



Organização didático-pedagógica dos componentes curriculares no contexto da educação profissional e tecnológica

Didactic-pedagogical organization of curricular components in the context of professional and technological education

Amanda Cerqueira de Almeida^a Aline Couto da Costa^b

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil

Resumo

No cotidiano escolar, o entendimento e o manuseio dos documentos que organizam a prática educativa constituem um desafio que também se faz presente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, surgiu o questionamento: Como é estruturada a Organização Didático-Pedagógica dos Componentes Curriculares (ODPCC) na EPT? Dessa maneira, esta pesquisa buscou compreender o contexto teórico conceitual da organização didático-pedagógica - e seus documentos - e do trabalho docente na EPT, pelo olhar da pedagogia crítico-social dos conteúdos. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, na qual foram examinados textos e documentos normativos publicados a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF). As categorias pesquisadas foram definidas com base nos principais instrumentos de organização do ensino identificados: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Plano de Ensino e Diário de Classe (DC). Por fim, detectou-se a vinculação destes instrumentos com as etapas de concepção de currículo apontadas por Sacristán (2013).

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; organização didático-pedagógica; trabalho docente.

Abstract

On a daily school basis, the understanding and the handling the documents that organize educational practice constitute a challenge that is also present in Professional and Technological Education (PTE). Within this scope, the following question emerged: how is the Didactic-Pedagogical Organization of Curricular Components (DPOCC) structured in PTE? Accordingly, this research aimed to understand the conceptual theoretical context of the didactic-pedagogical organization - and its documents - and of teaching work in PTE, through the lens of critical-social pedagogy of content. The methodology adopted was bibliographical research, in which texts and normative documents published since the promulgation of the Federal Constitution of 1988 (FC) were examined. The categories analyzed were defined based on the main teaching organization instruments identified: Pedagogical Course Project (PCP), Teaching Plan, and Class Diary (CD). Finally, the link between these instruments and the curriculum design stages highlighted by Sacristán (2013) was detected.

Keywords: professional and technological education; didactic-pedagogical organization; teaching staff.

Recebido: 20 nov. 2024
Aprovado: 05 set. 2025
Editoras: Patrícia Aparecida Bioto e Ligia de Carvalho Abões Vercelli
Processo de Avaliação: Double Blind Review

Notas dos autores

Conflito de interesses: Os autores não declararam qualquer conflito de interesses potenciais.

Autor correspondente: Amanda Cerqueira de Almeida;
amanda_almeida_88@yahoo.com.br

Para citar este artigo

(ABNT NBR 6023:2018)

ALMEIDA, Amanda Cerqueira de; COSTA, Aline Couto da. Organização didático-pedagógica dos componentes curriculares no contexto da educação profissional e tecnológica. *Dialogia*, São Paulo, n. 56, p. 1-21, e27765, jan./abr. 2026.
<https://doi.org/10.5585/56.2026.27765>

^a Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFFluminense (2024). Especialista em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Futura (2018). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Caratinga (2009). Técnica em Agroindústria pela Escola Agrotécnica Federal de Alegre - EAFA (2006). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino - PROEN - do IFFluminense. <http://lattes.cnpq.br/2569824212681916>, amanda_almeida_88@yahoo.com.br

^b Doutora em Arquitetura pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2016), com estágio no Istituto per le Tecnologie della Costruzione no Consiglio Nazionale delle Ricerche, em Roma/Itália, pelo Programa Pesquisador Visitante Especial - PPVEs (CAPES); Mestre em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal Fluminense - UFF (2009) e Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2004). Atualmente é pesquisadora do Núcleo de Pesquisas Aplicadas à Arquitetura e Construção Civil – NUPAC, e professora, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - IFFluminense, dos cursos de Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Pós-Graduação em Arquitetura da Cidade: suas Demandas e Tecnologias, Mestrado Nacional ProfEPT e Mestrado em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologias. <http://lattes.cnpq.br/4508594079195842>, alinecoutoarquitetura@gmail.com

1 Introdução

Com o advento do capitalismo, a educação passou a ter objetivos estabelecidos, que, em princípio, eram os necessários ao atendimento do sucesso desse sistema social e econômico. Tais objetivos, por sua vez, são definidos a partir de uma concepção de vida e de sociedade a que se aspira, o que torna a educação um fenômeno social, e são elencados, em documentos normativos das mais variadas esferas de poder, após disputas e negociações de grupos com interesses distintos e antagônicos

Estes documentos apresentam características singulares de acordo com sua abrangência: os mais amplos ficam a cargo das autoridades educacionais nacionais, estaduais ou municipais; os institucionais são elaborados dentro do grau de autonomia que a legislação permite, de modo a atender às necessidades locais; os mais específicos e concretos ficam a cargo do professor, remetem ao planejamento do ensino e devem estar interligados aos objetivos definidos na proposta pedagógica da escola, sendo coerentes com as ações institucionais e com o planejamento curricular do curso.

Tendo em vista essa perspectiva, a investigação apresentada neste trabalho visa a expandir os estudos relacionados ao planejamento e à organização em seu nível mais concreto, a cargo do docente, mais especificamente, do profissional que atua na EPT, uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Sua relevância justifica-se pelo fato de existirem poucos trabalhos sobre o tema no âmbito da EPT, como demonstra a pesquisa bibliométrica realizada no dia 05 de outubro de 2023, no *Google Scholar* e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a pesquisa, foram utilizados alguns termos de busca, como: "planejamento educacional", "planejamento do ensino", "organização do ensino", "organização didático-pedagógica", "Educação Profissional e Tecnológica" e "EPT", sendo encontrados, no total, seis artigos científicos.

A partir da pesquisa bibliográfica, fica evidente a relevância de uma análise reflexiva sobre a ação de organizar a prática educativa, tratada aqui pelo olhar da pedagogia crítico-social dos conteúdos, na qual a educação está a serviço da transformação das relações de produção; e pelo olhar da concepção crítica de planejamento, a partir da qual o planejamento é compreendido como práxis social, como ação coletiva e transformadora, que valoriza a autonomia dos educandos e a compreensão do mundo do trabalho a partir dos aspectos econômicos, sociais,

culturais e políticos. Observa-se que tais concepções aproximam-se bastante das propostas da EPT.

Conforme aponta Libâneo (1992), apesar da importância do conhecimento dos conteúdos de sua matéria e do domínio das formas de transmissão, quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global, maior será sua contribuição na formação do aluno. Portanto, discutir a prática docente, contemplando os documentos que dela fazem parte, também tem relevância social.

Destaca-se que, nas instituições educacionais, há diversos documentos que embasam a organização didático-pedagógica, entretanto, no cotidiano escolar, seu entendimento e manuseio torna-se um verdadeiro desafio, principalmente para os docentes recém-chegados à escola, realidade que também se faz presente na EPT. Nesse contexto, a partir do questionamento “Como é estruturada a ODPCC no contexto da EPT?”, a pesquisa buscou compreender o contexto teórico-conceitual da organização didático-pedagógica - e de seus respectivos documentos - e do trabalho docente no âmbito da EPT.

2 Metodologia

O estudo aqui descrito consiste em uma pesquisa bibliográfica acerca dos temas planejamento educacional, planejamento do ensino, organização do ensino e organização didático-pedagógica, relacionados, na medida do possível, ao contexto da EPT.

Inicialmente, foi realizada uma busca bibliométrica de textos científicos no *Google Scholar* e no Portal de Periódicos da CAPES. Após esse momento, foram identificados, a partir da análise de textos e livros, autores de referência nos temas, dentre eles: José Carlos Libâneo, José Gimeno Sacristán, Paulo Freire, Marise Nogueira Ramos, Galdêncio Friogotto, Maria Ciavatta, Acacia Zeneida Kuenzer, Antônio Carlos Gil e Bruno Taranto Malheiros.

Foram considerados pertinentes para a pesquisa textos e livros publicados a partir do final dos anos 1980, já que a promulgação da CF determina objetivos e finalidades sociais e, na perspectiva adotada, educacionais, ainda vigentes nos dias atuais.

3 Pesquisa Bibliográfica

Conforme já mencionado, o estudo aqui apresentado fundamenta-se na pedagogia crítico-social dos conteúdos, a qual, dentre outros autores, tem Libâneo como um dos seus expoentes. Além disso, é defendida por

inúmeros professores da rede escolar pública que se ocupam, competentemente, de uma pedagogia de conteúdos articulada com a adoção de métodos que garantam a participação do aluno que, muitas vezes sem saber, avançam na democratização efetiva do ensino para as camadas populares (Libâneo, 1992, n. p.).

A decisão por seguir esse viés se deu em virtude de a sua concepção aproximar-se bastante do que se propõe na EPT: uma educação voltada à emancipação humana. Nesse sentido, Frigotto (2001) apresenta cinco aspectos centrais que caracterizam um projeto de educação profissional direcionado a uma perspectiva emancipadora: 1 - valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e na solidariedade entre os seres humanos; 2 - concepção de educação básica pública, laica, unitária, gratuita e universal; 3 - formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa; 4 - não concepção da educação profissional como política focalizada na geração de emprego, na prevenção ao desemprego ou como estratégia para nos integrarmos ao mundo globalizado; 5 - articulação entre as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas.

Sobre o assunto, Libâneo (2005, p. 3) defende que a

escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal.

Nas perspectivas apresentadas, tem-se a escola como mediadora no processo de transformação social, tendo em vista que a educação, direito social previsto na CF, é “necessária para incorporar a população a todo tipo de transformação social, efetiva,

que se pretenda” (Ciavatta, 2005, p. 17). Assim, “os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade” (Frigotto, 2001, p. 79).

3.1 A Educação formal

A educação formal ofertada na escola, entendida, conforme Libâneo (1990, p. 24), como um “sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais”, surgiu com o advento do capitalismo. Segundo Damis (1990, p. 15), “o triunfo do capitalismo pressupunha, também, o desenvolvimento de um certo nível intelectual de compreensão do mundo”. A partir daí, “a formação dos trabalhadores torna-se uma necessidade econômica e não mais uma medida exclusivamente social como em sua gênese [...]” (Ramos, 2014, p. 14).

Nesse sentido, compreende-se que

O saber não é válido por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar. O interesse pela utilização técnica do saber é inerente à produção industrial e, de maneira ainda mais plena, à sociedade pós-industrial, na qual o domínio da informação é parte da produtividade, um fator agregado aos dois componentes clássicos, o capital e o trabalho (Sacristán, 2013, p. 32-33).

Definida como assimétrica por Frigotto (2001, p. 75), a relação social entre “proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os não proprietários – trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver” – passou a ser marcada pela divisão social de classes e pela desigualdade social. Na educação, havia um distanciamento entre prática e teoria, sendo “claramente definida a divisão entre os que exerciam as funções materiais e intelectuais no sistema produtivo” (Kuenzer *et al*, 2014, p. 25). O sistema educativo, nesse contexto, era um meio para o repasse da ideologia dominante capitalista na forma de alienação, que pressupunha que as ideias, valores e práticas defendidos pela minoria dominante eram representativos dos interesses de todas as classes sociais.

No Brasil, conforme aponta Ciavatta (2005), a busca pela superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e as lutas pela democracia e em defesa da escola pública surgiram nos anos 1980, com a aprovação da CF,

especialmente a partir do primeiro projeto de LDB, elaborado em consonância com os princípios da CF. Apesar disso, conforme o Instituto Federal Fluminense (2023), a educação profissional foi normatizada em um capítulo à parte na LDB, e ainda, o Decreto Nº 2.208/97, que regulamentava a oferta da educação profissional, impossibilitou a sua oferta integrada à educação básica, sendo esta ofertada em cursos voltados à formação de trabalhadores, cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio e cursos superiores de tecnologia.

Conforme Ciavatta (2005, p. 5),

este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual (Ciavatta, 2005, p. 5).

Foi nesse sentido que a publicação do Decreto nº 5.154/2004 representou um marco do resgate da ideia de formação integral ao revogar o anterior (Decreto nº 2.208/97) e retomar a possibilidade jurídica da integração entre a educação profissional e a educação básica, “com destaque para a relação entre educação profissional e processos formativos integrados ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia” (Instituto Federal Fluminense, 2023, p. 91). A organização dessa integração deve se dar de forma a atender ao que prescreve o artigo 26 da LDB para os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, que devem ser formados pela base nacional comum complementada por uma parte diversificada, destinada a atender às necessidades locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, no cenário atual da sociedade de classes, imposta pelo capitalismo,

não é apenas a minoria dominante que põe em prática os seus interesses. Também as classes trabalhadoras podem elaborar e organizar concretamente os seus interesses e formular objetivos e meios do processo educativo alinhados com as lutas pela transformação do sistema de relações sociais vigente (Libâneo, 1990, p. 21).

Sacristán (2013, p. 24), reforçando os ideais já apresentados, acredita que “a educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade [...]”. Está aí “a importância do trabalho escolar, forma por excelência de acesso ao conhecimento de forma intencional e sistematizada” (Kuenzer *et al*, 2014, p. 25).

As finalidades educativas das instituições educacionais, por meio das lutas das organizações de trabalhadores e entidades acadêmicas, passaram a subordinar-se às escolhas feitas frente aos interesses de classes. Dessa forma, as escolas contribuem para a transformação da sociedade, trazendo sentido ao processo de ensino e aprendizagem e ao seu planejamento institucional, que, “por um lado, é político, pois estabelece um compromisso com a formação de um cidadão para um tipo de sociedade. Por outro, é pedagógico, pois define os propósitos e a forma de efetivação das ações educativas da escola” (Gil, 2017, p. 97).

Portanto, “práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem a direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico” (Libâneo, 2005, p. 3). Essas decisões embasam o planejamento das ações a serem realizadas.

3.2 Planejamento de Ensino

O planejamento faz parte do cotidiano do ser humano e constitui pressuposto básico para o desenvolvimento de ações racionais para o alcance de objetivos pré-determinados. Na educação, não seria diferente. Gil (2017, p. 95) define-o como:

processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar as metas estabelecidas.

Ainda de acordo com o enfoque sistêmico, o planejamento precisa ser entendido como parte de um sistema mais amplo (supersistema) que abrange outros sistemas (subsistemas).

Gil (2017) e Gomes (2022) descrevem os níveis de planejamento por meio de uma escala estruturada em quatro segmentos. O primeiro consiste no planejamento educacional, que é o planejamento a cargo das autoridades educacionais (Ministério da Educação [MEC], Conselho Nacional de Educação [CNE], órgãos estaduais e municipais), vinculado ao desenvolvimento socioeconômico do país, do estado ou do município, ou seja, incorpora e reflete as grandes políticas educacionais e deve ser tratado a partir do diálogo entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Quanto à EPT, “no contexto nacional, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) realiza, junto às instituições de EPT, o planejamento das ações e programas voltados à EPT, de forma colaborativa e interligada às outras modalidades da educação” (Gomes, 2022, p. 41).

O segundo é o institucional – em que a proposta pedagógica da instituição é elaborada conforme incumbência prevista na LDB – devendo atender às diretrizes da educação nacional e estar alinhado aos planos nacionais, estaduais ou municipais e às necessidades locais e específicas de sua clientela.

O terceiro segmento é o planejamento curricular, que consiste naquele desenvolvido em consonância com o institucional, que organiza as ações a serem desenvolvidas no âmbito de cada curso, observadas as diretrizes curriculares gerais definidas pelo CNE e assegurada ampla flexibilidade às diferentes instituições de ensino.

O último é o planejamento de ensino, que fica a cargo dos professores, é alicerçado no planejamento curricular e “se configura como condição essencial para o êxito do trabalho docente” (Gil, 2017, p. 99).

Gomes (2022) também delinea três concepções de planejamento em EPT, perceptíveis nas diretrizes curriculares, nos regimentos das instituições, nos PPCs e nos planejamentos de ensino dos docentes. A primeira é a tradicional, em que o planejamento é voltado ao ajustamento que direciona para o “mercado de trabalho”. A segunda é a pragmática, em que o planejamento preconiza o currículo mínimo e é focado no essencial, no qual se evidenciam as competências técnicas e não se reconhecem as outras dimensões do trabalho, como a social, a ambiental, a ética, a estética e a política, o que fragiliza o princípio da interdisciplinaridade. Há ainda a concepção crítica, tendo o planejamento como práxis social, que deve ser coletiva e transformadora, buscando a autonomia dos educandos e sua compreensão do mundo do trabalho a partir dos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Considerando-se os objetivos atuais da educação, incorporados, implícita ou explicitamente, em documentos normativos como a CF, a LDB e a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021^c, verifica-se que eles se inclinam para a concepção crítica. Essa concepção ressalta a importância da participação efetiva e democrática de toda a comunidade escolar na definição dos objetivos educacionais da instituição local: pais e responsáveis, alunos, professores e demais profissionais da educação, trabalhadores da área e pessoas impactadas direta ou indiretamente.

Importa evidenciar que, como parte do processo democrático de tomada de decisões, exige-se “um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas” (Libâneo, 1994, p. 121). A LDB explica as etapas desse posicionamento em seu artigo 13: “Os docentes

^c RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]” (Brasil, 1996, n. p.). E, ainda, Libâneo (1990, p. 47) enfatiza:

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino.

A organização didático-pedagógica desenvolvida pelo professor deve contar com o planejamento prévio como sua primeira etapa. Gil (2017, p. 99) afirma que, “de fato, à medida que as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação, garante-se maior probabilidade de alcance dos objetivos, obtêm-se maior segurança na direção do ensino e também maior economia de tempo e de energia”. Conforme Malheiros (2019, p. 67), uma das estratégias recomendadas para se garantir a autoridade em sala de aula (não a confundindo com autoritarismo) é o “planejamento da aula, com clareza de objetivos, métodos de ensino e conteúdos a serem trabalhados”. Nas palavras de Paulo Freire (1996, n. p.),

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever.

O planejamento não deve ser engessado, porém o trabalho docente, como “uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino” (Libâneo, 1990, p. 179). Sendo assim, apesar de flexível, considerando fatores como especificidades da turma, conteúdos e objetivos das aulas, recursos didáticos disponíveis, resultados obtidos na avaliação diagnóstica, dentre outros, o planejamento docente não pode se estabelecer de forma desregrada e desvinculada dos demais documentos, ações e objetivos institucionais. Nesse sentido, e trazendo o debate para a EPT, Gomes (2022, p. 79) afirma que

É oportuno novamente lembrarmos que, na Educação Profissional e Tecnológica, um dos aspectos bastante frisado pelos docentes e coordenadores diz respeito à flexibilidade, dadas as peculiaridades e dinâmicas, no entanto, é importante que não se torne algo engessado, mas coerente com a realidade. O contrário disso cabe uma reflexão, ou seja, o excesso de “flexibilidade” pode comprometer os objetivos de aprendizagem e fragilizar essa etapa do processo pedagógico.

Enfim, para Sacristán (2013), existe uma separação entre a prescrição de conteúdos, a sua organização pedagógica e a experiência da qual serão extraídos os significados, que geram os efeitos educacionais reais e os comprováveis e comprovados. Essas etapas podem ser claramente identificadas no PPC, no Plano de Ensino e no DC, respectivamente.

3.2.1 Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

Para a compreensão do projeto em seu sentido amplo, Ciavatta (2005, p. 12-13) esclarece que

A sociedade fomenta uma multiplicidade de motivações, produzindo a necessidade de projetos, inclusive contraditórios ou conflitantes. O projeto seria um meio de comunicação, expressão, articulação de interesses, objetivos, sentimentos, aspirações. O projeto é dinâmico e está sendo elaborado permanentemente, reorganizando a memória do indivíduo, dando-lhe novos sentidos e significados, o que repercute em sua identidade.

Nas instituições educacionais, os projetos, assim como os programas e as ações, são materializados pela ação pedagógica, que é também uma ação política e demarca posições relevantes, pressupostos comuns e a opção por formas de atuação coerentes com os objetivos institucionais (Instituto Federal Fluminense, 2023).

O PPC, enquanto projeto que orienta o curso, é elaborado a partir do seu currículo, e “tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (Sacristán, 2013, p. 16), proporcionando coerência vertical ao seu desenvolvimento.

O currículo é um terreno de disputas de opções político-pedagógicas, um espaço de tensão entre posicionamentos diversos. Nesse sentido, Sacristán (2013, p. 29) destaca que

não cabe esperar a unanimidade nas abordagens nem nas propostas sobre os conteúdos desse projeto. Ainda menos, quando se reconhece bem o pluralismo social e a conveniência de que, nesses debates, participem diferentes setores: administração, professores, pais e mães, agentes sociais, etc.; esses aspectos são importantes e devem ser garantidos em uma democracia. Não há respostas técnicas, soluções universalmente aceitas, nem consensos fáceis ou definitivos para resolver os dilemas impostos, além do uso de alguns lugares-comuns, evidentes para todos.

Sendo assim, o respeito à democracia e aos consensos do coletivo quanto aos conteúdos e objetivos educacionais, explicitados por meio do planejamento e da ação docente, é fundamental na busca pela oferta de uma formação para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, n. p.), assegurando, ainda, aos educandos da EPT, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, as competências técnicas e socioemocionais necessárias para a atuação no mundo do trabalho, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia.

A partir do exposto, compreende-se o PPC como o tipo de planejamento que apresenta os objetivos do curso para o perfil profissional que se deseja formar, considerando-se, também, as necessidades e expectativas dos alunos e a localidade em que o curso é ofertado, uma proposta de ações didáticas definidas para serem desenvolvidas nas práticas educativas. O PPC é um documento público, interdisciplinar, elaborado a muitas mãos, e deve ser socializado, principalmente com os estudantes, para que conheçam as etapas e elementos de sua formação profissional. Enfim, ele é o “norteador de todo o processo que envolve a execução de um curso” (Gomes, 2022, p. 46).

Na EPT, os PPCs são orientados por eixos tecnológicos enquanto estruturadores curriculares, os quais promovem os agrupamentos de cursos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) ou no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), levam em consideração os fundamentos científicos, e devem identificar “o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que devem orientar e integrar a organização curricular, dando identidade aos respectivos perfis profissionais” (Conselho Nacional de Educação, 2021, p. 20). Além disso,

é um dos tipos de Planejamento Curricular, o qual necessita ser muito bem articulado, elaborado e implantado, coletiva e participativamente, sobretudo, a partir das bases legais que permeiam toda a EPT, e realizando uma interlocução entre o mundo do trabalho e os pressupostos norteadores da EPT (Gomes, 2022, p. 46).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, lista os elementos mínimos que devem compor o PPC: identificação do curso; justificativa e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios e procedimentos de avaliação de aprendizagem; infraestrutura física e tecnológica, identificando-se biblioteca, laboratórios, instalações e equipamentos; perfil de qualificação dos professores, instrutores e técnicos-administrativos; certificados e diplomas a serem emitidos; prazo máximo para a integralização do curso; identificação das atividades de estágio supervisionado obrigatório e TCC, quando couber.

Um elemento a ser destacado é a organização curricular. Segundo a referida Resolução, esse elemento deve seguir o princípio da “centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais [...]” (Conselho Nacional da Educação, 2021, p. 19); e “os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração permanente entre teoria e prática ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem” (Conselho Nacional da Educação, 2021, p. 21).

Sobre isso, Kuenzer *et al* (2014, p. 31) observou, em suas pesquisas, que:

os novos trabalhadores que têm participado dos cursos de formação cujas práticas pedagógicas articulam teoria e prática a partir da compreensão das relações entre parte e totalidade, disciplinaridade e transdisciplinaridade, estão potencialmente melhor preparados e se inserem no trabalho de forma qualificada.

É nesse elemento, também, que são definidos os componentes curriculares e, por consequência, os conteúdos de cada um deles. Para Libâneo (1992, n. p.),

Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. [...] Ao admitir um conhecimento relativamente autônomo - assume o saber como tendo um conteúdo relativamente objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica frente a esse conteúdo (Libâneo, 1992, n. p.).

Assim, com base nos autores referenciados e em Saviani (2016) e considerando-se os objetivos educacionais como determinantes do currículo, observa-se que os conteúdos do trabalho educativo e sua distribuição no tempo e espaço a eles destinados são determinados a partir da divisão dos componentes curriculares disposta no PPC. É com fundamento em tal documento que o professor deve elaborar

seu Plano de Ensino para cada componente curricular a ser ministrado por ele, conforme se verifica no item 3.2.2.

3.2.2 Plano de Ensino

Os Planos de Ensino são definidos por Gil (2017, p. 94) como “documentos preparados pelo professor que envolvem as decisões mais importantes a serem tomadas ao longo do processo letivo”. Gomes (2022, p. 74-75) aponta algumas questões a serem consideradas na elaboração e no acompanhamento do Plano de Ensino:

- Não pode ser compreendido como mais um documento exigido a ser entregue à Instituição. Pelo contrário, o plano de ensino é um documento de referência e orientador de toda ação docente. Por isso, ele deve ser entregue e analisado antes de sua execução.
- Deve apresentar algumas características, como: ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Como todo planejamento, é um documento que pode ser alterado durante o componente curricular/disciplina, pois a dinâmica da sala de aula apresenta várias necessidades de mudança, sobretudo, pela análise do processo de ensino-aprendizagem.

Acrescentam-se a essas, as seguintes considerações trazidas por Gil (2017, p. 101): “relacionar-se intimamente com o plano curricular de modo a garantir a coerência do curso como um todo; [...] prever tempo suficiente para garantir a assimilação dos conteúdos pelos estudantes; [...] possibilitar a avaliação objetiva de sua eficiência e eficácia”.

No mesmo sentido, na EPT, o planejamento de ensino é entendido como

toda a organização das atividades desenvolvidas pelo docente, seja ao longo de um componente curricular/disciplina ou mesmo durante um curso. É construído a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e direciona toda a prática pedagógica do docente, como organização e cronograma das atividades a partir dos conteúdos previstos, procedimentos metodológicos, formas de avaliação, entre outros (Gomes, 2022, p. 72).

Ainda de acordo com Gil (2017) e Gomes (2021), em geral, o plano de ensino apresenta a seguinte estrutura: a) identificação do componente curricular; b) ementa; c) objetivos; d) conteúdos; e) procedimentos metodológicos; f) avaliações; g) recursos; h) bibliografia básica e complementar.

A identificação do componente curricular abrange, dentre outras informações, o nome do curso, o nome do componente, a carga horária, o nome do professor, o período letivo, e o período ou módulo da turma. A ementa consiste no resumo dos

conteúdos da disciplina apresentado em poucas frases. Os objetivos remetem à função da disciplina no âmbito do curso. Já os conteúdos contemplam os temas e assuntos a serem estudados na disciplina com vistas a alcançar os objetivos pretendidos. Os procedimentos metodológicos são as estratégias adotadas pelo professor para compor o processo de ensino e aprendizagem (aulas expositivas, seminários, estudos dirigidos, etc.).

As avaliações, por sua vez, são procedimentos de verificação da medida em que os objetivos foram alcançados (provas dissertativas, objetivas, práticas, individuais ou em grupo; apresentações de trabalho; atividades de casa; entre outras). Considera-se o sistema de avaliação vigente na escola no que tange à modalidade, ao período, ao cálculo das médias, etc. Necessita ser compreendida a partir de um processo amplo, reflexivo, sistemático e formativo e garantir que esse não seja um momento excludente e punitivo, mas justo e inclusivo.

Há também os recursos, que são equipamentos disponíveis na escola (livros, jornais, revistas, vídeos, Tecnologias da Informação e Comunicação [TIC], projetor multimídia, computador, *internet*, aparelhos de laboratório, entre outros), sendo necessário que o professor saiba dominá-los. E as bibliografias básica e complementar, que referem-se às sugestões de leituras. Desaconselham-se obras de difícil acesso. As referências devem ser elaboradas preferencialmente de acordo com as normas definidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e a subdivisão entre básica e complementar é importante para que o responsável pela Biblioteca possa definir a quantidade de exemplares a serem adquiridos, afinal,

poder consultar todo esse material é um direito que têm alunos e professores a que corresponde o dever das escolas de fazer-lhes possível a consulta, equipando ou criando suas bibliotecas, com horários realistas de estudo. Reivindicar esse material é um direito e um dever de professores e estudantes (Freire, 1997, p. 266).

Cabe destacar que a Biblioteca, com acervo físico e virtual específico e atualizado, faz parte da infraestrutura mínima para a oferta de cursos na modalidade EPT, conforme o CNCT e o CNCST.

Todos os elementos que compõem a estrutura do Plano de ensino devem ter por base as informações apresentadas no PPC. No decorrer de seu percurso de aplicação, o Plano de Ensino deve ser revisado, questionado e aprimorado. No entanto, quanto aos ajustes realizados no decorrer do período letivo, Gil (2017) ressalta que o professor deve, primeiramente, rever suas atitudes em sala de aula, pois algumas situações decorrem de fatores pessoais, como, por exemplo, a

abordagem de tópicos de maneira superficial, a proposição de temas que levam a classe a desviar-se do assunto ou a desmotivação dos estudantes. Segundo o autor, nesses casos, a injeção de humor ou de um pouco mais de energia pode ser a solução.

Por fim, outro aspecto a ser destacado é a análise reflexiva ao se elaborar tal planejamento. Gomes (2022, p. 26) faz uma provocação quanto à organização da prática educativa por meio do Plano de Ensino: um “entrave bastante evidenciado nas práticas de EPT, diz respeito ao planejamento ‘padrão e replicado’, [...] sem realizarem uma análise reflexiva a partir das experiências formativas, apenas replicam em diferentes turmas o mesmo plano, sem nenhuma alteração ou ajuste”.

Conclui-se, a partir das reflexões dos autores referenciados, que “as etapas do processo de planejamento educacional devem estar alinhadas, principalmente, com os objetivos que se pretende alcançar e com os níveis. Há diferentes tipos de planejamento, com características e objetivos diferentes, mas que se inter-relacionam” (Gomes, 2021, p. 84). Passemos então para outro importante instrumento de organização da prática educativa: o DC.

3.2.3 *Diário de Classe (DC)*

O DC é um instrumento que comprova os efeitos educacionais chamados por Sacristán (2013) de comprováveis e comprovados, embasa o planejamento das aulas posteriores e o acompanhamento dos alunos e comprova, também, a execução das atividades que vão sendo realizadas durante o período letivo, propostas inicialmente no Plano de Ensino. Feitosa (2021, p. 2) destaca que “o DC é um documento no qual se fazem anotações do cotidiano, como frequência, notas, planejamento e registro de aulas, que são importantes para a apuração de resultados e acompanhamento do fazer pedagógico”.

Além disso, é alicerce para a autorreflexão do professor quanto à metodologia, aos recursos e às avaliações adotados, pois nele é possível identificar o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e aprendizagem de cada conteúdo a partir das notas obtidas pelos estudantes nas avaliações da aprendizagem.

Freire (1996, n. p.) salienta que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, para isso, as bases para a reflexão promovidas pelo DC precisam estar consolidadas. Porém, conforme aponta Gil (2017, p. 94), “é grande o número de professores que utilizam sem muita reflexão os mesmos métodos de ensino e os mesmos procedimentos de avaliação”. Faz-se necessário, então, demonstrar, além das questões já apresentadas, outras questões

de âmbito nacional que impulsionam a necessidade da atualização constante dos diários.

A LDB traz, em seu artigo 12, as incumbências dos estabelecimentos de ensino quanto aos alunos menores de idade matriculados no ensino médio, dentre as quais estão:

[...]

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; [...]

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;

[...] (Brasil, 1996, n. p.)

Ressalta-se que, considerando-se que a LDB exige a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para aprovação, o percentual de faltas permitido é de 25% do total de horas letivas. Além disso, tanto para o Ensino Médio quanto para a educação superior, a LDB prevê, durante o ano letivo, no mínimo duzentos dias de trabalho escolar/acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver, sendo que, para o Ensino Médio, a carga horária mínima anual deve ser de oitocentas horas.

Recentemente, acentuou-se ainda mais a importância do acompanhamento da frequência dos alunos tendo em vista a implantação do Programa Pé-de-Meia, que tem por finalidade coordenar, gerir e executar o incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão escolar de estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas, em todas as modalidades, e pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

Um dos incentivos financeiro-educacionais do Programa é o Incentivo Frequência, no valor total anual de R\$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais). A sua concessão tem como requisito a verificação da frequência escolar mensal dos estudantes, que deve ser de no mínimo 80% (oitenta por cento) do total de horas letivas. A informação sobre a frequência mensal deve ser transmitida pelos sistemas de ensino e pelas instituições federais ofertantes. Acrescenta-se ainda, o descrito no artigo 7º da Portaria nº 84, de 07 de fevereiro de 2024^d: “a transmissão da informação

^d Portaria nº 84, de 07 de fevereiro de 2024: Estabelece o calendário operacional do Programa Pé-de-Meia para o ano de 2024.

sobre o cumprimento do requisito de frequência é condição necessária para a manutenção dos pagamentos periódicos aos estudantes e deverá ser feita no período indicado no cronograma operacional” (Ministério da Educação, 2024, n. p.).

Ainda por meio das informações contidas nos diários, quando atualizadas constantemente, dentre elas as notas dos alunos e sua frequência no decorrer do período letivo, identificam-se também questões externas à relação educação-aluno, visto que o DC pode conter informações sobre situações pessoais que os alunos estejam vivenciando, como abusos, fome, doença, necessidades específicas, dentre outras, que devem ser levadas aos setores apropriados quando identificadas na escola, como o Conselho Tutelar, setores da área da saúde ou de assistência social, para que sejam tomadas as providências cabíveis.

De acordo com Feitosa (2021, p. 3), tudo isso “mostra a importância do acompanhamento dos alunos na escola, cujo DC se configura em documento oficial de registro de tais informações, sem as quais não seria possível esse fazer”.

Enfim, realizadas todas as atualizações e ao final de todo o processo, o professor encerra a organização didático-pedagógica do componente curricular sob sua responsabilidade no período letivo corrente, e o ciclo se renova para o próximo período letivo, sendo essencial a realização de uma avaliação da prática pregressa antes de se iniciar o novo planejamento.

4 Resultados e Discussão

Infere-se desta abordagem teórica sobre a ODPC, seus documentos, definições, estrutura, importância, dentre outros, em um contexto geral da educação, e estabelecendo-se conexões com o contexto da EPT, que os principais instrumentos que organizam os componentes curriculares previstos para os cursos são o PPC, o Plano de Ensino e o DC. Infere-se, também, que as suas conexões estão na base que um representa para o outro, nesta ordem: o PPC orienta a concepção do curso; o Plano de Ensino deve ter por base as informações disponíveis no PPC para cada componente curricular (nome do componente, carga horária, ementa, objetivos geral e específicos, conteúdos, e bibliografia básica e complementar); e o DC concentra as informações relativas às atividades docentes e discentes realizadas no decorrer do período letivo, previamente informadas no Plano de Ensino.

Foi possível identificar ainda, uma vinculação desses instrumentos com as etapas de concepção de currículo apontadas por Sacristán (2013): o currículo (PPC) deve ser interpretado pelos professores, observada a separação entre a prescrição de

conteúdos e a sua organização pedagógica (Plano de Ensino) para provocar a experiência da qual serão extraídos os significados, e deve ser realizado em práticas com sujeitos concretos e inseridos em um contexto social para que gere efeitos educacionais reais (“mudanças qualitativas que provoca na prática social” [Saviani, 2016, p. 69]), além dos comprováveis e comprovados (DC).

5 Conclusões

Foi possível verificar, a partir da pesquisa bibliográfica e com base em Gil (2017), que a ODPCC é um processo que envolve planejamento, execução e avaliação. O planejamento abrange documentos que consolidam as ações planejadas e definem os objetivos. Na execução, o professor efetiva as atividades necessárias para o alcance dos objetivos pretendidos. E na avaliação verifica-se em que medida as ações didáticas foram suficientes para o alcance dos objetivos definidos no planejamento. A avaliação consiste na coleta, na análise e na interpretação dos dados relativos ao processo de ensino e aprendizagem e ocorre ao longo de todo o processo.

Verifica-se, também, que as etapas da ODPCC, em suas variadas formas, estão interconectadas com a prática educativa, pois o planejamento, por si só, não garante o alcance dos objetivos propostos. Nesse contexto, Saviani (2016) descreve o saber didático-curricular como um dos saberes que todo educador deve dominar.

Sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. [...] Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados (Saviani, 2016, p. 66).

6 Considerações Finais

A partir do exposto e tendo em vista que poucas foram as pesquisas realizadas sobre o tema no âmbito da EPT, destacamos que discussões sobre sistemas utilizados, documentos normativos institucionais, procedimentos e tramitações, dentre outras, referentes a cada instituição ofertante da EPT, podem ser elaboradas a fim de se buscarem as especificidades de cada uma, bem como os pontos em comum da ODPCC entre elas.

Além disso, deve-se levar em consideração o fator da formação pedagógica dos professores, que, respaldados pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, muitas vezes não contam com formações específicas para a atuação na docência, e, assim, chegam às instituições com muitas dúvidas e anseios. Vale acrescentar que, independentemente da sua formação acadêmica, todos os professores devem participar de ações de atualização profissional. Atualmente, essa necessidade se acentua devido ao surgimento acelerado de novas tecnologias, tanto no âmbito educacional, quanto no mundo do trabalho.

Verifica-se, portanto, a importância das contribuições de estudos dessa natureza para os docentes que atuam nas instituições de EPT e, conseqüentemente, para a organização e para a oferta de cursos condizentes com os objetivos institucionais e com o perfil do egresso que se deseja formar, direcionando-se para a educação emancipadora, pública, gratuita e de qualidade proposta por essas instituições.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. Ministério de Educação. *Portaria n. 84, de 7 de fevereiro de 2024*. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-84-de-7-de-fevereiro-de-2024-542258771>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CIAVATTA, M. A FORMAÇÃO INTEGRADA: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, Niterói, RJ, 2005. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 jan. 2021. Seção 1, p. 19-23.

DAMIS, O. T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: ALENCASTRO, I. P. (Org.) *Repensando a Didática*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1990. p. 13-24.

FEITOSA, S. J. Diário de Classe (DC): Uma abordagem sobre seu uso no cotidiano escolar da cidade de Caruaru - PE. *Politeknik Portugues: Países de Língua Portuguesa*. 3. ed. p. 28 - 28, 01 set. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997. cap. Primeira Carta, p. 259-268.

FRIGOTTO, G. *Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora*. Florianópolis: Perspectiva, 2001, v. 19. p. 71-87.

GIL, A. C. Como planejar o ensino. In: GIL, A. C. *Didática do Ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2017. cap. 6, p. 94-108.

GOMES, S. R. *Planejamento educacional e processos de avaliação na educação profissional e tecnológica*. Manaus: Editora UEA, 2022, v. 10. PONTES, D. P. N.; FIGUEIREDO, I. S. G.; CARVALHO, J. M. C. (Org.).

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Reitoria. *Projeto Político-Pedagógico Institucional 2023 (PPI)*. Instrumento teórico e metodológico de referência e orientação para as reflexões e ações institucionais. Campos dos Goytacazes, RJ, 2023. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/o-iffuminense/ensino/projeto-politico-pedagogico-institucional/ppi_-cap-05_-2024-2028.pdf/view. Acesso em: 13 jan. 2026.

KUENZER, A. Z. As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas de integração. [et al.]. In: KUENZER, A. Z. *Educação profissional: desafios e debates*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica; v. 1. cap. II, p. 24-42.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Resignificadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C. SANTOS, A. (Org.) *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. 1ª ed. São Paulo: Alínea, 2005. cap. 1, p 1-37.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1.

MALHEIROS, B. T. Relação entre Professor e Aluno. In: MALHEIROS, B. *Didática Geral*. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019. cap. 3, p. 60-74.

RAMOS, M. N. *História e política da educação profissional*. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Trad. Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso, 2013. parte I, p. 15-35.

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento-Revista de educação*. Ano 3, nº 4. Niterói: faculdade de educação – programa de pós-graduação em educação – Universidade Federal Fluminense, 2016. DOI:

<https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 13 jan. 2026.