizagem científica ampliada a respeito de um mesmo objeto de estudo. Esta concepção caracteriza-se como planejamento curricular escolar interdisciplinar.

Destaca-se a importância do planejamento como um momento essencial para a colaboração entre professores de diferentes disciplinas e a coordenação pedagógica. Nesse contexto, a adoção de um paradigma interdisciplinar permite que docentes da BNCC e da base técnica articulem de forma produtiva os conteúdos específicos de suas áreas.

Essa abordagem se conecta diretamente com o planejamento coletivo, que busca coordenar e harmonizar as práticas pedagógicas de forma colaborativa. Assim, o planejamento coletivo pode facilitar a implementação da organização curricular integrada por intermédio da interdisciplinaridade, promovendo uma educação mais crítica e complexa.

Santos, Santos e Dutra (2019, p. 276) destacam que “planejar e trabalhar com a interdisciplinaridade significa legitimar a autonomia e as particularidades de cada disciplina de ensino, contudo oportuniza-se o estabelecimento de relações e partilhas produtivas entre as disciplinas, para a otimização do processo ensino-aprendizagem”. Em um ambiente interdisciplinar, os professores da BNCC e da base técnica podem unir seus conhecimentos e métodos, criando uma experiência educativa mais rica e abrangente para os discentes.

Esse enfoque interdisciplinar amplia as possibilidades de aprendizagem científica dos estudantes, proporcionando uma compreensão mais abrangente e integrada dos objetos de estudo. Assim, o planejamento emerge como uma estratégia fundamental para enriquecer o processo formativo dos estudantes.

Sob a perspectiva da integração entre a BNCC e a base técnica, a implementação de uma organização curricular que trabalha em prol da interdisciplinaridade visa formar indivíduos capazes de refletir, dirigir e planejar suas ações como cidadãos. Silva (2014, p. 32) destaca que:

No caso do currículo integrado, pensar em práticas interdisciplinares implica em reconstituir totalidades entre as áreas de formação básica e as áreas da formação técnica. Trata-se de um trabalho árduo que rompe com a fragmentação e o isolamento da ciência, da técnica, dos conteúdos escolares e entre educadores e educandos.

A partir do exposto, conclui-se que o currículo integrado propõe uma abordagem desafiadora que busca superar a fragmentação tradicional do conhecimento, promovendo uma conexão entre as áreas de formação geral e técnica. Este esforço é fundamental para reconstituir a totalidade educacional e estabelecer uma prática pedagógica mais coesa e significativa. Para que isso aconteça de forma efetiva, o planejamento coletivo se revela uma ferramenta essencial. Ao promover a colaboração entre professores de diferentes áreas do conhecimento, o planejamento coletivo facilita a articulação dos saberes, permitindo que a interdisciplinaridade

seja incorporada ao processo de ensino-aprendizagem de maneira mais integrada e contextualizada.

Apesar da relevância teórica da integração de saberes e da interdisciplinaridade na organização curricular, sua implementação concreta nas escolas enfrenta desafios significativos. A resistência à mudança das práticas pedagógicas tradicionais, o tempo escasso para planejamento coletivo e a falta de recursos adequados são fatores que dificultam a efetivação dessa proposta. A fragmentação do conhecimento continua sendo um obstáculo, uma vez que impede uma abordagem mais integrada e reflexiva (Santos, Santos e Dutra, 2019). Essa realidade revela a distância entre o discurso teórico e a prática escolar, o que exige uma reconfiguração das condições estruturais e pedagógicas.

O planejamento, nesse cenário, torna-se fundamental para superar esses obstáculos e promover a interdisciplinaridade. Quando adotado como prática coletiva, ele pode ser um caminho formativo e operacional para integrar os saberes de maneira contextualizada. De acordo com Silva (2014), o planejamento interdisciplinar é um processo que requer um esforço contínuo de articulação entre as disciplinas, o que só é possível com o apoio de uma formação docente específica e com a criação de espaços dedicados à reflexão conjunta. Assim, o planejamento coletivo não só organiza, mas também fortalece o desenvolvimento de uma educação mais crítica e integrada, alinhada às demandas do século XXI.

### **3 PLANEJAMENTO COLETIVO: UM CAMINHO PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA**

#### **3.1 CONCEPÇÃO DE PLANEJAMENTO COLETIVO**

O ato de planejar é inerente ao ser humano. Há a necessidade de planejar ações e atividades diárias. O planejamento fornece uma orientação clara e definida para alcançar objetivos. Ele estabelece um caminho a ser seguido, traçando metas e ações necessárias para alcançá-las. “Em qualquer situação, o ato de planejar é uma necessidade básica e necessária em todas as atividades cotidianas do ser humano” (Machado, 2021, p. 19).

O planejamento na educação é um elemento essencial que permeia todas as práticas pedagógicas. Como destaca Bandeira (2018, p. 21):

O planejamento constitui tema de reflexão teórico-metodológica e é condição necessária e determinante no trabalho educacional. Qualquer que seja o campo de atividade que o profissional se dedique, a reflexão sobre e no trabalho que executa e as finalidades sócio-históricas não podem ficar à parte da área de interesse do profissional, especialmente de quem exerce a função docente.

Deve-se considerar as dimensões sociais e históricas envolvidas no processo educativo, sublinhando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Portanto, “não se pensa e produz educação sem planejamento” (Bandeira; Marques, 2023, p. 5).

Na área educacional, o planejamento é, portanto, fundamental. Segundo Libâneo (2017), o planejamento escolar é definido como um processo de previsão, organização e sistematização de ações que visa à consecução de objetivos e metas estabelecidas.

Se referindo ao planejamento pedagógico, o autor destaca que ele deve ser um processo contínuo e reflexivo, envolvendo a análise da realidade, a definição dos objetivos educacionais, a seleção de conteúdos, a organização de estratégias e recursos didáticos, a avaliação do processo e a revisão constante das ações (Libâneo, 2001).

Autores como Padilha (2017) e Damiani (2008) destacam a importância de métodos que promovam a colaboração, o diálogo, o trabalho coletivo entre educadores, referenciando em suas pesquisas os termos de planejamento colaborativo, dialógico e participativo. Esses termos refletem a necessidade de um trabalho conjunto entre os profissionais da educação, que não só define e organiza as ações pedagógicas, mas também fomenta uma construção coletiva do conhecimento.

Padilha (2017) aponta que o planejamento deve ser realizado pelos profissionais que executam as ações. Dessa forma, não deve ser direcionado somente aos gestores, mas a todos os profissionais da educação, de modo que suscite a organizar e compartilhar a compreensão de professores, alunos, funcionários e toda comunidade escolar.

Para o autor, o planejamento dialógico é direcionado para a escola cidadã, democrática, compromissada com direitos e deveres, com a condição de sujeitos envolvidos no processo educativo, promovendo a construção coletiva de conhecimento (Padilha, 2017).

Damiani (2008), ao discutir o trabalho colaborativo nas escolas, reafirma que, quando todas as pessoas dialogam e compartilham a tomada de decisões, enriquecem a maneira como pensam, agem e resolvem problemas, criando possibilidades de sucesso nas tarefas de ensino e aprendizagem.

Ao adotar métodos de ensino que encorajem a participação, a reflexão e a colaboração, os professores e formadores podem se libertar das limitações impostas por abordagens pedagógicas tradicionais e burocráticas. A educação deve ser um processo emancipatório, capacitando os educadores e alunos a desafiarem perspectivas limitantes e a contribuírem para uma transformação positiva tanto no ambiente educacional quanto na sociedade em geral (Camilotti; Gobara, 2023).

Coadunando essas perspectivas na adoção do termo planejamento coletivo, entende-se que ele desempenha várias funções no contexto educacional, sendo um espaço vital de intercâmbio intelectual, desenvolvimento profissional e evolução constante das abordagens educacionais. “Compreendemos o planejamento coletivo como ambiente da discussão, da realimentação do processo da formação docente, do fazer e refazer a prática pedagógica” (Melo, 2020, p. 20).

Nesse sentido, o planejamento coletivo é visto como um espaço onde os educadores se reúnem para trocar ideias, compartilhar perspectivas e debater diferentes abordagens para a prática pedagógica. Essa discussão colaborativa ajuda a enriquecer o pensamento e a planejar estratégias mais eficazes.

Manacorda (2010, p. 29) enfatiza a relevância de priorizar “uma postura educativa que reconheça como indispensável uma ação orientada para o livre desenvolvimento individual e social, a união e conexão dos indivíduos”. Isso necessita de uma discussão coletiva, organizada, educativa, analítica e reflexiva, capacitando assim os participantes desse processo a efetuar intervenções na realidade.

O processo de planejamento coletivo não é apenas sobre criar um plano, mas também envolve uma mentalidade de constante ajuste e aprimoramento. Os educadores têm a

oportunidade de experimentar abordagens diferentes, implementar ideias novas e, se necessário, fazer alterações na prática pedagógica com base nos resultados observados.

Cenci e Bastos (2022, p. 22) destacam uma síntese dialética entre o planejamento individualizado e o coletivo como sendo “construir um planejamento que seja para todos e para cada um, compartilhando uma mesma intencionalidade: o processo de aprendizagem e o consequente desenvolvimento de todos os estudantes”. Assim sendo, entende-se a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e que o planejamento deve ser flexível o suficiente para se adaptar às necessidades em constante evolução de cada estudante.

Libâneo (2004, p. 5) destaca que a formação continuada promove uma cultura de trabalho colaborativo e melhoria contínua dentro da escola:

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc.

Nesse sentido, o planejamento se configura não apenas como uma estratégia de organização, mas também como um momento de formação continuada dos professores. A formação continuada, segundo Libâneo, vai além da capacitação técnica, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes por meio de práticas de envolvimento na organização escolar, na articulação do currículo e na construção coletiva das estratégias pedagógicas. Assim, o planejamento coletivo pode proporcionar um espaço para que os professores compartilhem ideias, discutam estratégias e tomem decisões em conjunto, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as necessidades dos discentes.

Camilotti e Gobara (2023, p. 109), ao trazerem a questão da Formação Continuada e Permanente (FCP), abordam que a “formação é concebida como um espaço de discussões coletivas e reflexões críticas sobre a prática pedagógica, com a finalidade de tomar consciência sobre a realidade para modificá-la”. Nesse sentido, a FCP é um mecanismo que pode auxiliar em novas maneiras de planejar as aulas coletivamente, ressaltando a importância do processo educacional como uma ferramenta para aumentar a consciência e promover a emancipação coletiva dos professores.

Conforme os autores, na FCP, eles engajam-se em um esforço conjunto através do espaço de diálogo democrático, compartilhando aprendizados e colaborando para a transformação das suas abordagens pedagógicas. Assim, o planejamento coletivo não só se

torna uma prática viável, mas também uma necessidade essencial para impulsionar a melhoria contínua no processo educacional, se configurando como um espaço de FCP.

Bandeira e Marques (2023, p. 19) salienta que o “trabalho colaborativo contribui sobremaneira para docentes produzirem saberes, compartilhando dizeres e fazeres, assim como fortalece os laços interativos que constroem e sustentam as experiências e vivências da prática pedagógica”. Dessa forma, contribui para a produção de conhecimento compartilhado e fortalece os vínculos interpessoais que são essenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Segundo Kerber (2015, p. 62): “Para instaurar um trabalho colaborativo entre os professores, as instituições escolares necessitam criar uma cultura de colaboração entre os docentes, exigindo destes uma formalização das práticas colaborativas”. O trabalho coletivo não deve ser considerado uma ação espontânea, mas sim uma prática integrada ao conjunto de estratégias didático-pedagógicas elaboradas, possuindo significado para os professores.

De acordo com Borges (2006, p. 237):

[...] a colaboração deve ser formalizada, documentada e integrada ao projeto pedagógico da escola, demandando dos docentes mais visibilidade, partilha e regulação de atividades e práticas que, anteriormente, se faziam individualmente no espaço privado da sala de aula, tais como a definição das metas educativas, o planejamento anual ou diário, a seleção do conteúdo e do material de apoio, o modo de apresentação do conteúdo, os métodos e técnicas utilizados no ensino, as formas de avaliação dos alunos etc.

Enfatiza-se que a colaboração entre os professores deve ser formalizada, documentada e integrada ao projeto pedagógico da escola, o que implica em mudanças na maneira como os professores conduzem suas atividades. É imprescindível que os sujeitos envolvidos estejam dispostos a trabalhar coletivamente, e que haja uma operacionalização estratégica da unidade escolar para viabilizar o planejamento coletivo, criando as condições necessárias para que o trabalho colaborativo se efetive de forma prática e eficaz.

Para a autora Ruiz (2008, p. 225): “O trabalho só é coletivo quando, além de possibilitar a participação da coletividade na elaboração e na formulação de propostas, assim como na sua execução, propicia também a possibilidade de participação na tomada de decisão”. Isso ressalta a importância de uma verdadeira colaboração, em que todos os envolvidos têm voz e influência no processo decisório.

Nessa perspectiva, a ideia da autora alinha-se com a de planejamento coletivo, no qual os professores colaboraram e cooperaram uns com os outros, não apenas para distribuir tarefas, mas

também para compartilhar ideias, desenvolver propostas pedagógicas integradas e tomar decisões conjuntas para o benefício da comunidade escolar como um todo.

Kerber (2015) enfatiza que o trabalho coletivo na escola vai além do mero agrupamento de professores em um espaço designado, especialmente se esse espaço se destinar apenas a comunicados gerais da coordenação pedagógica ou à distribuição de tarefas de forma fragmentada, sem uma visão integrada do processo. É necessário entender que implementar práticas coletivas, de colaboração e cooperação não ocorre de forma automática em nenhuma instituição.

Fullan e Hargreaves (2001) propõem etapas específicas para evitar formas de colaboração artificial entre os professores. Segundo eles, um bom ponto de partida para o trabalho coletivo é o planejamento de uma atividade com um colega do mesmo ano letivo, seguido pela colaboração com outro colega na melhoria de uma abordagem pedagógica, experimentação de uma nova prática de ensino na área disciplinar, participação na observação de aulas ministradas por outros docentes e formação de pequenos grupos de estudos.

Kerber (2015, p. 140) destaca que existem certas características predominantes nas organizações escolares que tornam desafiadora a realização de um trabalho colaborativo entre os professores:

- 1) Dificilmente o trabalho docente coletivo irá se instaurar nas instituições escolares sem que a coordenação pedagógica garanta, periodicamente, espaços de discussões e planejamentos de atividades entre os professores.
- 2) Outra característica que dificulta o trabalho docente coletivo é que os professores não têm uma capacitação para realizar projetos que articulem os diferentes.

Esses espaços de discussões podem ser parte integrante do planejamento coletivo, proporcionando oportunidades para os professores colaborarem, compartilharem ideias e criarem projetos pedagógicos integrados. Essas práticas colaborativas são essenciais para oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional aos professores, capacitando-os a desenvolver as habilidades necessárias para conceber e implementar projetos interdisciplinares de maneira eficaz.

Em síntese, o planejamento coletivo emerge como um caminho possível para concretizar uma organização curricular integrada que harmonize a formação técnica e a formação geral dos estudantes. Ao promover a colaboração entre os profissionais da educação, o planejamento coletivo possibilita a articulação de diferentes áreas de conhecimento e a definição de práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento integral dos discentes.

### 3.2 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES SOBRE PLANEJAMENTO NA ECIT FRANCISCO DE SÁ CAVALCANTE

Neste subtópico, destacam-se as concepções dos profissionais da ECIT Francisco de Sá Cavalcante acerca do planejamento, com base em suas vivências e percepções retratadas durante o grupo focal realizado. Os dados coletados apresentados a seguir são analisados à luz dos autores e documentos citados no referencial teórico.

Vale destacar que o planejamento pedagógico na escola é organizado por áreas de conhecimento, distribuído ao longo da semana, seguindo as Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação (Paraíba, 2025). Na segunda-feira, o foco é na base técnica; na terça-feira, os professores de ciências da natureza e matemática se reúnem para planejar; na quarta-feira, acontece o planejamento multidisciplinar com a participação dos coordenadores de área; na quinta-feira, é a vez da área de linguagens; e, na sexta-feira, os professores das ciências humanas e sociais realizam seu planejamento.

Contudo, devido ao fato de a Escola ter uma equipe relativamente pequena, há ocasiões em que nem todos os professores conseguem participar no dia específico de planejamento destinado à sua área. Além disso, o modelo atual de planejamento, que prevê o diálogo apenas dentro de cada área, limita as oportunidades de integração entre as diferentes áreas de conhecimento, especialmente entre a BNCC e a base técnica. Essa fragmentação reduz o potencial de uma abordagem interdisciplinar e integrada, dificultando a construção de práticas pedagógicas que articulem saberes e promovam um currículo mais coeso e significativo. Apesar das limitações, a Escola mantém esforços para assegurar a coerência e a comunicação, enfrentando os desafios impostos por essas condições estruturais.

Esse formato de planejamento caracteriza o contexto de organização curricular na ECIT e as experiências concretas vivenciadas pelos profissionais neste cotidiano subsidiaram as suas percepções sobre o planejamento pedagógico em geral, sobre as possibilidades do planejamento coletivo e sobre a integração entre a BNCC e a base técnica expressas a seguir.

A primeira pergunta foi sobre o entendimento dos participantes acerca do planejamento pedagógico. Destacamos as seguintes respostas:

Planejamento pedagógico, como o próprio nome se refere, são basicamente essas atividades que o pessoal que compõe a equipe escolar, professores e gestão, eles se reúnem para poder propor objetivos e metas para serem alcançadas através das atividades que a gente vai planejar coletivamente seja por área ou de forma que vincula toda a equipe da escola. [Química/Física]

Planejamento pedagógico é um instrumento que facilita tanto o trabalho do professor como também promove as estratégias de aprendizagem para que os estudantes, para que nós, o pedagógico em si, para que nós avaliemos os estudantes e ao mesmo tempo

façamos uma autoavaliação. O planejamento é um instrumento vivo. Ele está em movimento constantemente. Então tanto ele dá retorno, como ele envia retorno. [História/Filosofia]

As falas destacam o planejamento pedagógico como um processo colaborativo e dinâmico dentro da escola. O primeiro depoimento, proveniente de Química/Física, enfatiza o caráter coletivo do planejamento, uma vez que a equipe escolar, incluindo professores e gestores, se reúne para definir objetivos e metas, visando um alinhamento das áreas e de toda a equipe. Essa visão coaduna com a concepção de Libâneo (2017) e de Machado (2021) sobre o planejamento como um processo que envolve a previsão e sistematização de ações visando objetivos educacionais.

Já a segunda fala, de História/Filosofia, caracteriza o planejamento como um "instrumento vivo", sublinhando sua função de facilitar o trabalho docente e promover estratégias de aprendizagem. Além disso, o planejamento é visto como um processo contínuo de autoavaliação e ajuste, o que reforça sua natureza reflexiva e adaptável, capaz de fornecer e receber *feedback* para aprimorar a prática educativa. Essa percepção ressoa com a perspectiva de autores como Padilha (2017) e Camilotti e Gobara (2023), que veem o planejamento como um processo dinâmico, em constante ajuste e aprimoramento para fins de uma educação crítica e reflexiva.

Assim, observa-se que os depoimentos destacados reconhecem a importância do planejamento não apenas como uma etapa organizacional, mas como um mecanismo central para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem e reforçam a importância da colaboração e da adaptabilidade no processo pedagógico.

Em seguida, foi questionada sobre a importância do planejamento na organização pedagógica da instituição. Seguem as respostas:

É de suma importância porque através do planejamento a gente traça as metas que desejamos alcançar no PPP, que é o projeto político pedagógico, e demais instrumentos como o regimento interno. [CP]

Ele permite basicamente um alinhamento. Não faz sentido algum cada professor trazer algo para o estudante sem antes passar por um planejamento. [...] Não adianta eu trazer algo para o estudante sem um bom planejamento, porque isso pode ocasionar uma não aprendizagem significativa. [Química/Física]

Na verdade, tudo que a gente faz a gente tem que planejar, porque nada não planejado é possível dar certo. Pode até acontecer, mas, na realidade, é difícil acontecer. Então, o planejamento pedagógico é de suma importância para dentro da escola e, principalmente, para o grupo de professores junto com os coordenadores, para que a gente possa integrar e possam todos ter uma visão para o melhor dos estudantes da instituição como um todo. [P1]

É o que vai trazer uma clareza para o professor que ele vai ter uma noção dos objetivos que precisam ser alcançados. É o momento em que a gente para e também faz a reflexão de onde estamos precisando melhorar. Se estamos procurando melhorar o nível da nossa turma, é no momento do planejamento que a gente faz essas reflexões e a gente procura ter embasamento teórico para colocar tudo isso na prática. [Geografia/Sociologia]

As respostas fornecidas pelos entrevistados destacam a importância do planejamento pedagógico na organização e funcionamento da instituição, refletindo uma compreensão coletiva sobre o papel central do planejamento na harmonização das práticas educativas. CP enfatiza que o planejamento define metas e organiza as atividades dentro da instituição, ancorando-as no Projeto Político Pedagógico (PPP) e em outros documentos institucionais. A ênfase colocada na necessidade de que o planejamento organize as metas e atividades pedagógicas está alinhada com as ideias já destacadas de Machado (2021) e Libâneo (2017), que ressaltam o planejamento como uma ferramenta essencial para orientar ações e alcançar objetivos educacionais, um processo contínuo e reflexivo, indispensável para o trabalho educacional.

Química/Física e P1 destacam a necessidade de alinhamento entre os professores, apontando que o planejamento garante a coerência nas práticas pedagógicas, prevenindo a fragmentação do ensino. Ao fazerem esse destaque, refletem a perspectiva de Bandeira (2018) e Damiani (2008), que apontam o planejamento como uma prática que enriquece o pensamento pedagógico e promove uma visão estruturada do ensino.

Geografia/Sociologia destaca que o planejamento permite uma compreensão clara dos objetivos a serem alcançados e funciona como um momento de reflexão sobre a prática e o progresso da turma. O planejamento é visto como uma oportunidade para identificar áreas de melhoria e buscar fundamentação teórica para implementar mudanças práticas.

Essa percepção converge com a afirmação de Souza *et al.* (2005, p. 21): “Planejar o trabalho pedagógico significa, portanto, a oportunidade de repensar a própria prática e, se ela se produz de forma coletiva, isto passa, necessariamente, pelo exercício coletivo da reflexão e da proposição de alternativas”. Dessa forma, o planejamento pedagógico emerge como um processo essencial para o aperfeiçoamento contínuo da prática docente, tanto individual quanto coletivamente, promovendo uma educação mais consciente e direcionada. Assim sendo, revela-se como uma forma efetiva de formação continuada.

Por conseguinte, o planejamento pedagógico, quando compreendido como uma prática de formação continuada, não se limita à organização das ações cotidianas na escola, mas também se torna um espaço de reflexão e aprimoramento das práticas docentes. Conforme

Pimenta (2009), o planejamento pedagógico não deve ser entendido apenas como organização de conteúdos, mas como parte de um processo de formação contínua, no qual os professores compartilham e revisam suas práticas, construindo saberes de forma coletiva e colaborativa.

Libâneo (2017) reforça essa visão, ao afirmar que o planejamento deve ser um momento de reflexão crítica, em que os professores, como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, são incentivados a se atualizarem constantemente, tanto na prática quanto no desenvolvimento profissional. Dessa forma, o planejamento coletivo se estabelece como um modelo de formação continuada, promovendo a atualização das práticas pedagógicas, o intercâmbio de experiências e a construção conjunta de soluções para os desafios da educação.

A terceira pergunta tratou especificamente da integração entre as diferentes áreas de conhecimento, que já vinha sendo brevemente mencionada, nos questionamentos anteriores por alguns participantes. A pergunta foi a seguinte: Você considera que o planejamento realizado atualmente na instituição facilita a integração entre a formação geral e a formação técnica? E por quê?

Na construção dos Guias de Aprendizagem<sup>1</sup>, por exemplo, eles pedem uma habilidade da base técnica, e, muitas vezes, nós planejamos e perguntamos: E essa habilidade da base técnica? A gente vai usar o quê? A gente vai fazer o quê? Se nós tivéssemos planejado, sentado para planejar, então nós saberíamos colocar tranquilamente. Nós colocamos pela experiência, mas a integração é importante demais nesse sentido. [História/Filosofia]

Mesmo a gente trabalhando aqui por área, fazendo planejamento semanal, seria interessante também haver mais vezes planejamento com toda a equipe. [Química/Física]

O desenvolvimento da base técnica precisa de ter integração. A gente nunca pode se isolar da BNCC. O técnico não pode se isolar da BNCC, até porque é uma escola integral. Vamos supor que eu chego aqui na sala de aula, falo só termos técnicos [...], mas aí eu tenho também que trazer para o português, um pouco para a história, trazer para a matemática. Por quê? De onde veio a tecnologia? Veio dessas coisas, veio da física, veio da matemática, veio da história também, que conta a história. Então isso é importante em relação ao planejamento. [P1]

As respostas fornecidas pelos entrevistados, de forma geral, destacam a importância da integração entre a formação geral e a formação técnica no contexto do planejamento pedagógico. No entanto, essas respostas não indicam que essa integração está sendo facilitada de maneira efetiva. História/Filosofia reconhece a importância da integração, como no caso da

---

<sup>1</sup> Os Guias de Aprendizagem são documentos elaborados bimestralmente nas ECITS da Paraíba, com o objetivo de orientar os processos de planejamento e acompanhamento pedagógico de forma objetiva e estruturada. Esses guias detalham as atividades e conteúdos a serem abordados durante o período, servindo como referência para docentes e estudantes (Paraíba, 2019b).

construção dos Guias de Aprendizagem, quando habilidades da base técnica são articuladas com a formação geral, embora admita que isso nem sempre ocorre de maneira planejada.

P1 ressalta a importância de integrar a base técnica à BNCC, observando que as disciplinas técnicas não devem se isolar das demais áreas do conhecimento. Há um ponto interessante nesta fala, ao argumentar que a tecnologia e os termos técnicos ensinados em sua disciplina precisam ser contextualizados nas disciplinas da formação geral, como história, português e matemática. A importância de um planejamento flexível que atenda às demandas e à articulação das diferentes áreas de ensino encontra fundamento em Libâneo (2001) e Cenci e Bastos (2022).

Química/Física reforça que, mesmo com o planejamento semanal por áreas, seria ideal que houvesse mais momentos de planejamento conjunto entre toda a equipe. Isso facilitaria uma integração mais eficaz entre as disciplinas e proporcionaria uma visão mais global do processo educacional.

Embora reconheçam a necessidade e a relevância dessa articulação, muitas vezes se referem a uma exigência, e deixam claro que, na prática, há uma carência de oportunidades para essa integração planejada. Essa realidade é reforçada pelo fato de o planejamento ser organizado predominantemente por área de conhecimento, sem promover efetivamente um diálogo entre as áreas. Assim, embora a integração seja reconhecida como essencial, ela não acontece de forma concretizada, o que revela a necessidade de mais oportunidades e práticas planejadas para sua realização.

O questionamento seguinte teve o intuito de aprofundar a compreensão em torno da visão estabelecida em torno da importância e da finalidade do planejamento, integrando a formação técnica e a formação geral para os profissionais da ECIT. Esse foi um momento chave de emergência de olhares críticos dos participantes revelando a discrepância entre os modelos de ensino e de planejamento, defendidos nos âmbitos teórico, normativo e institucional, e aquilo que efetivamente se enfrenta e se realiza na prática escolar. Seguem as respostas:

Interessante que, em 2013, quando se pensava o novo ensino médio, eu fiquei como articuladora, e nós pensávamos que teria um planejamento dessa forma. Inclusive, nós fizemos muitos modelos de planejamento integrado. Nós trabalhávamos o mesmo conteúdo em todas as disciplinas, cada uma no seu contexto. No entanto, eu me decepcionei demais com o modelo de ensino médio que chegou “puff” de paraquedas. Totalmente diferente, porque o planejamento integrado não é para “lavar roupa”, ele não é para se dizer o que a escola vai fazer e de que forma, mas para que nós conversemos. Por exemplo, P1, tem quantos estudantes na sua disciplina que estão assim? Como a disciplina de história pode entrar nesse conteúdo? Como é que Química/Física pode entrar nesse conteúdo? Então, o planejamento integrado é ideal e nós sentimos falta dessa integração, porque, eu estava dizendo, ao invés do ensino médio integrar, ele fragmentou mais ainda as áreas. Está fragmentado. Está cada um

no seu quadrado, cada área no seu quadrado e perdeu todo o significado. [História/Filosofia]

E o planejamento coletivo também é um momento de a gente fazer essa troca de propor estratégias que deverão ser trabalhadas nas turmas que estão com rendimentos mais baixos. O momento de a gente conversar e chegar nesse consenso, que essa turma precisa ser usada essa estratégia. O planejamento serve justamente para isso. [...] Porque de nada adianta, a gente fica por área e daqui que aquela informação chegue, já chega um novo planejamento. [CP]

E não dá tempo. No nosso caso, não dá tempo. É muita burocracia, é muita coisa para atender e não dá tempo a gente estar pensando. Vamos esperar P1 chegar para conversar. Nós não temos esse momento de integração, ele deve acontecer pensando exatamente na escola como instituição e no PPP da escola. Porque o PPP da escola prega o quê? A integração, prega a autonomia. No entanto, a gente, não estou culpando ninguém aqui, que fique bem claro, não estou culpando a Escola nem nada, não estou colocando culpa, isso é uma prática do sistema educacional brasileiro. [História/Filosofia]

Um dos comentários mais críticos é sobre a percepção de que o modelo atual do ensino médio acabou fragmentando as áreas de conhecimento em vez de integrá-las. História/Filosofia explica que, na elaboração do novo ensino médio, em 2013, havia a expectativa de que o planejamento integrado fosse uma realidade, mas o modelo final trouxe uma divisão ainda maior entre as disciplinas, tornando a integração mais difícil.

De acordo com Ramos (2008), a integração entre a formação geral e a formação técnica deve ser concebida como um caminho para superar a histórica dualidade estrutural do ensino médio, articulando ciência, cultura e trabalho como princípios educativos. No entanto, a implementação do novo modelo acabou enfatizando a especialização das áreas de conhecimento, como apontado por Libâneo (2013), que critica a fragmentação do currículo e a ênfase excessiva na divisão das disciplinas, o que dificulta a integração e a construção de uma formação crítica e integral.

A questão da burocracia e da falta de tempo também é mencionada como um obstáculo à integração eficaz. A sobrecarga de tarefas e a ausência de momentos para discussão e planejamento conjunto limitam as oportunidades de trabalhar de forma integrada e colaborativa. Essa dificuldade é destacada como uma falha no sistema educacional, não apenas na escola analisada. Pacheco (2001) afirma que o modelo educacional atual, com sua ênfase em atividades burocráticas, sobrecarrega os professores e os impede de desenvolver plenamente suas funções pedagógicas.

História/Filosofia destaca que, embora o PPP da escola valorize a integração e a autonomia como princípios norteadores, na prática, essa integração muitas vezes não ocorre de maneira eficaz. Essa dificuldade está enraizada em práticas sistêmicas, como a organização curricular segmentada, o foco em resultados imediatos de avaliações padronizadas e a ausência

de incentivos institucionais para o planejamento coletivo. Essas barreiras refletem um modelo educacional que historicamente privilegia a fragmentação do conhecimento e a hierarquização disciplinar. Como aponta Sacristán (2000), tais práticas reforçam a dissociação entre as áreas de formação e dificultam a construção de uma abordagem pedagógica integrada, comprometendo a autonomia docente e a inovação curricular.

O próximo tópico do grupo focal abordou diretamente a questão do planejamento coletivo, colocando em discussão a compreensão dos participantes sobre a realização deste modelo de planejamento na instituição. As respostas obtidas foram as seguintes:

De uma certa forma, eu acho que a Secretaria do Estado entende que o nosso planejamento atual é coletivo também, uma vez que acontece com os coordenadores de área, e esse coordenador de área, durante a semana, tem os planejamentos por área com os professores. Então, de uma certa forma, também o nosso planejamento acontece de forma coletiva. [...] Se a gente for pensar dessa forma, que é como se fosse o rodízio, eu passo na quarta-feira as pautas. Só não tem esse momento de troca, de entrega, de partilha de aflições, de, vamos dizer assim, de metodologias que devíamos usar todos, entendeu? Mas, de uma certa forma, o nosso planejamento acontece de uma forma coletiva, porque eu me encontro com os quatro coordenadores, e esses quatro coordenadores têm os dias de planejamento deles que deverão ser cumpridos durante toda a semana. [CP]

Eu acho assim, que a gente sente muito, nós, professores, sentimos falta desse momento integrado todo mundo junto, porque, por exemplo, de repente, a professora de português pode me dar uma dica e eu posso trabalhar algo de português dentro da minha disciplina. Uma coisa que o coordenador de área na reunião de coordenação, muitas vezes, nem tem tempo de falar sobre essas questões, que é particular do professor. Então, eu acho que todo mundo sente falta desse momento de troca mesmo entre professores. [Geografia/Sociologia]

Porque esse planejamento também dessa forma que a Secretaria organizou, ele se dá de uma forma, é o meu pensar, ele se dá de uma forma, vamos dizer assim, mais prazerosa numa escola como João Pessoa, que teríamos, por exemplo, numa área de humanas, 6 professores numa escola grande, 5 professores de matemática, 5 professores da área da base técnica. Por isso, que eu acho assim, é um modelo que foi seguido para todas as escolas. Nós sentimos mais dificuldade ainda porque História/Filosofia e Geografia/Sociologia é só História/Filosofia e Geografia/Sociologia na área [...], 2 na área de humanas. Por isso que a gente também acha que não é uma coisa coletiva, porque nossa equipe é reduzida, porque foi um modelo adotado para todas as escolas integrais. [CP]

Acho que o nosso acaba sendo coletivo, porque a equipe é reduzida, então a gente sempre se encontra e está conversando. Então ninguém está tentando ser o “salvador da pátria”, querer fazer tudo sozinho, levar a escola sozinho. Então, eu vou e faço até onde eu posso, até onde eu me permito. Então, eu percebo que o estudante não está participando da minha aula, eu não estou conseguindo fazer uma atividade. Mas eu percebo que o estudante se dá bem com Química/Física. Então, Química/Física, o que você está fazendo? Como foi que ele se interessou em você? Então, eu posso usar isso, essa troca, essa coletividade. Então, todo mundo se senta e conversa, e cada um vai fazer uma parte, e todo mundo vai chegar no mesmo objetivo, do que cada um por si, chega todo mundo cansado no final. [P2]

E assim, só para a gente rever a questão de ter mais encontros coletivos com todos os professores, não no sentido de escola, mas no sentido geral mesmo, como diz História/Filosofia, não estou aqui falando da Escola em si, mas do sistema, porque a

gente não tem esse tempo. A sexta-feira é o dia do meu planejamento, cada área tem seu dia. Então, se a gente for fazer um planejamento integrado, com todas as áreas juntas, seria preciso parar um dia de aula ou então ter em outro horário, e aí já é o extremo, a gente trabalhar até de noite. Então teria que rever essa questão. Eu acredito que todo mundo sente falta desse momento. [Geografia/Sociologia]

É muito engessada a nossa carga horária, no sentido de hora-aula, e a própria Secretaria não quer que deixe de ter aula, e eu concordo, obviamente. Mas, assim, deveria ter um estudo, um planejamento em relação a isso, para que possamos utilizar pelo menos a metade de um dia para, vamos supor, fazer um planejamento no final de uma tarde de uma sexta-feira ou numa segunda-feira de manhã, porque você pega para a semana ali a mesma ideia. Tirar um pouco desse engessamento da carga horária, para tirar pelo menos metade de um dia para a gente ter um planejamento coletivo. [P1]

As respostas revelam uma diversidade de perspectivas sobre a prática do planejamento coletivo na instituição. De modo geral, os profissionais reconhecem que o planejamento é coletivo porque envolve momentos de diálogo e colaboração entre áreas, coordenadores e professores. No entanto, esse caráter coletivo é visto como limitado, ocorrendo de forma mais setorial do que plenamente integradora, o que cria lacunas, especialmente na ausência de trocas mais profundas entre docentes de diferentes áreas do conhecimento.

A fala de CP reconhece que, em termos formais, o planejamento pode ser considerado coletivo, pois é sistematizado cadenciando, de início, a participação dos coordenadores de área, os quais, num segundo momento, repassam as pautas para os professores ao longo da semana. Contudo, há, em sua fala, o destaque da ausência de momentos mais profundos de troca, partilha e colaboração entre os professores, o que limita o verdadeiro espírito de um planejamento coletivo. Perrenoud (1993) argumenta que a construção de práticas pedagógicas eficazes depende de uma articulação constante entre teoria e prática, mediada por momentos de planejamento coletivo que permitam a troca de saberes entre os docentes. A fala de CP sugere que, embora haja uma estrutura que permite a participação de todos no planejamento, essa articulação ocorre em momentos distintos, o que representa um limite pela falta de momentos de efetiva troca coletiva, impedindo uma verdadeira construção colaborativa e integrada das práticas pedagógicas.

Um ponto recorrente nas respostas é essa falta de momentos de partilha mais integrados. Geografia/Sociologia, por exemplo, destaca a importância de uma maior interação entre docentes de diferentes disciplinas, pois a troca de experiências e metodologias poderia enriquecer suas práticas e promover uma maior interdisciplinaridade, beneficiando o aprendizado dos estudantes. A carência dessas oportunidades de troca é vista como um obstáculo significativo para um planejamento coletivo. Essa necessidade de maior colaboração reflete o que Fullan e Hargreaves (2001, p. 91) apontam ao afirmar que: “Nas culturas

colaborativas, os docentes desenvolvem a confiança colectiva necessária a uma resposta crítica à mudança, seleccionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão”.

Além disso, há uma crítica ao modelo de planejamento imposto pela Secretaria Estadual de Educação, conforme destacam História/Filosofia e Geografia/Sociologia em suas falas. A sobrecarga e a falta de flexibilidade no tempo dedicado à colaboração são outros desafios apontados pelos participantes para a efetivação do planejamento coletivo. De acordo com Silva (2002), fatores como a partilha, a comunicação e a flexibilidade são centrais para promover uma cooperação efetiva, e a ausência de flexibilidade no planejamento, conforme relatado pelos professores, afeta negativamente a capacidade de colaboração entre as áreas.

No tocante à influência do tamanho da equipe da escola na organização do planejamento coletivo, houve posicionamentos distintos. Por um lado, o tamanho reduzido da equipe docente foi apontado pela CP como uma dificuldade para um planejamento coletivo consolidado, o que pode ser percebido de forma diferente em uma escola de maior porte e, consequentemente, com uma maior equipe.

Por outro lado, P2 considera que o planejamento coletivo é facilitado em equipes reduzidas, de forma que a colaboração ocorre porque os membros da equipe se encontram frequentemente e compartilham responsabilidades. Essa abordagem é mais pragmática e adaptativa, sendo a troca de informações e estratégias uma resposta natural às limitações e ao contexto da equipe pequena. P2 enfatiza que a colaboração surge como uma solução prática para a integração dos esforços individuais e para enfrentar desafios pedagógicos específicos.

No entanto, de acordo com Libâneo (2017), o planejamento escolar deve ser um processo sistemático e contínuo, que envolve a previsão e organização de ações para alcançar objetivos educacionais, e não apenas uma adaptação emergencial às circunstâncias. Libâneo destaca que o planejamento deve ser uma prática intencional, que vai além da necessidade imediata de colaboração e é parte fundamental do processo educativo.

Quanto à fala de P1, percebe-se uma crítica à rigidez da carga horária de trabalho estabelecida, que, segundo seu posicionamento, limita as oportunidades para um planejamento coletivo efetivo. A fala sugere que a atual estrutura de horários não permite períodos adequados para que os professores se dediquem ao planejamento conjunto. P1 propõe que, para melhorar o planejamento, deveria haver um ajuste na carga horária que permitisse aos docentes reservarem um período significativo, como uma tarde ou uma manhã, para realizar esse planejamento. Libâneo (2017) argumenta que a eficácia do planejamento escolar depende de

uma organização temporal adequada, que permita aos docentes não apenas realizar suas atividades diárias, mas também dedicar tempo substancial ao planejamento e à reflexão.

Silva (2014) complementa essa visão ao destacar que romper com práticas fragmentadas e promover uma integração mais holística no planejamento requer uma reestruturação significativa das práticas institucionais. Dessa forma, a sugestão de P1 de ajustar a carga horária para permitir um planejamento coletivo mais robusto está alinhada com a crítica teórica que defende a necessidade de maior flexibilidade e tempo dedicado para assegurar a eficácia pedagógica e a implementação de abordagens mais integradas e colaborativas.

Continuando no âmbito das discussões sobre o planejamento coletivo, a pergunta subsequente abordou um ponto essencial para aprofundar o entendimento dos participantes sobre esta prática colaborativa de organização curricular. A questão formulada foi: "Você conhece experiências de planejamento pedagógico coletivo?" A seguir, apresentam-se as respostas obtidas no grupo focal:

A gente faz o planejamento coletivo, no sentido de dizer que é com todos em uma sala, sempre quando tem algum evento que é da escola. [Química/Física]

Quando nós realizamos a EXPOECIT<sup>2</sup>, que é um evento que nós realizamos anualmente, nós precisamos ter um planejamento coletivo. [Espanhol/Inglês]

Sempre há planejamento coletivo para os eventos. [P1]

Espanhol/Inglês, Química/Física, História/Filosofia e eu já vivenciamos, quando a gente trabalhava na escola regular. [...] A gente tinha planejamento na segunda à noite, todo mundo, era coletivo. [CP]

Já experimentei esse planejamento lá no colégio Objetivo, em Juazeiro. Quando eu trabalhei lá, a gente fazia. Eles realmente tiravam um dia completo, de manhã até o final da tarde, sem aula. Só os professores, no auditório, planejando. Mas como era particular, não era estadual, nem municipal, eles tinham esse poder de fazer essa paralisação. Tirava um dia na semana, não todas as semanas, mas, pelo menos duas vezes no mês, fazia essa paralisação. Só os professores vinham para alinhar as ideias. [Educação Física]

Lembrando do IDEB<sup>3</sup>, nós trabalhamos temas englobando todas as disciplinas e nós vimos o resultado. [História/Filosofia]

---

<sup>2</sup> EXPOECIT: Feira de exposição da ECIT Francisco de Sá Cavalcante. É semelhante a uma feira de ciências e acontece entre os meses de outubro e novembro.

<sup>3</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007 para medir a qualidade da educação básica no Brasil. Ele combina o desempenho dos estudantes nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avaliam língua portuguesa e matemática, com a taxa de aprovação escolar, refletindo tanto o aprendizado quanto o fluxo escolar. Com uma escala de 0 a 10, o IDEB é calculado para escolas, municípios, estados e para o país, servindo como ferramenta para monitorar o sistema educacional e subsidiar políticas públicas para sua melhoria (BRASIL, 2025).

A análise das respostas revela que, embora haja experiências mencionadas, elas estão majoritariamente relacionadas a eventos pontuais, como a EXPOECIT ou atividades escolares específicas, e não a uma prática contínua e integrada ao cotidiano escolar. Essa realidade vai ao encontro da crítica levantada por autores como Gandin (2013) e Vasconcellos (2002), que destacam a necessidade de o planejamento ser um processo contínuo, reflexivo e enraizado no trabalho diário da escola, e não algo reservado apenas para momentos excepcionais.

Os depoimentos de Química/Física, Espanhol/Inglês e P1, por exemplo, indicam que o planejamento coletivo ocorre na ocasião da organização de eventos, reforçando a visão de que o planejamento escolar, muitas vezes, se limita a questões administrativas e operacionais, ao invés de funcionar como uma ferramenta pedagógica integrada e estratégica. Vasconcellos (2002) enfatiza que o planejamento deve ser uma prática sistemática, que permita ajustes ao longo do tempo e que envolva todos os agentes educativos no desenvolvimento contínuo da prática pedagógica.

Além disso, a experiência relatada por Educação Física, que teve a oportunidade de vivenciar um planejamento coletivo mais estruturado em uma escola particular, reforça uma das críticas mais recorrentes nas discussões sobre educação pública: a falta de flexibilidade e autonomia para promover momentos dedicados ao planejamento de qualidade. Segundo Candaú (2012), o planejamento nas instituições públicas, muitas vezes, é prejudicado pela rigidez do calendário escolar e pela ausência de condições favoráveis à prática coletiva.

As experiências relatadas na escola regular, em que o planejamento acontecia na segunda-feira à noite, mencionadas por CP, indicam que, em certos contextos, é possível realizar um planejamento mais integrado, mas essas práticas parecem ser a exceção, não a regra. De modo geral, o que se percebe é uma lacuna entre o ideal de planejamento pedagógico coletivo, tal como proposto por teóricos e estudiosos, e a realidade prática vivenciada pelos docentes, em que o planejamento coletivo não é plenamente valorizado e implementado de forma contínua e estratégica.

A pergunta seguinte foi elaborada para explorar as percepções dos entrevistados sobre o papel do planejamento coletivo na integração entre a BNCC e a base técnica, dois pilares fundamentais no contexto da educação profissional técnica de nível médio. A seguir, apresentam-se as respostas obtidas, nas quais os participantes refletiram sobre o impacto dessa prática colaborativa na articulação entre diferentes áreas do conhecimento:

Com certeza, é necessário. Eu acredito que deveria ser obrigatório haver planejamento coletivo entre BNCC e base técnica. Eu, como professor da base técnica, sinto muita dificuldade em chegar para os colegas da BNCC, dificuldade em compreender o que

eles estão passando lá na sala de aula para somar para mim. Ou fazer o contrário, passar o que eu estou passando para eles passarem também na sala de aula. Eu acho importantíssimo existir isso, [...] para que a gente possa integrar a base técnica e a BNCC. Aí, já imaginou se a gente pudesse fazer isso? [P1]

Lembrando que essa integração iria gerar muito mais conhecimento, que a tecnologia não surgiu agora, mas desde a pré-história, quando surgiu o fogo. [História/Filosofia]

No primeiro ano, a gente fala muito sobre história. Em toda disciplina, eu falo sobre a história. É a primeira coisa que eu falo. Aí já vem, história envolve matemática, história envolve geografia, português. Então, tudo isso já é uma alguma coisa que eu estou integrando. [P1]

E aí, o que que a física tem a ajudar com isso? O que é que a química tem a oferecer? O que é que P2 e P1 tem? O que é que a língua portuguesa pode utilizar? Então, claro que seria um sonho. Eu acho que ainda é um sonho. [História/Filosofia]

Hoje existem os analistas, que a gente chama de analistas de tecnologia. Mas antigamente, antes de existir esses analistas de tecnologia de informação, existiam os matemáticos e os físicos. Então, foi deles que veio essa tecnologia que nós temos hoje. [...] É, aí que está. Se já foi deles que veio, por que não existe a integração hoje em dia também? Eu lembro que, por exemplo, quando eu estava na faculdade, na universidade, eu já tinha estudado português no ensino fundamental e médio. Mas eu tinha que estudar português também na universidade, porque tem que haver uma integração também. Tecnologia e português, vamos dizer. Matemática não vou nem falar, porque na área de exatas, a gente estuda matemática para sempre na vida. [P1]

Eu lembrei de um exemplo agora que mostra a importância dessa interligação que tem de ter de base técnica e BNCC. P1, um dia, sugeriu que eu trabalhasse, em inglês, vocábulos que eles utilizam no computador. [...] Os termos técnicos são cheios de vocábulos inglês, e aí, foi um dos conteúdos que eu coloquei nos Guias de Aprendizagem, logo no primeiro ano. Então, é interessante isso, porque ele sentiu a necessidade e passou para mim e eu comecei a trabalhar. [...] Geralmente, o estudante que vem do ensino fundamental, ele não vivenciou um curso técnico, obviamente. Chega aqui, eu começo a falar termos técnicos para ele. Óbvio que ele não vai compreender, entender. [...] Porque quando eles chegam do ensino fundamental eles não vêm com esse conhecimento, porque a ideia do fundamental não é essa. E aqui, como nós temos o curso técnico, então a gente tem que direcionar esse objetivo para o curso técnico. [Espanhol/Inglês]

Na maioria das vezes, não tem tradução em português. Como eu estou procurando um termo técnico, não tem tradução, então, tem um significado daquilo. Assim, por exemplo, no modo de falar o termo técnico, a pronúncia. Eles pronunciam errado. Eu tento ajudar eles ali. Não, vão pronunciar assim, que é a forma correta. Aí, na ideia que eu dei para Espanhol/Inglês, que bom que está funcionando. [P1]

As respostas à pergunta sobre a contribuição do planejamento coletivo na integração entre a formação geral e a área técnica refletem tanto a necessidade quanto os desafios dessa articulação. P1 enfatiza que a dificuldade de comunicação entre os professores da BNCC e da base técnica cria entraves à colaboração e à integração, sugerindo que o planejamento coletivo entre as duas áreas deveria ser obrigatório. Frigotto (2006) destaca que a educação integrada é um princípio fundamental na EPT, uma vez que visa formar sujeitos que compreendam tanto os aspectos teóricos quanto práticos do mundo do trabalho. A fala de P1 evidencia o que Frigotto aponta como um desafio da EPT: superar a tradicional dicotomia entre formação acadêmica e

formação técnica. O autor argumenta que, sem uma articulação entre essas esferas, corre-se o risco de perpetuar uma educação fragmentada e descontextualizada.

Zabala (1998) aponta que a interdisciplinaridade é um caminho para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais relevante para os alunos, pois permite uma visão mais ampla e conectada do mundo. As falas sobre o papel histórico da tecnologia e sobre como esse tema poderia ser abordado de forma integrada com outras disciplinas, trazidas por P1 e História/Filosofia, refletem essa perspectiva. A sugestão de que história, física e matemática são áreas que tradicionalmente compartilham uma base comum reforça a ideia de Zabala sobre a necessidade de integração no planejamento pedagógico para promover uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

Destarte, Gadotti (2000) defende que o planejamento pedagógico precisa considerar a formação integral do aluno, envolvendo tanto a dimensão cognitiva quanto a prática, o que, na educação profissional técnica de nível médio exige a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, especialmente entre a formação propedêutica e as disciplinas técnicas. As falas dos entrevistados, especialmente no que diz respeito à necessidade de maior colaboração entre a BNCC e a base técnica, estão alinhadas com a ideia de Gadotti de que a educação precisa ser pensada como um todo, e não em partes fragmentadas.

Observa-se ainda uma tentativa concreta de integrar o conteúdo da formação geral com a formação técnica, evidenciada na colaboração entre Espanhol/Inglês e P1. Destaca-se a importância dessa interligação, na qual há a instrução do trabalho com vocábulos técnicos em inglês, em resposta a uma necessidade identificada na disciplina da área técnica. A inclusão de termos técnicos no planejamento pedagógico da formação geral demonstra a relevância de adaptar o conteúdo curricular às demandas do ensino técnico.

Segundo autores como Ramos (2008) e Kuenzer (2001), essa integração entre a BNCC e a área técnica é essencial para uma organização curricular que não apenas atenda às demandas do mundo do trabalho, mas também promova uma formação integral dos alunos, ampliando suas competências cognitivas e práticas. Habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a comunicação eficaz, o trabalho em equipe e a capacidade de aplicar conhecimentos teóricos em situações práticas são centrais nesse contexto. A BNCC, que privilegia o desenvolvimento de tais habilidades, se conecta diretamente com as demandas da formação técnica ao valorizar a contextualização do conteúdo acadêmico, algo que Espanhol/Inglês e P1 ilustram ao apontar a relevância do ensino de termos técnicos em inglês.

A última questão abordada no grupo focal tratou diretamente sobre o desenvolvimento do PE, perguntando à equipe da ECIT Francisco de Sá Cavalcante se estariam dispostos a

participar de uma metodologia de planejamento coletivo voltada à organização curricular integrada na Escola. Todos os entrevistados prontamente responderam que sim, demonstrando interesse em participar desse processo e reforçando o compromisso com uma prática educativa mais integrada e colaborativa.

## **4 PRODUTO EDUCACIONAL: METODOLOGIA DE PLANEJAMENTO COLETIVO**

### **4.1 PROTOTIPAÇÃO: DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO**

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) apresenta um aspecto crucial: deve promover a interação de conhecimentos com foco no ensino e na pesquisa associados à EPT. Isso se dá por meio da criação de PE e/ou material técnico-científico que deve “ser planejado, desenvolvido e aplicado em contexto, momento no qual deverá ser avaliado e analisado pelo mestrando” (Silva, 2021, p. 78).

Nesse sentido, Silva (2021, p. 78) salienta ainda que: “Todos os produtos devem estar focados na melhoria dos processos de ensino no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, seja em seus ambientes formais e não formais”. Seu propósito é ser um recurso que estimule a reflexão, a interação e a construção ativa do conhecimento por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

Com relação ao conceito de PE, comprehende-se que ele deve ser um processo criativo. Assim, o documento orientador de Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) da Área de Ensino da CAPES, traz a definição de um PE como sendo:

[...]um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 5-6).

Outrossim, esses Produtos não são apenas materiais estáticos, mas sim meios dinâmicos que abrangem conhecimentos organizados. Eles têm a finalidade específica de aprimorar a prática pedagógica. Portanto, esses PEs carregam um valor duplo: como recursos para pesquisa e como instrumentos práticos para aprimorar a maneira como os futuros profissionais da educação ensinam e interagem com seus alunos.

A tipologia escolhida para o PE é um material didático/ instrucional que pode ser descrito como: “Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais” (Brasil, 2019b, p. 43). A proposta intitula-se: Metodologia de Planejamento Coletivo: guia prático para organização curricular integrada da educação profissional técnica de nível médio.

Este PE está previsto pela Área de Ensino da CAPES. Rizzatti et. al (2020, p. 15) descreve alguns PEs que estão contemplados nessa tipologia:

[...] são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros;.

A criação do PE envolve diversas fases distintas, abrangendo desde a identificação do projeto até a sua aplicação e validação. O desenvolvimento foi baseado nas percepções e necessidades dos professores da ECIT Francisco de Sá Cavalcante sobre o planejamento coletivo.

## 4.2 ETAPAS DE ELABORAÇÃO

A metodologia de planejamento coletivo como estratégia de organização curricular integrada ocorreu em três fases distintas, detalhadas a seguir. Todo o processo foi desenvolvido de forma articulada com os professores da instituição participante, promovendo um ambiente colaborativo e reflexivo. A metodologia buscou não apenas identificar possibilidades de articulação entre os componentes curriculares da formação geral e técnica, mas também fomentar a construção coletiva de práticas interdisciplinares contextualizadas com a realidade dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio.

Fundamentada nas contribuições teóricas de autores como Libâneo (2004), Japiassu (1976), Padilha (2017) e Ramos (2005), a proposta assumiu o planejamento coletivo como espaço de formação contínua e ação pedagógica integrada. A partir dessa base, as etapas foram sendo construídas progressivamente, com foco na experimentação prática da metodologia e no levantamento de dados que subsidiassem seu aprimoramento.

### 4.2.1 Descrição das etapas do planejamento

A seguir, são apresentadas as etapas que compuseram a elaboração do PE, com a descrição das fases desenvolvidas e os instrumentos utilizados em cada uma delas. Ao longo do processo, foram elaboradas fichas para a execução do planejamento coletivo, planilhas de cruzamento interdisciplinar e formulários de atividades interdisciplinares. Esses materiais são apresentados como produtos intermediários que subsidiaram a construção do guia.

- Fase 1 – Explicação e entrega das fichas aos participantes

Na primeira etapa, realizou-se um momento de apresentação da proposta metodológica aos professores da ECIT Francisco de Sá Cavalcante. O planejamento coletivo foi discutido como prática formativa, apoiada por Libâneo (2013), que destaca seu papel no desenvolvimento profissional docente e na construção de práticas pedagógicas colaborativas.

Durante essa fase inicial, os professores foram apresentados à proposta metodológica do planejamento coletivo, com a devida explanação sobre seus objetivos, estrutura e aplicação. Destacou-se, nesse momento, a importância da ficha de planejamento coletivo (Etapa 1), cuja função era mapear possíveis inter-relações entre os componentes curriculares da formação geral (BNCC) e os da formação técnica. Cada docente recebeu uma ficha estruturada com campos específicos para indicar a disciplina que leciona, o semestre correspondente, as disciplinas com as quais é possível estabelecer diálogo, além dos conhecimentos necessários à aprendizagem, os saberes comuns entre os componentes e os conhecimentos que poderiam ser aprofundados ao longo do processo formativo.

A seguir, são disponibilizadas as imagens das fichas preenchidas pelos professores, momento em que cada docente indicou as possíveis inter-relações entre sua disciplina e os demais componentes curriculares. Destaca-se que alguns professores preencheram a ficha no formato impresso, enquanto outros optaram por utilizar o arquivo digital, previamente disponibilizado para facilitar o registro das informações.

Figura 2 - Preenchimento do professor(a) de Ciências Humanas  
**PLANEJAMENTO COLETIVO – etapa de inter-relação entre as disciplinas**

<b>Disciplina: Sociologia</b>	<b>Semestre: 1º</b>	<b>Professor:</b>
<b>Disciplina relacionada</b> (Indique quais disciplinas possuem interseções com a sua área de ensino)	<b>Conhecimentos necessários</b> (Identifique os conceitos e habilidades fundamentais que os estudantes precisam dominar para acompanhar os conteúdos da sua disciplina)	<b>Conhecimentos comuns</b> (Determine os saberes compartilhados entre as disciplinas relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade)
Matemática	1. Contextualização do surgimento da Sociologia 2. A ciência da Sociedade como bússola para o novo mundo 3. Introdução ao método em Ciências Sociais; 4. Métodos qualitativos e quantitativos	A pesquisa sociológica frequentemente emprega métodos estatísticos para coletar e analisar dados sobre comportamentos, atitudes e tendências sociais. A estatística ajuda a identificar padrões, correlações e relações causais em grandes conjuntos de dados.
Introdução a Informática	1. Socialização 2. Cultura e Identidade 3. Construção do Mundo Contemporâneo e suas tecnologias 4. Teorias da Juventude	A tecnologia, especialmente a internet, redefine a formação cultural da juventude. A sociologia analisa como a cultura digital molda identidades e comportamentos. A informática oferece ferramentas para compreender com esse cenário.
Biologia	1.Surgimento da Sociologia; 2.Auguste Comte e o método Positivista 3.Comte e os Estágios Desenvolvimento Social (Teológico, Metafísico e Positivo) 4.Contribuições da Ciências Naturais com a Teoria Evolucionista	Ao pensar o surgimento da sociologia e o desenvolvimento da Teoria Evolucionista da Biologia, os pensadores quiseram devotar os esforços no sentido de compreender, de forma científica, as transformações pelos quais passavam a sociedade, procurando, também, observar um sentido evolucionista para organizações humanas, caminho que possibilitou o surgimento da Sociologia, voltada para estudar a sociedade através da Revolução Industrial.
		A teoria evolucionista, ao propor a evolução gradual, inspirou o alguns sociólogos a pensar o evolucionismo social, aplicando princípios biológicos à sociedade. A busca por um método científico rigoroso na sociologia, embora inspirada pelas ciências naturais, reconheceu a complexidade dos fenômenos sociais, e a necessidade de desenvolvimento de abordagens próprias.

Figura 3 - Preenchimento do professor(a) de Matemática e suas Tecnologias  
**PLANEJAMENTO COLETIVO – etapa de inter-relação entre as disciplinas**

<b>Disciplina: Matemática</b>	<b>Semestre: 1º</b>	<b>Professor:</b>	
<b>Disciplina relacionada</b> (Indique quais disciplinas possuem interseções com a sua área de ensino)	<b>Conhecimentos necessários</b> (Identifique os conceitos e habilidades fundamentais que os estudantes precisam dominar para acompanhar os conteúdos da sua disciplina)	<b>Conhecimentos comuns</b> (Determine os saberes compartilhados entre as disciplinas relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade)	
Física	Interpretação de Gráficos	Conhecer os principais gráficos dos fenômenos físicos	Construção dos gráficos de velocidade, aceleração, etc.
Base Técnica	Noções básicas de Estatística	Realização de cálculos de medidas de tendência no Excel	Medidas de tendência central (Média, Moda e Mediana)
História	Conhecimento de mundo	História da Matemática	Contribuição da Matemática para a sociedade contemporânea
Sociologia	Temas socioeconômicos no geral	Análise dados estatísticos	Desenvolver o pensamento crítico a partir da análise de dados estatísticos
Educação Física	Operações matemáticas básicas	Cálculo de Índices e taxas	Porcentagem, operações com números racionais
Biologia	Porcentagem Operações matemáticas básicas	Probabilidade aplicada à genética	Probabilidade de acontecer diferentes eventos

Figura 4 - Preenchimento do professor(a) de Ciências da Natureza

PLANEJAMENTO COLETIVO – etapa de inter-relação entre as disciplinas			
Disciplina: Química	Semestre: 1º	Professor:	
<b>Disciplina relacionada</b> (Indique quais disciplinas possuem interseções com a sua área de ensino)	<b>Conhecimentos necessários</b> (Identifique os conceitos e habilidades fundamentais que os estudantes precisam dominar para acompanhar os conteúdos da sua disciplina)	<b>Conhecimentos comuns</b> (Determine os saberes compartilhados entre as disciplinas relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade)	<b>Conhecimentos alimentados</b> (Descreva quais conteúdos ou habilidades da sua disciplina podem contribuir para a construção de conhecimento nas disciplinas correlatas)
Física	Resolução de Problemas	Eletroquímica Eletroscopia	Termodinâmica Mecânica Quântica Eletrólise
Matemática	Análise de dados Construção de Gráficos	Leitura e interpretação de gráficos Cálculos básicos	Estatística
História	Registro de dados históricos	História da Ciência Revolução Industrial	Desenvolvimento Científico Avanço tecnológico
Base técnica	Resolução de problemas	Raciocínio lógico Criatividade	Programação\Plataformas interativas
Biologia	Grupos funcionais	Compostos orgânicos (carboidratos, lipídios, proteínas e ácidos nucleicos)	Metabolismo celular

Figura 5 - Preenchimento do professor(a) de Ciências da Natureza

PLANEJAMENTO COLETIVO – etapa de inter-relação entre as disciplinas			
Disciplina:	Semestre/Ano:	Professor:	
<i>Bioléxia</i>	<i>1 semestre 1 2025</i>		
<b>Disciplina relacionada</b> (Indique quais disciplinas possuem interseções com a sua área de ensino)	<b>Conhecimentos necessários</b> (Identifique os conceitos e habilidades fundamentais que os estudantes precisam dominar para acompanhar os conteúdos da sua disciplina)	<b>Conhecimentos comuns</b> (Determine os saberes compartilhados entre as disciplinas relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade)	<b>Conhecimentos alimentados</b> (Descreva quais conteúdos ou habilidades da sua disciplina podem contribuir para a construção de conhecimento nas disciplinas correlatas)
<i>Química</i>	<i>Conceito de átomo, molécula, elementos químicos.</i>	<i>bioquímica</i>	<i>• Compostos Orgânicos (proteínas, amídeas, ácidos, lipídios, glicídios e etc.)</i>
<i>Física</i>	<i>Conceito de reunião, sinapse.</i>	<i>Biofísica</i>	<i>• Biofísica da sinapse: (como ocorre a transmissão das sinapses elétricas entre os neurônios)</i>
<i>Geografia</i>	<i>Conceito de espécie, população, comunidade</i>	<i>Biogeografia</i>	<i>• Impactos Ambientais • mudanças Climáticas • Extinção de Espécies</i>
<i>Português</i>	<i>leitura e interpretação de textos</i>	<i>Produção de textos científicos Produção de relatórios experimentais</i>	<i>leitura e interpretação de textos científicos</i>

Figura 6 - Preenchimento do professor(a) de Linguagens e suas Tecnologias

PLANEJAMENTO COLETIVO – etapa de inter-relação entre as disciplinas			
Disciplina:	Semestre/Ano:	Professor:	
Língua Portuguesa.	1º Semestre - 2025.		
Disciplina relacionada (Indique quais disciplinas possuem interseções com a sua área de ensino)	Conhecimentos necessários (Identifique os conceitos e habilidades fundamentais que os estudantes precisam dominar para acompanhar os conteúdos da sua disciplina)	Conhecimentos comuns (Determine os saberes compartilhados entre as disciplinas relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade)	Conhecimentos alimentados (Descreva quais conteúdos ou habilidades da sua disciplina podem contribuir para a construção de conhecimento nas disciplinas correlatas)
Geografia	Leitura de mapa Interpretação e compreensão	Texto: música "loegito urbana" Versos e estrofes	Leitura Análise de texto compreensão -
Matemática	Leitura de Gráficos e compreensão	Reconhecer como fazer um gráfico	Facilitar a leitura e a compreensão.
História	A comunicação dos antepassados sobre os dia-a-dia	Leitura Pesquisa atualidade	Reconhecer a cultura diferenciada-a.
Inglês	Identificação dos diferentes tipos de frases	Diferenciar uma frase afir- mativa de uma negati- va	ler e observar a ordem e uma frase: negativa.
Ciências	Daúde mental.	Leitura Percepção Compreensão	Trabalhar a realidade do educando.

Figura 7 - Preenchimento do professor(a) de Ciências Humanas

PLANEJAMENTO COLETIVO – etapa de inter-relação entre as disciplinas			
Disciplina:	Semestre/Ano:	Professor:	
Disciplina relacionada (Indique quais disciplinas possuem interseções com a sua área de ensino)	Conhecimentos necessários (Identifique os conceitos e habilidades fundamentais que os estudantes precisam dominar para acompanhar os conteúdos da sua disciplina)	Conhecimentos comuns (Determine os saberes compartilhados entre as disciplinas relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade)	Conhecimentos alimentados (Descreva quais conteúdos ou habilidades da sua disciplina podem contribuir para a construção de conhecimento nas disciplinas correlatas)
Língua Portuguesa	Leitura + Interpretação	Leitura de textos e livros; Língua, Linguagem Interpretação e cultura	A colonização portuguesa no Brasil
Biologia	Conhecimento de mundo	Etnias culturas	O surgimento da espécie humana
Língua Inglesa e Espanhol		cultura	A colonização da América (As 13 colônias Inglesas)
Base Técnica	O uso responsável da tecnologia	Conceitos básicos de tecnologia	O processo de globalização e o uso da tecnologia

Figura 8 - Preenchimento do professor(a) da Base Técnica

PLANEJAMENTO COLETIVO – etapa de inter-relação entre as disciplinas			
Disciplina: Lógica de Programação	Semestre: 1º	Professor:	
<b>Disciplina relacionada</b> (Indique quais disciplinas possuem interseções com a sua área de ensino)	<b>Conhecimentos necessários</b> (Identifique os conceitos e habilidades fundamentais que os estudantes precisam dominar para acompanhar os conteúdos da sua disciplina)	<b>Conhecimentos comuns</b> (Determine os saberes compartilhados entre as disciplinas relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade)	<b>Conhecimentos alimentados</b> (Descreva quais conteúdos ou habilidades da sua disciplina podem contribuir para a construção de conhecimento nas disciplinas correlatas)
Matemática	Raciocínio lógico e abstração de problemas.	Resolução de Problemas; Estruturas de sequência, decisão e repetição se baseiam em operações matemáticas e lógicas.	Desenvolvimento do pensamento lógico, organização de dados e resolução de problemas estruturados.
Português	Interpretação de enunciados para transformar problemas do cotidiano em algoritmos.	A lógica de programação exige clareza na escrita de algoritmos e interpretação precisa dos enunciados.	Estímulo à clareza na escrita e interpretação de problemas computacionais.
Física	Conceitos de lógica e modelagem de sistemas.	Noções iniciais de lógica booleana (verdadeiro/falso, operadores lógicos).	Modelagem de fenômenos físicos pode ser representada por algoritmos e cálculos computacionais.
Inglês	Vocabulário técnico em inglês básico para compreender termos comuns de programação.	Muitos termos de programação são em inglês, e a familiaridade com a língua facilita a leitura de documentações e códigos.	Exposição a termos técnicos essenciais, promovendo aprendizado contextualizado da língua.
Todas	Saber utilizar alguma plataforma que usa programação (Scratch, Blockly, Robox)	Construir jogos, animações e/ou histórias interativas.	Desenvolvimento do raciocínio lógico e resolução de problemas.

Figura 9 - Preenchimento do professor(a) de Ciências da Natureza

PLANEJAMENTO COLETIVO – etapa de inter-relação entre as disciplinas			
Disciplina:	Semestre/Ano:	Professor:	
<i>Física</i>	<i>2025.1</i>		
<b>Disciplina relacionada</b> (Indique quais disciplinas possuem interseções com a sua área de ensino)	<b>Conhecimentos necessários</b> (Identifique os conceitos e habilidades fundamentais que os estudantes precisam dominar para acompanhar os conteúdos da sua disciplina)	<b>Conhecimentos comuns</b> (Determine os saberes compartilhados entre as disciplinas relacionadas, promovendo a interdisciplinaridade)	<b>Conhecimentos alimentados</b> (Descreva quais conteúdos ou habilidades da sua disciplina podem contribuir para a construção de conhecimento nas disciplinas correlatas)
<i>Química</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de Problemas</li> <li>• Manipulação Algebrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Termo e dinâmica</li> <li>• Mecânica Quântica</li> <li>• Eletralise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eletroscopia -</li> <li>• Eletroquímica .</li> </ul>
<i>Matemática</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de dados</li> <li>• Construção de gráficos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de gráficos</li> <li>• Equações de movimento</li> <li>• Cálculos básicos e avançados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatística .</li> <li>• Interpretação de Eventos</li> </ul>
<i>História</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condução de experimentos</li> <li>• Registros de dados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Ciência</li> <li>• Revoluções Industriais</li> <li>• Astronomia Antiga</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento Científico</li> <li>• Avanço Tecnológico</li> </ul>
<i>Base Técnica</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação de Teorias</li> <li>• Argumentação Científica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulações Computacionais</li> <li>• Análise de dados</li> <li>• Inteligência Artificial e Computação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos numéricos</li> <li>• Eletrônica básica - eletrônico</li> </ul>

- Fase 2 – Organização dos eixos interdisciplinares

Após a devolução das fichas preenchidas, iniciou-se a análise e o cruzamento das informações fornecidas pelos docentes. Essa etapa esteve fundamentada na perspectiva da interdisciplinaridade, entendida por Japiassu (1976) como um princípio articulador do currículo, que promove o diálogo entre os saberes e amplia a compreensão dos fenômenos estudados. Teve como foco principal identificar os eixos interdisciplinares com maior potencial de articulação entre saberes, tanto entre disciplinas da BNCC quanto entre disciplinas da BNCC e da formação técnica.

A partir dessas inter-relações, foram elaborados grupos interdisciplinares, considerando afinidades temáticas, pré-requisitos e conteúdos alimentados. As informações foram organizadas em uma planilha com os seguintes tópicos: componente da formação geral/técnica, disciplinas envolvidas, professores, disciplinas pré-requisitos e disciplinas alimentadas. Essa sistematização possibilitou visualizar os cruzamentos possíveis e facilitar a etapa seguinte da metodologia. A seguir, são apresentadas as planilhas organizadas na Etapa 2, com a formação dos grupos interdisciplinares.

Figura 10 - Planilha dos Grupos interdisciplinares BNCC e Base Técnica

<b>Formação Geral/Técnica</b>			
Disciplinas mestras	Grupos de professores	Disciplinas Pré-requisitos	Disciplinas Alimentadas
Língua Portuguesa e Informática	Professor(a) de Português e Professor(a) de Informática	Português (habilidades de escrita)	Projeto Web (uso de textos para criação de conteúdo em sites)
Lógica de Programação e Química	Professor(a) de Informática e Professor(a) de Química	Química (Resolução de Problemas e Raciocínio Lógico)	Lógica de Programação (programação em blocos)
História, Fundamentos da Computação	Professor(a) de História e Professor(a) de Informática	História (contexto histórico e social)	Fundamentos da Computação (linha do tempo da tecnologia)
Matemática e Informática	Professor(a) de Matemática e Professor(a) de Informática	Estatística (análise de dados)	Banco de Dados (organização e interpretação de dados)
Língua Inglesa e Informática	Professor(a) de Inglês e Professor(a) de Informática	Inglês (vocabulário técnico)	Desenvolvimento Web (interpretação de comandos em inglês)
Artes e Informática	Professor(a) de Artes e Professor (a) de Informática	Artes ( expressão e criatividade)	Informática (criação de materiais visuais e interface)

Figura 11 - Planilha dos Grupos interdisciplinares BNCC

<b>Formação Geral</b>			
Disciplinas mestras	Grupos de professores	Disciplinas Pré-requisitos	Disciplinas Alimentadas
Português e História	Professor(a) de Português e Professor(a) de História	Português (Leitura crítica de textos históricos)	Português e História (Debates e produções textuais baseadas em contextos históricos)
Biologia e Matemática	Professor(a) de Biologia e Professor(a) de Matemática	Matemática (conceitos básicos de probabilidade)	Biologia (aplicação da probabilidade nos cruzamentos genéticos, leis de Mendel, etc.)
Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia	Professor(a) de Português e Professor(a) de Filosofia e Professor(a) de Sociologia	Filosofia e Sociologia (para embasamento teórico sobre temas sociais e éticos)	Língua Portuguesa (para leitura e produção de textos com base em discussões filosóficas e sociológicas)
Matemática e Sociologia	Professor(a) de Matemática e Professor(a) de Sociologia	Matemática (análise e interpretação de gráficos)	Sociologia (Problemas sociais contemporâneos)

- Fase 3 – Elaboração e execução de atividades interdisciplinares

Com os grupos definidos, foi promovido um novo momento com os professores para dar início à construção das atividades interdisciplinares. A proposta foi que os docentes trabalhassem em conjunto na elaboração de atividades que integrassem os conteúdos indicados nas etapas anteriores. Para isso, foi disponibilizado um formulário de planejamento interdisciplinar, contendo campos para identificação do curso, professores envolvidos, disciplinas participantes, conteúdos a serem trabalhados, descrição das atividades propostas e indicação do bimestre de aplicação.

Estão apresentados abaixo os planos interdisciplinares construídos pelos professores com base nas conexões identificadas nas etapas anteriores.

Figura 12 - Plano interdisciplinar BNCC

## **PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR**

### **Curso: TÉCNICO EM INFORMÁTICA**

<b>PROFESSORES</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	Matemática e Sociologia
<b>CONTEÚDO(S)</b>	Estatística e análise de dados Problemas sociais contemporâneos - Suicídio
<b>ATIVIDADE(S)</b>	Análise e construção de gráficos diversos (barras, setores, linhas), compreendendo tendências e proporções. Discussão crítica sobre os fatores sociais que influenciam o suicídio, possibilitando reflexões sobre saúde mental, juventude e políticas públicas.
<b>BIMESTRE(S)</b>	1º Bimestre

Figura 13 - Plano interdisciplinar BNCC e Base Técnica

## **PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR**

### **Curso: TÉCNICO EM INFORMÁTICA**

<b>PROFESSORES</b>	
<b>DISCIPLINAS</b>	Química e Lógica de Programação
<b>CONTEÚDO(S)</b>	Hidrocarbonetos Lógica de Programação em bloco - Scratch
<b>ATIVIDADE(S)</b>	Desenvolver jogos digitais utilizando a ferramenta Scratch, integrando a lógica de programação em blocos aos conteúdos de hidrocarbonetos da Química Orgânica. A proposta visa à construção de jogos que representam conceitos químicos por meio da programação.
<b>BIMESTRE(S)</b>	1º Bimestre

Essa iniciativa está ancorada na compreensão de que o planejamento coletivo constitui um espaço privilegiado para a construção de saberes docentes e o fortalecimento das práticas pedagógicas, como defende Padilha (2017). Os grupos construíram propostas colaborativamente, levando em consideração os objetivos de aprendizagem comuns e a realidade dos estudantes. Algumas dessas atividades foram aplicadas em sala de aula como parte da aplicação piloto, com vistas a testar a efetividade da metodologia e gerar subsídios para sua validação e aprimoramento.

Essa aplicação experimental demonstrou o potencial do planejamento coletivo para fortalecer o trabalho interdisciplinar, integrar diferentes áreas do conhecimento e enriquecer a organização curricular na EPT, conforme os princípios defendidos por Ramos (2005).

Essa etapa teve como finalidade levantar subsídios concretos para a definição das orientações didático-pedagógicas que compõem o Guia Prático de Planejamento Coletivo como estratégia de organização curricular integrada. Essa análise baseou-se em duas experiências interdisciplinares realizadas em sala de aula, buscando testar a metodologia proposta de planejamento coletivo e identificar aspectos que poderiam ser aprimorados.

#### **4.2.2 Aplicação piloto**

A primeira prática envolveu a integração entre química e informática, na qual os estudantes, com o apoio de P1 e de Química/Física, utilizaram a ferramenta Scratch para desenvolver jogos digitais baseados nos conteúdos de hidrocarbonetos. A proposta uniu a lógica de programação em blocos ao estudo da química orgânica, proporcionando uma aprendizagem prática, contextualizada e significativa, ao mesmo tempo em que estimulou a criatividade dos estudantes.

A atividade foi iniciada com um momento introdutório conduzido por Química/Física, no qual foram apresentados os conceitos teóricos sobre hidrocarbonetos e explicada a proposta de integração entre os componentes curriculares (ver Figura 14). Em seguida, os discentes participaram de uma etapa de planejamento coletivo, na qual, com o apoio dos professores, discutiram os principais elementos a serem trabalhados nos jogos – como a estrutura, classificação e exemplos de compostos orgânicos.

Figura 14 - Apresentação da proposta aos estudantes



Fonte: Próprio autor, 2025

Após esse momento, as atividades seguiram para a etapa prática, realizada no laboratório de informática, onde os estudantes, organizados em grupos, utilizaram a plataforma Scratch para criar jogos digitais educativos que representassem os conteúdos de química orgânica por meio da lógica de programação em blocos. Durante a execução, os alunos puderam aplicar os conceitos científicos de forma criativa e colaborativa, promovendo uma aprendizagem significativa (ver Figuras 15, 16 e 17).

Figura 15 - Professores apresentando a plataforma para os estudantes



Fonte: Próprio autor, 2025

Figura 16 - Estudantes criando os jogos na plataforma Scratch



Fonte: Próprio autor, 2025

Figura 17 - Estudantes criando os jogos na plataforma Scratch



Fonte: Próprio autor, 2025

A segunda experiência interligou os componentes de matemática e sociologia, partindo da abordagem do tema do suicídio entre jovens. A atividade interdisciplinar foi desenvolvida pelas professoras de Matemática e de Sociologia, com a finalidade de relacionar conceitos estatísticos à discussão sobre saúde mental e suicídio. Nesse trabalho conjunto, Matemática

conduziu a análise e construção de gráficos estatísticos, enquanto Geografia/Sociologia trouxe reflexões sobre os fatores sociais e emocionais relacionados ao tema. A atividade permitiu aos estudantes compreenderem como dados numéricos podem representar questões sociais relevantes, desenvolvendo tanto o pensamento crítico quanto habilidades matemáticas e interpretativas.

O trabalho teve início com a leitura e interpretação de textos sociológicos sobre a temática na biblioteca. Em um segundo momento, houve a apresentação de alguns gráficos com dados sobre o tema em sala de aula com Matemática e Geografia/Sociologia, visando à compreensão crítica das causas sociais do suicídio e à sensibilização dos estudantes quanto à relevância do assunto (ver Figuras 18 e 19).

Figura 18 - Momento de leitura na biblioteca



Fonte: Próprio autor, 2025

Figura 19 - Apresentação de dados estatísticos sobre a temática pelas professoras



Fonte: Próprio autor, 2025

Em seguida, na aula de Matemática, os alunos foram orientados a coletar, organizar e representar dados estatísticos relacionados à temática, utilizando gráficos e tabelas para expressar suas análises. Essa etapa foi realizada no laboratório de informática, aprofundando seus conhecimentos sobre análise de dados (ver Figura 20).

Ao final da atividade, os grupos apresentaram suas produções para a turma, explicando os dados levantados e estabelecendo conexões entre os aspectos quantitativos e os fatores sociais discutidos (ver Figura 21). Essa abordagem promoveu uma aprendizagem significativa, conectando conteúdos formais da BNCC com temas contemporâneos e relevantes para a formação cidadã dos alunos.

Figura 20 - Construção dos gráficos pelos estudantes



Fonte: Próprio autor, 2025

Figura 21 - Apresentação dos dados organizados pelos estudantes



Fonte: Próprio autor, 2025

Essas duas práticas piloto foram analisadas quanto à viabilidade de execução, envolvimento dos estudantes, clareza na integração dos conteúdos e potencial de aprendizagem interdisciplinar. Os resultados obtidos subsidiaram a formulação das orientações didático-

pedagógicas do Guia, confirmando a importância do planejamento coletivo como estratégia de integração curricular na educação profissional técnica de nível médio.

#### **4.2.3 Validação da aplicação piloto**

A etapa de aplicação piloto das atividades interdisciplinares representou um momento essencial para a consolidação das orientações didático-pedagógicas que fundamentam o Guia Prático. Através das duas experiências realizadas em turmas da ECIT Francisco de Sá Cavalcante, foi possível observar as potencialidades e os desafios do planejamento coletivo na organização curricular integrada.

A primeira prática envolveu a articulação entre as disciplinas de química e informática, e a segunda entre matemática e sociologia, com o objetivo de promover aprendizagens contextualizadas e significativas, articulando conhecimentos da formação geral e técnica e visando a formação integral dos estudantes.

Na experiência com química e informática, os professores propuseram aos estudantes a criação de jogos educativos sobre hidrocarbonetos utilizando a plataforma Scratch. A proposta visava unir conteúdos da química orgânica à lógica de programação em blocos. Química/Física destacou que, apesar da dificuldade inicial dos alunos com programação, a experiência foi enriquecedora:

Os alunos demonstraram mais interesse e participação nas aulas de química, além de desenvolverem habilidades de resolução de problemas, pensamento lógico e criatividade. Foi possível observar uma maior compreensão dos conceitos relacionados aos hidrocarbonetos, já que os estudantes precisavam pesquisar e aplicar esses conteúdos nos jogos criados. (Química/Física)

P1 também avaliou positivamente a ação:

Realizei uma aula integrada de programação com química, em que os alunos utilizaram plataformas de programação em blocos para estudar assuntos de química usando lógica de programação. O maior desafio foi alinhar os conteúdos, mas o resultado foi positivo: os estudantes se envolveram mais e compreenderam melhor os conceitos ao aplicá-los na prática. (P1)

Na prática interdisciplinar entre matemática e sociologia, o tema central foi o suicídio, abordado a partir da obra de Émile Durkheim. Geografia/Sociologia buscou apresentar aos estudantes a dimensão social do fenômeno, articulando teoria e dados estatísticos. Em sua avaliação:

A experiência possibilitou mostrar aos estudantes como muitos fenômenos não podem

ser explicados apenas por perspectivas individuais, mas devem ser analisados considerando fatores coletivos e estruturais. Eles puderam compreender como os números expressam dinâmicas sociais mais amplas, desenvolvendo uma postura mais crítica em relação às estatísticas e à forma como são apresentadas. (Geografia/Sociologia)

Complementando a análise, Matemática relatou:

Foi uma experiência muito produtiva. Trabalhar com dados sobre um tema tão sensível foi um desafio. Os alunos puderam pesquisar e ver a realidade do Brasil a partir dos dados estatísticos. Foi um momento muito rico de debate no dia das apresentações. (Matemática)

Essas experiências forneceram subsídios fundamentais para o aprimoramento da metodologia proposta, demonstrando que a interdisciplinaridade planejada coletivamente favorece o engajamento dos estudantes, o desenvolvimento de competências múltiplas e a ressignificação dos conteúdos escolares. A análise avaliativa das práticas permitiu verificar não apenas os impactos positivos na aprendizagem, mas também os pontos de atenção necessários para o fortalecimento do planejamento coletivo como estratégia de organização curricular integrada na educação profissional técnica de nível médio.

#### **4.2.4 Descrição da elaboração do guia**

O Guia Prático de Planejamento Coletivo foi elaborado com o objetivo de oferecer uma metodologia clara e acessível aos professores da educação profissional técnica de nível médio, tanto da rede estadual quanto federal, visando à promoção de um currículo integrado, interdisciplinar e contextualizado com a realidade dos estudantes. A construção do guia partiu das análises realizadas ao longo da pesquisa e o seu conteúdo foi estruturado com base nas três etapas explicadas no subtópico anterior.

Para tornar o guia didaticamente funcional e visualmente atrativo, utilizou-se a plataforma Canva, que permitiu a criação de um material gráfico com *layout* moderno, intuitivo e organizado, facilitando a leitura e replicação pelos docentes. O *design* foi pensado para tornar cada etapa comprehensível, com instruções claras, tópicos para categorização de sessões e espaços de preenchimento que auxiliam o uso prático do material durante os momentos de planejamento. Além disso, o editor de textos foi utilizado para a elaboração das fichas de registro e para a organização do documento final, garantindo a formatação adequada e a padronização dos conteúdos apresentados no guia.

Além da explicação detalhada de cada etapa, o guia inclui as fichas utilizadas nas três fases da metodologia, com modelos prontos para serem impressos e aplicados nas instituições. A aplicação piloto possibilitou validar sua funcionalidade em contextos reais. As orientações

contidas no guia foram ajustadas com base nessa experiência, garantindo que o material seja replicável de forma eficaz nas rotinas escolares. Dessa maneira, o guia não é apenas um documento orientador, mas também um instrumento formativo, que estimula o planejamento como prática coletiva e continuada, articulando teoria e prática no cotidiano das escolas técnicas, contribuindo para a efetivação do currículo integrado na EPT.

#### 4.3 AVALIAÇÃO DO GUIA

A avaliação do guia metodológico foi realizada pelos professores que participaram da pesquisa e estiveram presente na aplicação da primeira etapa do planejamento coletivo. É importante destacar que alguns docentes que contribuíram na etapa inicial da pesquisa não participaram da aplicação piloto, pois deixaram de atuar no modelo integral ou não estavam presentes na escola no momento da aplicação das outras etapas. Ainda assim, a participação do grupo avaliador garantiu uma análise consistente entre a prática vivenciada e o material elaborado, permitindo validar o guia tanto a partir da experiência prática quanto das contribuições teóricas do processo de pesquisa.

Os elementos avaliados foram a clareza da proposta, a organização e estrutura do guia, a adequação da linguagem utilizada, a explicação das etapas, a utilidade das fichas e a contribuição para o fortalecimento do currículo integrado. Todos esses aspectos receberam unanimemente a nota máxima na escala de 1 a 5, demonstrando que os docentes consideraram o guia claro, objetivo e aplicável à prática pedagógica. Além disso, todos os avaliadores afirmaram que recomendariam o material a outros professores e instituições, reforçando a relevância e pertinência da proposta.

Nas respostas abertas, os docentes destacaram pontos positivos e apresentaram sugestões de melhoria para o aperfeiçoamento do guia. Um avaliador afirmou: “Encontrei muitos pontos fortes na proposta e no Produto, como por exemplo, uma proposta clara e bem estruturada em três etapas, uma base teórica consistente e atual e também as fichas-modelo que facilitam a aplicação prática.” Outro ressaltou a relevância da proposta, afirmando que: “Quando o material é proveitoso, é válido recomendá-lo.” Houve também quem enfatizasse a aplicabilidade prática: “O material é bem completo e, ao mesmo tempo, simples e direto. As fichas estão bem explicadas e não deve ser difícil de aplicar. Participei da aplicação piloto e foi um momento de muito aprendizado.” Além disso, alguns apontaram a possibilidade de avanços, como registrado na fala: “Acredito que o guia está bem organizado e fácil de entender. As etapas estão claras e dá pra ver que foi pensado para funcionar na prática. Como ideia, seria legal ter

um exemplo completo de atividade interdisciplinar já feita, para servir de inspiração pra gente.” Outro avaliador reforçou a necessidade de ampliar espaços institucionais para o uso do guia: “Muito bom o material do guia. Gostaria que na nossa escola tivéssemos um dia para fazer esse planejamento com todos os professores juntos.”

Essas observações foram analisadas para a possível incorporação à versão final do guia, maior detalhamento das orientações em etapas-chave do processo e pequenos ajustes na estrutura das fichas, tornando-as ainda mais funcionais. Com isso, o PE consolidou-se como uma ferramenta didática mais completa e eficaz, contribuindo para o fortalecimento do planejamento coletivo na organização curricular integrada na educação profissional técnica de nível médio.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como fundamento os princípios do currículo integrado, a interdisciplinaridade e a articulação entre formação geral e técnica em consonância com o planejamento coletivo como metodologia de organização curricular. A partir dessa perspectiva, foi possível compreender que o currículo integrado não se resume a uma junção de conteúdos, mas se configura como uma proposta pedagógica que exige práticas intencionais de diálogo e cooperação entre os docentes, visando à formação unitária e emancipadora dos estudantes.

No que se refere aos fundamentos teóricos e metodológicos sobre currículo integrado, planejamento coletivo e interdisciplinaridade abordados nesta pesquisa, conclui-se, a partir de autores como Ramos, Frigotto e Ciavatta a necessidade de superar a fragmentação do ensino por meio de práticas que articulem ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Dessa forma, a revisão bibliográfica não apenas esclareceu conceitos, mas também possibilitou situar a pesquisa em um campo de debates contemporâneos, em sintonia com as demandas da EPT.

Ao analisar as práticas existentes de planejamento coletivo na escola pesquisada, verificou-se que, embora o planejamento já aconteça em momentos previamente definidos, sua realização apresenta limitações relacionadas à ausência de metodologias sistematizadas que favoreçam a interdisciplinaridade. Os planejamentos semanais seguindo a proposta da Secretaria de Educação de serem realizados por área de conhecimento, por um lado, favorecem discussões mais aprofundadas dentro de cada eixo, mas, por outro, não proporcionam momentos em que todos os professores possam planejar coletivamente. Dessa forma, em muitos casos, os encontros se restringem a aspectos organizativos ou à troca de informações pontuais. Nesse contexto, a investigação revelou a necessidade de propor estratégias capazes de qualificar o processo, ampliando o caráter formativo e colaborativo desses momentos.

Quanto à elaboração, aplicação piloto e análise do Guia Metodológico de Planejamento Coletivo, evidenciaram-se as potencialidades do PE como instrumento de apoio às práticas docentes. A metodologia do planejamento coletivo, estruturado em três etapas — identificação das inter-relações curriculares, organização de grupos interdisciplinares e elaboração de atividades integradas — demonstrou ser uma ferramenta clara, prática e aplicável, capaz de orientar os professores na construção de propostas integradas. As aplicações piloto realizadas nas disciplinas de química e informática, bem como na integração entre matemática e sociologia, comprovaram a viabilidade da metodologia e seu impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem.

Entre as contribuições e descobertas desta pesquisa, merece destaque a elaboração de

um modelo metodológico sistematizado em formato de guia, que reúne uma base teórica consistente com a possibilidade real de aplicação no cotidiano escolar. Ficou evidente que as práticas interdisciplinares despertam maior interesse e engajamento nos estudantes, pois permitem que o aprendizado faça sentido ao se conectar com diferentes áreas do conhecimento.

Também se reafirmou a ideia de que o planejamento coletivo não deve ser visto apenas como uma obrigação burocrática, mas como um espaço vivo de criação, diálogo e troca de experiências entre professores. Outro aspecto importante foi a constatação de que a construção colaborativa de atividades contribui para fortalecer a autonomia docente e, ao mesmo tempo, possibilita aprendizagens mais significativas para os discentes, tornando mais visível a articulação entre teoria e prática no contexto da EPT.

Apesar dos avanços alcançados, alguns desafios ainda permanecem e precisam ser enfrentados. Conciliar os tempos e as agendas dos professores continua sendo um dos principais obstáculos para a efetivação do planejamento coletivo em sua totalidade, uma vez que muitos trabalham em escolas diferentes e as instituições já têm pré definidos os dias de planejamento desses profissionais. Soma-se a isso a necessidade de ampliar o repertório de exemplos práticos de atividades interdisciplinares, que possam servir de inspiração e apoio para os docentes em diferentes realidades. Além disso, não se pode ignorar a influência de fatores estruturais e de políticas educacionais recentes, que ainda reforçam a fragmentação curricular e tornam mais difícil a consolidação de propostas integradoras.

Outro aspecto que merece destaque é a adequação às diretrizes estaduais, que estabelecem uma organização própria para os horários de planejamento. Essa padronização, embora importante para garantir uma certa uniformidade na rede, acaba por engessar os processos e limitar a autonomia das instituições escolares para organizar seus momentos coletivos de acordo com suas especificidades. Como consequência, muitas vezes não há espaço efetivo para que todos os professores planejem juntos, o que fragiliza a potencialidade de práticas interdisciplinares mais consistentes.

Essas constatações reforçam a relevância de novas pesquisas que aprofundem o tema, seja aplicando o guia em diferentes instituições de educação profissional técnica de nível médio, seja analisando seus impactos em longo prazo. Também é necessário investigar de que forma as tecnologias digitais podem potencializar o trabalho interdisciplinar, tornando-o mais dinâmico e colaborativo. Da mesma forma, destaca-se a importância de pensar o planejamento coletivo como um espaço que incorpore a concepção de uma formação continuada dos professores, ajudando a fortalecer uma cultura de colaboração no cotidiano escolar.

Dessa forma, entende-se que a pesquisa contribuiu de maneira significativa para o

avanço das reflexões e práticas em torno do currículo integrado na EPT. Reafirma-se que o planejamento coletivo é uma estratégia essencial de organização curricular e que o PE desenvolvido se constitui como um instrumento prático, validado e replicável, capaz de apoiar os docentes no desafio de articular a formação geral e técnica, conduzindo à formação integral dos estudantes. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a construção de um currículo integrado exige continuidade, apoio institucional e o engajamento dos envolvidos, configurando-se como um campo rico para futuras reflexões e investigações.

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, H. M. M. Planejamento da ação docente: para quê? In: BANDEIRA, H. M. M.; LOPES, M. S. L. **Encontro com a didática: Tecendo fios com a educação e saúde.** Curitiba, PR: Appris, 2018.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **Planejamento colaborativo:** Necessidade e possibilidade no trabalho docente no Ensino Superior. Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16173/15895>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Documento Orientador de APCN.** Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.
- BRASIL. **Produção Técnica:** Grupo de Trabalho. Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.
- BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília: MEC, 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),** 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em 05 de junho de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb - Apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 02 jan. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3/1998** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais. MEC: Brasília, 1998.
- BRASIL, **Resolução CEB/CNE nº 2 de 30/01/2012** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2012.
- BORGES, Cecilia. **Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec.** In: Educação em Revista. Belo Horizonte/BR: Faculdade de Educação da UFMG, n.44, p.229-255, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4PPCQky7jNTymDrxzCTqvwh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 de março de 2024.
- CAMILOTTI, Dirce Cristiane; GOBARA, Shirley Takeco; **Formação continuada e permanente de professores e o planejamento coletivo das aulas de ciências.** Revista

Formação Docente, Belo Horizonte, v. 15, n. 32, p. 105-120, jan./abr. 2023. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em 07 de agosto de 2023.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. 33 ed. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2012. Disponível em: <https://pedagogiafadba.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/adic3a1tica-em-questc3a3o.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2024.

CENCI, Adriane e BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado**. Roteiro, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402/17389>. Acesso em: 02 de agosto de 2023.

DAMIANI, Magda Floriano. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de agosto de 2023.

FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. **Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação**. ConTexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º semestre 2003. Disponível em: <https://seer.ufrrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/11638/6840>. Acesso em: 04 de julho de 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação Profissional e Tecnologia: Memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? o trabalho de equipa na escola**. Porto/PT: Porto (Coleção “Currículo, Políticas e Práticas”, 08), 2001.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GANDIN, Danilo. **A prática de planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ. 22 ed. Editora: Vozes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Débora Gomes; LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. **CURRÍCULO INTEGRADO: o que revela a práxis docente?** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 16, n.2, p.1-14, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64203/36955>. Acesso em 08 de agosto de 2023.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KERBER, Fernanda. **Desafios e Perspectivas para o Trabalho Coletivo entre Professores no âmbito do Desenvolvimento da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no RS.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. 3<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em:  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7710716/mod\\_resource/content/1/Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%C3%ADfica.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7710716/mod_resource/content/1/Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%C3%ADfica.pdf). Acesso em 04 de julho de 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: Teoria e Prática.** C A P Í T U L O IV: A Identidade Profissional dos Professores e o Desenvolvimento de Competência. Editora Alternativa, 5<sup>a</sup> edição: 2004.

LOPES, Maria Eduarda Gomes; LIMA, Andreza Maria. **CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:** o estado da arte nas pós-graduações brasileiras (2011-2017). Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 300–315, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.46073. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/46073>. Acesso em: 13 agosto. 2023.

MACHADO, Marcella de Orequio Fernandes. **O planejamento escolar para uso de metodologias ativas na sala de aula.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) –Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Campinas, SP: Alínea, 2010.

MELO, Kalinka Ribeiro Aragão de. **Planejamento Coletivo, Espaço de Formação:** Limites e Possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2014. Disponível em:  
<https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2022/04/O-DESAFIO-DO-CONHECIMENTO.pdf>

O-ATUALIZADO.pdf. Acesso em 10 de Junho de 2023.

PACHECO, José Augusto. **Curriculum**: teoria e práxis. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.  
Pacheco, J. (2001). *Curriculum e avaliação*. São Paulo: Editora Unesp.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

**PARAÍBA. DECRETO Nº 41.010 DE 07 DE FEVEREIRO DE 2021.** Estabelece o Plano Educação Para Todos Em Tempos De Pandemia - PET-PB, que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano, 2021a.

**PARAÍBA. Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de Educação da Paraíba.** 2025. Disponível em:  
<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2025.

**PARAÍBA. Escolas Cidadãs Integrais.** 2021b. Disponível em:  
<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/escolas-cidadas-integrais-is-1>. Acesso em: 01 de junho de 2023.

**PARAÍBA. Governo expande Escolas Cidadãs Integrais e transforma a educação pública na Paraíba.** 2019a. Disponível em:  
<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/governo-expande-escolas-cidadas-integrais-e-transforma-a-educacao-publica-na-paraiba>. Acesso em: 08 de junho de 2023.

**PARAÍBA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA. Diretrizes das Escolas Cidadãs Integrais (ECITs) da Paraíba.** 2019b.

**PARAÍBA. LEI N° 13.533, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2024.** Cria o Programa de Educação Cidadã Integral composto por Escolas Cidadãs Integrais (ECI), Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT), Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), Escolas Cidadãs Integrais Indígenas (ECII) e institui o auxílio financeiro-educacional e dá outras providências. 2024a.

**PARAÍBA. Paraíba ocupa 4º lugar no ranking nacional de alunos matriculados no ensino em tempo integral.** 2024b. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/paraiba-ocupa-4o-lugar-no-ranking-nacional-de-alunos-matriculados-no-ensino-em-tempo-integral#:~:text=Em%202019%2C%20o%20estado%20contava,passando%20de%2042.174%20para%2061.780>. Acesso em: 08 de Setembro de 2025.

**PARAÍBA. LEI N° 10.488, DE 23 DE JUNHO DE 2015.** Institui o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025).

PASQUALI, Roberta et al. **As oficinas de integração na materialização do currículo integrado**. Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, v.

59, n. 2, p. 495–514, jun. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5035>>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. **Metodologia da Pesquisa Científica:** Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. Revista Eletrônica: “Diálogos Acadêmicos”, v.08, nº 1, p. 72-87, JAN-JUL, 2015. Disponível em: [https://www.uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf](https://www.uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf). Acesso em 04 de julho de 2023.

RAMOS, Marise N (Org); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado:** Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado.** In: RAMOS, Marise N (Org); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad05.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad05.pdf). Acesso em 28 de julho de 2023.

REIS, Darianny Araújo dos. **Organização Curricular na Educação Integral em Tempo Integral.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 470-500, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49995/39272>. Acesso em 23 de maio de 2024.

RIZZATTI, Ivanise Maria; et. al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais:** proposições de um grupo de colaboradores. Revista ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Trabalho coletivo na escola pública:** contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch Makarenko.ORG & DEMO, Marília, v.9, n.1/2, p. 223-240, jan./dez.,2008. Disponível em: file:///C:/Users/katia/Downloads/fsassumpcao,+62-224-1-CE+(1).pdf. Acesso em 20 de março de 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Wallace Pereira; NOGUEIRA, Sara Maria Souza; BRITO, Wanderley Azevedo de. **REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:** Desafios e Possibilidades. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/339598296\\_REFLEXOES\\_SOBRE\\_O\\_CURRICU](https://www.researchgate.net/publication/339598296_REFLEXOES_SOBRE_O_CURRICU)

LO\_INTEGRADO\_NA\_EDUCACAO\_PROFISSIONAL\_E\_TECNOLOGICA\_DESAFIOS\_E\_POSSIBILIDADES. Acesso em 21 de março de 2024.

SANTOS, Erika Moreira; NASCIMENTO, Francineide de Lima Silva. **Ensino Médio Integrado:** Concepções e Princípios. VII Congresso Nacional de Educação (Edição Online), 2020.

SANTOS, Renata Biguetti de Souza; SANTOS, Givan José Ferreira dos; DUTRA, Alessandra. **INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO**: Propostas para Planejamento Curricular. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 273–278, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n3p273-278. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscognac.com.br/ensino/article/view/7430>. Acesso em: 23 maio, 2024.

SILVA, Adriano Larentes de [et al.]. **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula.** Florianópolis, IFSC, 2016.

SILVA, Adriano Larentes da. **Curriculum Integrado**. Florianópolis: IFSC, 2014.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p. Disponível em: <https://cin.ufpe.br/~processos/TAES3/Livro/Metodologia%20da%20Pesquisa%20e%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%204th%20Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 10 de Junho de 1012.

SILVA, Jailson Oliveira da. **Estudo e Desenvolvimento de um Modelo Biopsicossocial: Aspectos Teóricos e Propostas de Intervenção Multidisciplinar.** Dissertação (Mestrado - Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVA, José Maria Castro. **Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios.** Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: ISPA, (2002).

SOUZA, A. A. de; ALVES, N. L. T.; FREITAS, H. C. L.; et al. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA N, Alfredo de. **Geometrias, Currículo e Diferenças**. IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmj4tHrJMV8xNQXMvm/?format=pdf>. Acesso em 20 de março de 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.