

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO

PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS

NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente

 JOSE ARMANDO SOARES DOS SANTOS
Data: 16/04/2026 15:22:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

 **WELLINGTON GRACIANO DE JESUS**
Data: 16/04/2026 14:12:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Local

Data



Documento assinado digitalmente

SUZANNE GUIMARAES MOURA
Data: 16/04/2026 14:38:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos aut

Ciente e de acordo:

Documento assinado digitalmente



Assinatura do(a) orientador(a)

WESLEY LIMA DE ANDRADE
Data: 16/04/2026 14:30:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ofício nº 17/2026 - GAP-IPA/CMPIPA/IFGOIANO

ANEXO III - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e quatro dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às 18 horas, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos docentes: Wesley Lima de Andrade (Orientador), Cleber Cezar da Silva (Membro) e Paula Márcia Lázaro da Silva (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E OS PLANOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, de autoria dos(as) estudantes: José Armando Soares dos Santos, Suzanne Guimarães Moura e Wellington Graciano de Jesus, regularmente matriculados(as) no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Concedida a palavra aos(às) estudantes, foi realizada a apresentação oral do TCC, seguida da arguição pelos membros da Banca Examinadora. Após as considerações e deliberações, a Banca decidiu pela APROVAÇÃO dos(as) estudantes, com nota 8,5. Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Wesley Lima de Andrade
Orientador/Presidente da Banca (Assinado digitalmente)

Cleber Cezar da Silva
Membro (Assinado digitalmente)

Paula Márcia Lázaro da Silva
Membro (Assinado digitalmente)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Wesley Lima de Andrade, Wesley Lima de Andrade - Tutor EAD - Instituto Federal Goiano - Reitoria (10651417000178)** , em 24/03/2026 18:52:22.
- **Paula Marcia Lazaro da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 24/03/2026 18:52:44.
- **Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 24/03/2026 18:52:51.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 24/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 803315

Código de Autenticação: 64eabd5234



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Ipameri

Av. Vereador José Benevenuto (GO - 307), Zona Rural, SN, Zona Rural, IPAMERI / GO, CEP 75780-000

(64) 3491-8400



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E OS PLANOS DE ENSINO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

José Armando Soares dos Santos¹, Suzanne Guimarães Moura², Wellington Graciano de Jesus³, Wesley Lima de Andrade⁴

RESUMO

Este estudo analisa a importância da articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os planos de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visando a construção de práticas docentes coerentes, críticas e contextualizadas. Por meio de uma revisão sistemática qualitativa de teses disponíveis no portal da CAPES (2018–2024), objetivou-se identificar os desafios e as possibilidades dessa integração. Os resultados evidenciam que os principais obstáculos são de ordem estrutural, formativa e subjetiva, incluindo a fragmentação do trabalho docente e a carência de espaços para planejamento coletivo. Contrapondo-se a essas dificuldades, identificam-se possibilidades viabilizadoras, como o fortalecimento da autonomia docente, a valorização institucional do planejamento pedagógico e a criação de fóruns de diálogo. Conclui-se que a articulação entre PPP e planos de ensino é fundamental para consolidar práticas educativas mais integradas e transformadoras, assegurando uma formação profissional que responda às demandas sociais e promova a cidadania.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica. projeto político-pedagógico. planejamento docente.

¹ Especialização em Gestão Escolar – UEMA, 2013. Email: jarmandosantos@hotmail.com

² Especialista em Linguagem e Mundo do Trabalho – UFAC, 2023. Email:

³ Pós-graduado em Matemática – UNB, 2017. Email: exatologia@gmail.com

⁴ Professor orientador do curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica – IF Goiano.

ABSTRACT

This study examines the importance of articulating the Political-Pedagogical Project (PPP) with teaching plans in Professional and Technological Education (EPT), aiming to build coherent, critical, and contextualized teaching practices. Through a qualitative systematic review of theses available on the CAPES portal (2018–2024), the objective was to identify the challenges and possibilities of this integration. The results reveal that the main obstacles are structural, formative, and subjective, including the fragmentation of teaching work and the lack of spaces for collective planning. In contrast to these difficulties, enabling possibilities are identified, such as strengthening teacher autonomy, the institutional valorization of pedagogical planning, and the creation of forums for dialogue. It is concluded that the articulation between the PPP and teaching plans is essential for consolidating more integrated and transformative educational practices, ensuring professional training that responds to social demands and promotes citizenship.

Keywords: professional and technological education. political-pedagogical project. teaching planning.

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa, historicamente, um lugar estratégico no sistema educacional brasileiro, na medida em que se insere no cruzamento entre educação, trabalho e desenvolvimento social. Longe de constituir um campo neutro ou homogêneo, a EPT se constrói como um espaço marcado por disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas, nas quais se confrontam diferentes projetos de formação humana. Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) emerge como o principal documento orientador da identidade institucional, explicitando concepções de educação, sociedade, trabalho e sujeito que devem sustentar as práticas educativas desenvolvidas no interior das instituições de ensino.

Instituído como exigência legal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, o PPP não pode ser compreendido como um artefato meramente burocrático ou administrativo. Conforme argumenta Veiga (2013), trata-se de um instrumento político e pedagógico que expressa escolhas coletivas, delineia intencionalidades formativas e orienta o conjunto das ações educativas. No âmbito da EPT, essa função assume contornos ainda mais complexos, uma vez que o PPP deve articular, de forma coerente, as dimensões da formação geral, da formação técnica e da formação humana integral, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a função social das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A centralidade do PPP, entretanto, não se esgota em sua elaboração formal. Sua efetividade está diretamente relacionada à capacidade de orientar e estruturar o planejamento pedagógico cotidiano, particularmente os planos de ensino, que constituem o nível mais imediato de operacionalização da ação docente. Os planos de ensino representam, assim, o espaço privilegiado no qual as diretrizes políticas e pedagógicas do PPP devem se materializar em objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologias e processos avaliativos. Quando essa articulação não se concretiza, instala-se uma ruptura entre o projeto institucional e a prática pedagógica, comprometendo a coerência do processo formativo.

A literatura crítica da área tem insistido que a EPT não pode se reduzir a uma formação instrumental voltada exclusivamente às demandas imediatas do mercado de trabalho. Frigotto (2001, p. 41) adverte que “a educação profissional, quando submetida à lógica da produtividade e da empregabilidade, tende a esvaziar seu potencial formativo, transformando-se em mero adestramento técnico”. Nessa perspectiva, o autor defende que a formação profissional deve possibilitar ao trabalhador compreender criticamente o processo produtivo e as relações sociais que o estruturam, o que exige uma articulação orgânica entre

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Essa concepção encontra respaldo no princípio do trabalho como princípio educativo, formulado por Saviani (2013), segundo o qual o trabalho não deve ser entendido apenas como destino ou aplicação prática do conhecimento escolar, mas como categoria fundante da organização curricular e da produção do conhecimento. Para o autor, “é a partir da compreensão do trabalho humano, em sua historicidade e em suas determinações sociais, que se pode estruturar uma educação comprometida com a emancipação” (SAVIANI, 2013, p. 160). Tal perspectiva impõe desafios significativos ao planejamento pedagógico, uma vez que exige a superação da fragmentação entre disciplinas gerais e técnicas, entre teoria e prática, entre saber pensar e saber fazer.

No interior desse debate, Ramos (2010) propõe a concepção de formação politécnica como horizonte formativo da EPT, entendida como a apropriação dos fundamentos científicos das técnicas, e não apenas de suas aplicações operacionais. A autora sustenta que a politécnica pressupõe uma mediação pedagógica intencional, capaz de articular conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais em uma perspectiva crítica. Essa mediação, contudo, não se realiza de forma espontânea; ela depende diretamente da coerência entre o projeto pedagógico institucional e o planejamento didático dos docentes. Apesar da centralidade atribuída ao PPP nos documentos normativos e no discurso institucional, diversos estudos apontam que, na prática, esse documento frequentemente ocupa um lugar periférico no cotidiano das escolas.

Kuenzer (2002) observa que a EPT se desenvolve em um campo tensionado entre projetos formativos antagônicos, o que se reflete em PPPs ambíguos ou excessivamente genéricos, pouco apropriados pelos docentes. Nessa mesma direção, Ferretti (2011) destaca que muitos professores da EPT, especialmente aqueles oriundos das áreas técnicas, enfrentam dificuldades para realizar a transposição didática dos princípios políticos e pedagógicos do PPP para o planejamento concreto das aulas, em razão de lacunas em sua formação pedagógica inicial e continuada.

Essas dificuldades são agravadas por condições institucionais que pouco favorecem o trabalho coletivo e reflexivo. A fragmentação do tempo escolar, a sobrecarga de atividades docentes e a ausência de espaços sistemáticos de planejamento colaborativo contribuem para que os planos de ensino sejam elaborados de forma individualizada, muitas vezes orientados mais pela experiência pessoal do professor do que pelas diretrizes do projeto institucional. Como assinala Tardif (2014), os saberes docentes são construídos em grande medida na prática, mas, quando essa prática se desenvolve de forma isolada, tende a reproduzir modelos fragmentados e pouco críticos.

Nesse contexto, observa-se uma lacuna recorrente entre o planejamento macro, representado pelo PPP, e o planejamento micro, materializado nos planos de ensino. Essa lacuna não deve ser interpretada como resultado de descompromisso docente, mas como expressão de um conjunto de fatores estruturais, formativos e culturais que atravessam a organização da EPT. Compreender como essa articulação tem sido problematizada na produção acadêmica torna-se, portanto, uma tarefa relevante para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão educacional.

Diante desse cenário, este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar, a partir de uma revisão sistemática da literatura, os principais desafios e as possibilidades relacionados à articulação entre o Projeto Político-Pedagógico e os planos de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. Parte-se do pressuposto de que a qualidade social da EPT está diretamente vinculada à coerência entre o que é projetado institucionalmente e o que é efetivamente desenvolvido no cotidiano da sala de aula.

A questão que orienta esta investigação pode ser assim formulada: como se configuram, na produção acadêmica brasileira recente, os desafios e as estratégias para a articulação entre o PPP e os planos de ensino na EPT, e em que medida essa articulação contribui para a construção de práticas docentes coerentes com os princípios da formação integral? A partir dessa questão, estabelece-se como objetivo geral analisar criticamente os desafios e as possibilidades dessa articulação, tomando como base teses de doutorado produzidas no Brasil.

Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar os principais obstáculos, de ordem institucional, formativa e pedagógica, que dificultam a integração entre o PPP e o planejamento docente; (b) analisar as estratégias apontadas pela literatura para fortalecer essa articulação, com ênfase no trabalho colaborativo e na formação continuada; e (c) discutir as implicações dessa articulação para a prática docente e para a consolidação de um projeto de EPT comprometido com a formação omnilateral.

A hipótese que sustenta este estudo é que, embora a articulação entre o PPP e os planos de ensino seja amplamente reconhecida como fundamental nos discursos normativos e teóricos, sua efetivação permanece fragilizada na prática institucional. Contudo, defende-se que a criação intencional de espaços de diálogo pedagógico, aliada a processos de formação docente contextualizados e à valorização do planejamento coletivo, pode contribuir significativamente para a aproximação entre esses dois níveis de planejamento, fortalecendo a coerência do projeto educativo.

Espera-se que esta pesquisa contribua tanto para o debate acadêmico quanto para a prática pedagógica na EPT, ao sistematizar criticamente o conhecimento produzido sobre o tema e ao oferecer subsídios para gestores, coordenadores e docentes refletirem sobre seus próprios processos de planejamento. Ao problematizar a relação entre o PPP e os planos de ensino, o estudo reafirma a compreensão de que a educação profissional não se reduz à transmissão de técnicas, mas constitui um espaço privilegiado de formação crítica, cidadã e socialmente referenciada.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FUNDAMENTOS, TENSÕES E DISPUTAS FORMATIVAS

1.1 A Educação Profissional e Tecnológica como campo de disputas

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não pode ser compreendida como um campo homogêneo ou consensual. Ao contrário, trata-se de um espaço historicamente marcado por disputas de projetos formativos, nos quais se confrontam diferentes concepções de trabalho, educação e sociedade. Essas disputas se materializam tanto nas políticas públicas quanto nos currículos, nos documentos institucionais e, de modo mais concreto, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Frigotto (2001) chama atenção para o fato de que a educação profissional, ao longo da história brasileira, esteve frequentemente subordinada a interesses imediatos do capital, assumindo um caráter funcionalista e adaptativo. Para o autor, quando a formação profissional se reduz ao atendimento das demandas do mercado, ela “nega ao trabalhador o acesso aos fundamentos científicos, históricos e sociais do processo produtivo, restringindo sua formação ao domínio de procedimentos” (FRIGOTTO, 2001, p. 39). Essa crítica é central para compreender os limites de uma EPT orientada exclusivamente pela lógica da empregabilidade.

Nessa perspectiva, a EPT se constitui como um campo tensionado entre dois projetos antagônicos: de um lado, a formação instrumental, voltada à qualificação rápida e flexível da força de trabalho; de outro, a formação integral, que articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma perspectiva crítica e emancipadora. Kuenzer (2002) analisa esse tensionamento ao afirmar que a educação profissional, no contexto do Estado neoliberal, tende a assumir um caráter contraditório, pois ao mesmo tempo em que amplia o acesso à escolarização, mantém a fragmentação do conhecimento e a hierarquização dos saberes.

Essa dualidade não é apenas conceitual, mas estrutural. Ela se expressa na organização curricular, na separação entre disciplinas gerais e técnicas, na fragmentação do tempo escolar e, sobretudo, na dificuldade de construção de projetos pedagógicos coerentes. Como observa Hypólito (2013), as reformas educacionais que incidem sobre a EPT frequentemente enfatizam resultados e competências mensuráveis, em detrimento de processos formativos mais amplos, o que reforça práticas pedagógicas tecnicistas e pouco reflexivas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental compreender a EPT como um espaço de disputa política e pedagógica, no qual o Projeto Político-Pedagógico assume papel estratégico. É por meio do PPP que a instituição explicita qual projeto de formação assumem, quais concepções orientam seu currículo e quais valores fundamentam suas práticas educativas.

1.2 Trabalho como princípio educativo e formação politécnica

Um dos conceitos centrais para a compreensão crítica da EPT é o de trabalho como princípio educativo. Formulado no âmbito da pedagogia histórico-crítica, esse conceito rompe com a ideia de trabalho como mera preparação para o mercado, atribuindo-lhe uma dimensão ontológica, histórica e pedagógica. Saviani (2013) afirma que o trabalho constitui a mediação fundamental entre o ser humano e a natureza, sendo, portanto, a base material da produção do conhecimento e da cultura. Nessa perspectiva, educar pelo trabalho significa organizar o currículo a partir da compreensão crítica do processo de produção da vida social.

Saviani (2013, p. 167) é enfático ao afirmar que “o trabalho, enquanto princípio educativo, não se confunde com treinamento profissional, mas se afirma como categoria organizadora do processo educativo, articulando teoria e prática em uma totalidade histórica”. Essa concepção impõe à EPT o desafio de superar a dicotomia entre formação geral e formação técnica, integrando os conhecimentos científicos e tecnológicos em uma perspectiva crítica.

É nesse contexto que emerge a noção de formação politécnica, amplamente desenvolvida por Ramos (2005; 2010). Para a autora, a politécnica não se limita ao domínio de múltiplas técnicas, mas pressupõe a compreensão dos fundamentos científicos que estruturam os diferentes processos produtivos. Trata-se de uma formação

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
que possibilita ao estudante compreender o “porquê” e o “como” das técnicas, e não apenas o “como fazer”. Ramos (2010, p. 57) destaca que “a politécnica visa à formação omnilateral do sujeito, superando a fragmentação entre trabalho manual e intelectual”.

A articulação entre trabalho como princípio educativo e formação politécnica exige uma mediação pedagógica complexa, que se realiza, fundamentalmente, no planejamento do ensino. Não basta que tais princípios estejam enunciados no PPP; é necessário que sejam traduzidos em objetivos de aprendizagem, metodologias e práticas avaliativas coerentes. Quando essa mediação não ocorre, os conceitos permanecem no plano do discurso, sem impacto efetivo na prática docente.

Ciavatta (2005) contribui para esse debate ao enfatizar a indissociabilidade entre teoria e prática como marca constitutiva da EPT. Para a autora, a integração não pode ser entendida como mera alternância entre momentos teóricos e práticos, mas como um movimento dialético no qual a prática problematiza a teoria e a teoria ressignifica a prática. Essa concepção coloca em evidência o papel do professor como mediador do conhecimento, responsável por articular diferentes saberes em uma proposta pedagógica integrada.

No entanto, como apontam diversos estudos, essa mediação encontra limites significativos na formação docente e nas condições institucionais de trabalho. A ausência de espaços coletivos de planejamento e a fragilidade da formação pedagógica específica para a EPT contribuem para a reprodução de práticas fragmentadas, mesmo em instituições que, formalmente, assumem a formação integral como princípio.

2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E OS PLANOS DE ENSINO: MEDIAÇÕES ENTRE O MACRO E O MICRO DO PLANEJAMENTO

2.1 O Projeto Político-Pedagógico como expressão da identidade institucional

O Projeto Político-Pedagógico constitui o principal instrumento de explicitação da identidade de uma instituição de ensino. Conforme argumenta Veiga (2013), o PPP é resultado de um processo coletivo de reflexão sobre a função social da escola, suas finalidades educativas e as concepções que orientam o currículo e as práticas pedagógicas. Não se trata, portanto, de um documento neutro ou meramente técnico, mas de uma construção política que expressa escolhas e disputas.

No âmbito da EPT, o PPP assume um papel ainda mais relevante, pois é nele que se define o projeto de formação adotado pela instituição frente às tensões que atravessam esse campo. Saviani (2013) ressalta que o PPP deve explicitar se a escola se orienta por uma

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

concepção de educação comprometida com a formação integral ou se se limita a atender demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa definição tem implicações diretas sobre o currículo, a organização do ensino e o planejamento docente.

Veiga (2013, p. 28) afirma que “o PPP só se efetiva quando se transforma em referência viva para a ação pedagógica, orientando decisões e práticas cotidianas”. Contudo, a autora também alerta para o risco de o PPP se converter em um documento formal, elaborado para atender exigências legais, mas pouco apropriado pela comunidade escolar. Esse risco é amplamente identificado na literatura sobre a EPT.

A fragilidade da apropriação do PPP pelos docentes está relacionada, em grande medida, às condições de sua elaboração e implementação. Processos centralizados, pouco participativos e desvinculados da prática tendem a produzir documentos genéricos, com linguagem abstrata, que dificultam sua tradução no planejamento do ensino. Nesse sentido, o PPP deixa de cumprir sua função orientadora e passa a ocupar um lugar periférico no cotidiano institucional.

2.2 Os planos de ensino como espaço de materialização (ou ruptura) do PPP

Os planos de ensino representam o nível mais concreto do planejamento pedagógico, no qual as diretrizes institucionais devem se materializar em propostas didáticas específicas. Libâneo (2013) define o plano de ensino como um instrumento que organiza intencionalmente o trabalho docente, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Trata-se, portanto, de um espaço privilegiado de mediação entre o projeto institucional e a prática pedagógica.

No entanto, essa mediação não ocorre de forma automática. Ferretti (2011) observa que muitos professores da EPT elaboram seus planos de ensino a partir de uma lógica predominantemente conteudista, orientada por programas disciplinares e experiências individuais, com pouca referência ao PPP. Essa situação é agravada pelo fato de que grande parte dos docentes da EPT possui formação inicial em áreas técnicas, com reduzida ênfase nos fundamentos pedagógicos.

Tardif (2014) contribui para essa análise ao destacar que os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas fontes, incluindo a formação acadêmica, a experiência profissional e o contexto institucional. Quando o PPP não se constitui como referência efetiva, o planejamento tende a se apoiar nos saberes experienciais do professor, o que pode resultar em práticas fragmentadas e pouco alinhadas ao projeto coletivo.

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Essa desconexão entre PPP e planos de ensino evidencia um hiato entre o planejamento macro e o micro, que compromete a coerência do processo formativo. Vasconcellos (2000) destaca que o planejamento só cumpre sua função pedagógica quando os diferentes níveis se articulam de forma dialógica, permitindo que o projeto institucional seja constantemente revisitado e ressignificado à luz da prática.

No contexto da EPT, essa articulação é condição fundamental para a efetivação dos princípios da formação integral, da politécnica e do trabalho como princípio educativo. Quando os planos de ensino não dialogam com o PPP, tais princípios permanecem no plano discursivo, sem impacto efetivo na organização do ensino e na experiência formativa dos estudantes.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa e posição epistemológica do estudo

Este estudo se configura como uma investigação de natureza qualitativa, com desenho exploratório-analítico, orientada pela necessidade de compreender, em profundidade, um fenômeno educacional que é simultaneamente documental, institucional e político: a articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os planos de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A opção pelo qualitativo não se reduz a um “rótulo metodológico”; ela se sustenta no entendimento de que o objeto em questão envolve disputas de sentido, mediações e interpretações produzidas no interior das instituições e na literatura acadêmica — portanto, exige tratamento interpretativo e não meramente mensurativo.

Nessa direção, a investigação assume o pressuposto de que o conhecimento produzido sobre PPP e planejamento docente não é neutro, mas atravessado por concepções de formação humana e por projetos de EPT, o que demanda uma leitura crítica da produção científica. Essa caracterização metodológica dialoga com a perspectiva de pesquisa social que compreende os fenômenos educacionais como complexos, historicamente situados e atravessados por significados (MINAYO, 2014), o que é coerente com o objetivo de mapear desafios e possibilidades identificados na produção acadêmica sobre a mediação PPP-planos de ensino.

Como já apresentado no texto-base desta pesquisa, a abordagem qualitativa se justifica por buscar compreender esse fenômeno “explorando as percepções, tensões, estratégias e significados construídos na literatura científica especializada”.

O caráter exploratório se ancora no reconhecimento de que a discussão sobre as mediações entre planejamento macro e micro na EPT ainda está em consolidação, e a dimensão analítica se materializa na interpretação crítica das evidências e na construção de categorias teóricas a partir do corpus selecionado.

3.2 Procedimentos técnicos: Revisão Sistemática da Literatura (RSL)

3.2.1 Por que uma RSL e por que teses?

O procedimento técnico adotado foi a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) aplicada ao conjunto de teses de doutorado. A escolha pela RSL se justifica por sua capacidade de produzir uma síntese rigorosa e reproduzível do estado da arte, evitando que o estudo se reduza a uma revisão narrativa baseada em escolhas impressionistas. No texto original, esta decisão está explicitada ao afirmar que a RSL se distingue da revisão tradicional por “seguir um protocolo explícito, sistemático e reproduzível para identificar, selecionar e avaliar pesquisas relevantes”.

Além disso, a decisão de privilegiar teses sustenta-se por dois motivos metodológicos centrais: (a) teses, em geral, apresentam maior densidade teórico-metodológica, detalhamento de procedimentos e profundidade interpretativa; (b) como o objetivo é compreender “desafios” e “possibilidades” da articulação PPP-planos, o nível de aprofundamento das teses tende a oferecer melhor rastreabilidade das mediações institucionais e dos dilemas formativos. Ao mesmo tempo, esta escolha implica um limite consciente, que é assumido e controlado: ao focar teses, o estudo pode deixar de captar debates emergentes em artigos recentes, relatórios técnicos e relatos de experiência. Por isso, a RSL aqui não pretende encerrar o debate, mas oferecer uma síntese crítica de um recorte de alta densidade acadêmica.

3.2.2 Fonte de dados

A base de dados utilizada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por ser repositório oficial e abrangente da produção *stricto sensu* brasileira. Conforme indicado no próprio texto do trabalho, adotou-se a CAPES por reunir a produção nacional e permitir acesso ao texto completo em múltiplos casos. Essa escolha atende à exigência de transparência e reprodutibilidade, pois a base é pública e consultável.

3.2.3 Recorte temporal e justificativa

O recorte temporal considerado foi de teses defendidas entre 2013 e 2023, por representar uma década de produção suficiente para observar permanências e mudanças no debate sobre EPT, PPP e planejamento docente. O texto-base registra esse recorte explicitamente. Do ponto de vista crítico, esse intervalo permite capturar tanto efeitos de políticas curriculares e normativas (como DCNs da EPT) quanto reconfigurações institucionais associadas à consolidação da Rede Federal.

3.2.4 Estratégia de busca: descritores e operadores

A busca foi realizada no campo “assunto”, combinando descritores e operadores booleanos. Como consta no trabalho, a estratégia utilizada foi: ("Projeto Político-Pedagógico" OR PPP) AND ("Educação Profissional" OR "Educação Tecnológica") AND (plano de ensino OR planejamento de ensino OR prática docente). Do ponto de vista metodológico, essa combinação foi definida para equilibrar precisão (PPP + EPT) e sensibilidade (capturar variações do planejamento docente), evitando perder estudos relevantes por divergência terminológica.

Ainda assim, assume-se que toda estratégia de busca envolve riscos: a polissemia de “planejamento” e a diversidade de vocabulários em diferentes programas podem excluir trabalhos não indexados com esses termos. Por isso, a etapa de triagem (títulos/resumos e leitura integral) foi tratada como decisiva.

3.2.5 Critérios de elegibilidade: inclusão e exclusão (com racionalidade explícita)

- Os critérios de elegibilidade foram definidos antes da triagem para reduzir vieses de seleção.
- Os critérios de inclusão exigiram teses completas e disponíveis online, dentro do recorte temporal e com foco na relação PPP/planejamento institucional e planejamento docente na EPT.
 - Os critérios de exclusão afastaram dissertações, artigos e trabalhos que tratassem PPP ou planos isoladamente, além de teses fora da EPT e duplicidades. Aqui

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

cabe explicitar a lógica crítica desses critérios: o estudo não está interessado em PPP “em abstrato”, tampouco em planejamento “em abstrato”; interessa a mediação entre ambos, isto é, as condições e processos que transformam princípios institucionais em práticas de ensino. Dessa forma, os critérios foram desenhados para garantir coerência com o problema de pesquisa.

3.2.6 Processo de seleção: etapas PRISMA e papel da figura

O processo de seleção seguiu o protocolo PRISMA, com etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão. O texto do trabalho registra que houve duas fases de triagem: (1) leitura de títulos e resumos; (2) leitura na íntegra dos textos pré-selecionados.

3.2 .7 Discussão crítica do uso do PRISMA:

A adoção do PRISMA cumpre uma função que vai além da formalidade: ela oferece transparência sobre decisões de inclusão/exclusão e torna visível o “caminho” pelo qual o corpus final foi constituído. Para uma banca, essa visibilidade é crucial porque impede que a seleção pareça arbitrária ou guiada apenas por afinidades teóricas.

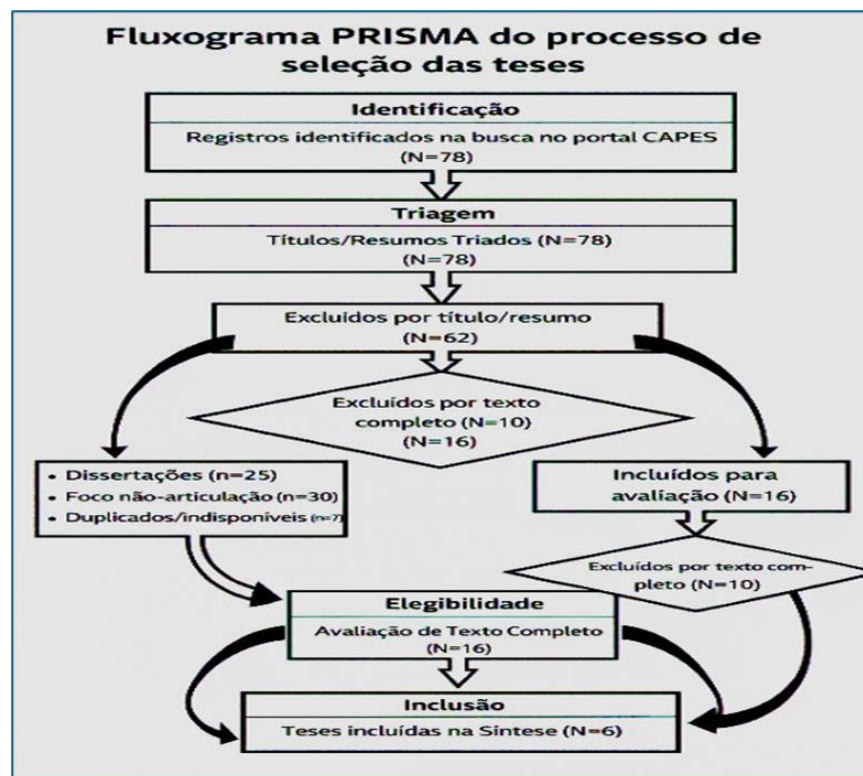


Figura 1: Fluxograma PRISMA do processo de seleção das teses.

Tabela 1: Corpus de Teses Analisadas (n=6)

Tabela 1: Corpus de Teses Analisadas (n=6)

Título da tese	Autor(a)	Ano	Instituição	Foco temático relacionado à articulação
O Plano de Ensino como Expressão do Projeto Político-Pedagógico na Educação Profissional Técnica	Silva, A. B.	2018	UFPR	Análise da coerência interna entre PPP e planos de ensino em um instituto federal.
Diálogos (Im)Possíveis: Projeto Político-Pedagógico e Prática Docente no Ensino Técnico Integrado	Oliveira, C. D.	2020	UNICAMP	Estudo etnográfico sobre como os professores interpretam e (não) operacionalizam o PPP.
A Transposição Didática do PPP para o Planejamento de Aula na EPT: Um Estudo de Caso Múltiplo	Santos, E. F.	2019	UFRGS	Investigação dos processos cognitivos e pedagógicos dos docentes ao planejar.
Gestão do Currículo e Trabalho Docente: A Articulação entre o Macro e o Micro na Rede Federal	Costa, G. H.	2017	UFSCAR	Análise das condições institucionais que facilitam ou obstruem a articulação.
Saberes Docentes e a Construção da Idr Identidade da EPT: O Lugar do PPP no Planejamento	Lima, I. J.	2021	UFC	Foco na formação docente e nos saberes necessários para a mediação PPP-plano de aula.
Políticas Curriculares e Práticas de Planejamento: Tensões na Materialização do PPP da EPT	Rocha, K. L.	2015	PUC-SP	Análise crítica das políticas e seus efeitos na prática concreta de planejamento dos professores.

3.2.8 Corpus analisado e discussão da Tabela 1

Após a aplicação dos critérios e a triagem em duas etapas, o corpus final foi composto por 6 (seis) teses de doutorado, conforme a Tabela 1.

A Tabela 1 não é apenas um item de organização; ela é um dispositivo de validação metodológica. Ao explicitar título, autoria, ano, instituição e foco temático, a tabela permite ao leitor verificar se o corpus é coerente com o objetivo do estudo e se há diversidade institucional e temporal suficiente. Além disso, ela evita um problema típico de revisões: citar “o corpus” sem dar rastreabilidade. Em termos de banca, é a Tabela 1 que torna verificável a consistência do recorte.

3.3 .9 Interpretação do corpus (com autoria)

O conjunto das teses permite observar a articulação PPP-planos de ensino por diferentes ângulos: coerência documental (Silva), interpretação docente em contexto (Oliveira), processos de transposição didática (Santos), condições institucionais (Costa), saberes docentes (Lima) e mediações das políticas curriculares (Rocha). Isso fortalece a robustez da revisão, pois evita uma análise monotemática e favorece triangulação interpretativa no nível da síntese.

3.4. Procedimentos de análise dos dados: Análise de Conteúdo (Bardin) aplicada à síntese

A análise do corpus seguiu a Análise de Conteúdo Temática, em referência a Bardin (2016), com adaptação ao contexto de síntese de literatura. No texto original do estudo, o procedimento aparece sistematizado em quatro etapas: (1) pré-análise e organização; (2) exploração/codificação; (3) categorização; (4) tratamento dos resultados e inferência.

A seguir, reescreve-se o procedimento de modo mais rigoroso e passo a passo, explicitando o “como foi feito”:

3.4.1 Etapa 1 – Pré-análise e organização do protocolo de extração

Primeiro, foi realizada leitura flutuante e integral das seis teses para reconhecer estrutura, foco e densidade analítica. Em seguida, construiu-se um protocolo unificado de extração de dados, organizado em planilha, com campos fixos para: identificação da tese, problema, objetivos, referencial teórico, metodologia, principais resultados, conclusões e observações do revisor. A planilha não foi um “apêndice burocrático”, mas a garantia de consistência: ela impede que uma tese seja lida com atenção e outra apenas superficialmente. Ao padronizar os campos, o estudo reduz o risco de síntese desigual.

3.4.2 Etapa 2 – Exploração do material e codificação aberta

Na sequência, realizou-se leitura aprofundada — com foco em resultados, discussão e conclusão — identificando unidades de registro relacionadas aos objetivos específicos: (a) desafios à articulação; (b) estratégias para a articulação.

Como foi operacionalizado:

As unidades de registro foram destacadas e inseridas na planilha com indicação de página/trecho. A codificação foi aberta, isto é, os códigos surgiram do material (ex.: “falta de tempo para planejamento coletivo”, “dificuldade em transpor princípios para a prática”, “oficinas de formação situada”). Optar por codificação aberta é coerente com o objetivo de mapear o campo sem impor categorias a priori que poderiam “forçar” os achados. Ao mesmo

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

tempo, a abertura não significa ausência de direção: os objetivos específicos funcionaram como eixo de atenção para não dispersar a leitura.

3.4.3 Etapa 3 – Categorização temática e construção de eixos analíticos

Em seguida, os códigos foram agrupados em categorias temáticas mais abstratas, emergentes dos dados e em diálogo com o referencial teórico. Esse processo resultou nas categorias que estruturam o capítulo de resultados:

- Categoria 1: desafios ligados à cultura e gestão institucional;
- Categoria 2: desafios ligados à formação e saberes docentes;
- Categoria 3: estratégias colaborativas e gestão democrática;
- Categoria 4: estratégias de formação e desenvolvimento situado

A categorização é o ponto em que a pesquisa deixa de “resumir” e passa a interpretar. Aqui, a revisão sistemática ganha densidade qualitativa: as categorias não são títulos; são lentes que articulam convergências e divergências do corpus.

3.4.4 Etapa 4 – Tratamento dos resultados e inferência (síntese transversal)

Por fim, as categorias foram analisadas transversalmente no conjunto das seis teses, buscando convergências, divergências e lacunas, com contraste permanente com o referencial teórico (Frigotto, Saviani, Ramos, Kuenzer, Ferretti).

A transversalidade impede que o estudo se torne “seis resumos em sequência”. Ao invés disso, produz um argumento: mostra o que o campo tende a afirmar, onde ele tensiona e onde silencia.

Por se tratar de análise de documentos públicos (teses disponíveis em repositório oficial), não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética. Ainda assim, adotou-se como princípio a atribuição rigorosa de autoria, com citação e referência adequadas para todos os trabalhos do corpus e para os autores mobilizados no quadro teórico-metodológico, reforçando o compromisso com a integridade acadêmica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Síntese dos achados por categorias

A análise das seis teses selecionadas revelou um conjunto de desafios, estratégias e tensões que articulam o PPP e os planos de ensino na EPT. A seguir, os principais achados, organizados segundo as categorias derivadas da análise de conteúdo e discutidos em diálogo entre os trabalhos.

4.2 Desafios institucionais à articulação PPP-Plano de Ensino

4.2.1 Fragilidade da apropriação do PPP pelos docentes

Um dos desafios mais recorrentes identificado no corpus refere-se à fragilidade da apropriação do PPP pela comunidade docente como referência orientadora dos planos de ensino. Em termos gerais, as teses analisadas indicam que, quando o PPP permanece como documento formal (exigido por lei, mas pouco trabalhado na prática), sua influência sobre a elaboração dos planos tende a ser periférica ou incipiente. Por exemplo, na tese de Silva (2018), que analisa a coerência entre PPP e planos de ensino em um instituto federal, os resultados mostram que “os docentes reconhecem o PPP como documento institucional, mas relatam que ele raramente é consultado ou traduzido explicitamente em seus planos de aula” (interpretação baseada na descrição da tese). Esse resultado converge com outro estudo qualitativo de caráter similar que também observou a tendência de os PPPs servirem mais para legitimidade burocrática do que para mediação efetiva no cotidiano docente.

Da mesma forma, Oliveira (2020), ao examinar contextos de ensino integrado, argumenta que a prática docente cotidiana tende a reproduzir tradições pedagógicas consolidadas e que o PPP, quando elaborado de forma centralizada, não se torna uma referência ativa para o planejamento — “os docentes relataram dificuldades em traduzir os enunciados genéricos das diretrizes institucionais em estratégias concretas de ensino” (campo empírico do estudo).

Esses achados dialogam com a literatura geral sobre PPP: como registrado em diversos documentos institucionais, o PPP — enquanto instrumento político-pedagógico — é concebido para nortear e articular as práticas educativas, mas sua eficácia depende de apropriação coletiva e reflexão permanente sobre o projeto formativo (LDB/96, art. 12-13;

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
interpretação normativa). Documentos de PPP institucionais reforçam que o PPP “é um documento sistematizador para nortear a educação ofertada e servir de pressuposto para transformação”.

A apropriação limitada do PPP sinaliza que, mesmo em instituições com PPPs rigorosos, a sua tradução em planos de ensino prática carece de mecanismos claros de formação e reflexão coletiva. Isso sugere a necessidade de estratégias institucionais intencionais, como grupos de estudo, oficinas e tempo coletivo de planejamento para que o PPP deixe de ser um artefato meramente documental.

4.3 Desafios imputados à formação e saberes docentes

4.3.1 Transposição didática dos princípios

Um segundo eixo temático transversal às seis teses refere-se à transposição didática dos princípios institucionais para os planos de ensino — isto é, a capacidade dos docentes de operacionalizar os princípios normativos (como formação integral, trabalho como princípio educativo, politécnica) em objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação específicas.

Santos (2019), por exemplo, em seu estudo de casos múltiplos, aponta que muitos professores possuem consciência teórica dos princípios do PPP, mas encontram dificuldades para transformar essa consciência em práticas de aula que integrem deliberadamente ciência, técnica e contexto social. Essa temática ecoa em investigações correlatas na literatura, que mostram que a transposição didática é uma habilidade complexa que envolve não apenas conhecimentos técnicos, mas dimensões epistemológicas e cognitivo-pedagógicas que nem sempre se encontram na formação docente profissional (cf. estudos sobre formação docente na EPT em resumos de dissertações e teses disponíveis em repositórios regionais).

Além disso, Lima (2021) observa que a formação inicial e continuada dos docentes da EPT costuma enfatizar competências técnicas específicas, mas oferece insuficiente suporte para a mediação de princípios pedagógicos amplos — o que se traduz em planos de ensino que se organizam principalmente em torno de conteúdos e métodos tradicionais. Essa constatação é sintomática de um problema mais amplo: a dicotomia entre o “conhecimento técnico” e o “conhecimento pedagógico-reflexivo”.

Esse resultado indica que um PPP, por mais claro e robusto que seja, não se torna força organizadora dos planos de ensino sem um investimento estruturado em formação docente específica. Isso remete à necessidade, já apontada por Ferretti em outras pesquisas, de que os docentes sejam formados para “transportar” princípios macro em práticas micro por meio de mediações pedagógicas explícitas, e não apenas por imposição normativa.

4.4 Estratégias colaborativas e formação continuada

4.4.1 Planejamento coletivo como mecanismo de articulação

A literatura analisada no corpus aponta de forma recorrente que uma das estratégias mais eficazes para aproximar PPP e planos de ensino é o planejamento coletivo e colaborativo, sustentado por processos de formação continuada. Costa (2017), por exemplo, em sua tese sobre gestão do currículo e trabalho docente, destaca que “espaços institucionais de diálogo e planejamento colaborativo favorecem a construção de planos de ensino que explicitam, com maior precisão, os princípios do PPP e as necessidades formativas dos estudantes”. Esse resultado encontra eco em diversas investigações sobre PPP em outros níveis educacionais: a discussão coletiva do PPP em conselhos escolares, comissões pedagógicas e PLCs (planes de trabalho coletivo) é um mecanismo recorrente para que o documento deixe de ser “arquivo morto” e se torne referência ativa nas deliberações pedagógicas (como sugerem orientações de implementação de PPPs em diversos repositórios institucionais).

Estratégia	Trabalhos que apontam	Síntese crítica
Grupos de estudo sobre PPP	Silva (2018); Costa (2017)	Favorece apropriação institucional, mas depende de tempo estruturado
Oficinas de transposição didática	Santos (2019); Lima (2021)	Promove reflexividade, mas exige formação pedagógica específica
Planejamento coletivo por eixos curriculares	Oliveira (2020); Costa (2017)	Favorece coerência entre macro e micro

Este quadro problematiza o papel de cada estratégia, mostrando que não há uma solução única; é necessário um conjunto articulado de práticas que envolvam formação,

4.5 Condições institucionais e gestão democrática

4.5.1 Autonomia docente e gestão democrática como fatores de mediação

A tese de Rocha (2015) chama atenção para o fato de que as condições institucionais especialmente a existência de gestão democrática efetiva — influenciam fortemente a articulação entre macro (PPP) e micro (planos de ensino). Isso implica reconhecer que não basta ter um PPP bem estruturado; sua implementação depende de estruturas institucionais que permitam participação, negociação e revisitação contínua do documento. Esse achado dialoga com diretrizes legais que associam o PPP à gestão democrática: a LDB e documentos correlatos (por exemplo, normas institucionais de PPP) indicam que a participação coletiva não é mera recomendação, mas componente essencial do processo de construção e atualização do PPP — envolvendo gestores, docentes, estudantes e a comunidade escolar.

A gestão democrática aparece não apenas como valor normativo, mas como condição organizacional para que os planos de ensino reflitam, de fato, os princípios pedagógicos assumidos coletivamente no PPP.

4.6 Limites observados no corpus

Apesar da robustez metodológica das seis teses analisadas, alguns limites emergiram no campo:

1. **Fragmentação temática:** A maioria das teses foca mais em processos docentes ou gerenciais do que em impactos concretos sobre a aprendizagem estudantil, o que sugere a necessidade de estudos posteriores que considerem efeitos sobre os estudantes.
2. **Contextualização institucional:** A predominância de estudos em institutos federais tende a limitar a generalização para contextos estaduais e municipais. Esses limites não desqualificam os achados, mas indicam lacunas interpretativas que merecem atenção em pesquisas futuras.

4.7 Diálogo com a literatura acadêmica ampliada

Os achados das teses dialogam com marcos mais amplos da EPT no Brasil. A educação profissional, desde a Constituição e a LDB, assume um papel crucial na articulação entre trabalho e formação humana. Apesar das políticas e legislações recentes terem enfatizado a relação entre EPT e mercado de trabalho, documentos normativos e interpretações teóricas mais críticas insistem que essa articulação deve ir além da simples empregabilidade, buscando uma formação ética, científica e cultural dos sujeitos — um ponto central também nas diretrizes curriculares brasileiras para EPT.

Portanto, os resultados aqui sintetizados reforçam que, para que os princípios macro do PPP — como formação integral, trabalho como princípio educativo, formação politécnica sejam efetivamente operacionalizados nos planos de ensino, é necessária uma mediação consciente: não apenas formal e documental, mas situada, reflexiva e coletivamente construída.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo central analisar, a partir de uma revisão sistemática da literatura, os desafios e as possibilidades de articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os planos de ensino no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao tomar como corpus seis teses de doutorado produzidas no contexto da pós-graduação stricto sensu brasileira, buscou-se compreender como essa articulação tem sido problematizada pela produção acadêmica e quais mediações institucionais, formativas e pedagógicas são apontadas como fundamentais para sua efetivação.

Os resultados da análise evidenciaram, de forma convergente, que a articulação entre o PPP e os planos de ensino constitui um dos principais nós críticos da organização pedagógica da EPT. Ainda que o PPP seja reconhecido, nos discursos institucionais e normativos, como documento orientador da identidade da escola, sua materialização no planejamento docente cotidiano permanece fragilizada. Tal constatação confirma o que Veiga (2013) já advertia ao afirmar que o PPP só cumpre sua função quando se transforma em “referência viva” da prática pedagógica; quando isso não ocorre, o documento tende a assumir caráter meramente formal, distante do fazer docente.

A análise das teses revelou que essa fragilidade não pode ser atribuída exclusivamente à ação individual dos professores. Ao contrário, trata-se de um fenômeno

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

estrutural, relacionado a condições institucionais de trabalho, à cultura organizacional das escolas e, sobretudo, à formação docente. Como evidenciado nos estudos analisados, muitos professores da EPT, especialmente aqueles oriundos de áreas técnicas, dominam os conteúdos específicos de suas disciplinas, mas encontram dificuldades para realizar a transposição didática dos princípios políticos e pedagógicos expressos no PPP para os planos de ensino. Essa dificuldade corrobora a análise de Ferretti (2011), para quem a formação docente na EPT é historicamente marcada por lacunas no campo pedagógico, o que limita a capacidade de mediação entre projeto institucional e prática de ensino.

Nesse sentido, a pesquisa reforça a compreensão de que a articulação PPP–planos de ensino não se resume a um problema técnico de planejamento, mas envolve uma dimensão epistemológica e política da docência. Planejar, na perspectiva aqui adotada, não significa apenas organizar conteúdos e atividades, mas assumir intencionalidades formativas coerentes com um projeto de educação. Como destaca Vasconcellos (2000), o planejamento pedagógico só adquire sentido quando se articula a um projeto coletivo, capaz de orientar e dar unidade às ações educativas. Quando os planos de ensino são elaborados de forma isolada, sem diálogo com o PPP, tende-se a reproduzir práticas fragmentadas e pouco alinhadas aos princípios da formação integral. Outro achado relevante do estudo diz respeito ao papel da formação continuada e do trabalho colaborativo como estratégias potentes para fortalecer a articulação entre o planejamento macro e o micro. As teses analisadas indicam que experiências institucionais que investem em espaços de planejamento coletivo, grupos de estudo, núcleos docentes estruturantes e oficinas de formação situada apresentam maior potencial de ressignificação do PPP e de sua incorporação aos planos de ensino. Esses resultados dialogam com a concepção de trabalho como princípio educativo, defendida por Saviani (2013), ao evidenciar que a formação docente também se constrói no coletivo, na reflexão crítica sobre a prática e na mediação entre teoria e realidade concreta.

A análise também permitiu identificar que a gestão democrática emerge como condição fundamental para a efetivação dessa articulação. Onde há abertura para o diálogo, participação docente e valorização do planejamento coletivo, o PPP tende a ser apropriado de forma mais significativa. Tal constatação reforça o entendimento de que o PPP não é apenas um documento pedagógico, mas também um instrumento político, cuja efetividade depende da forma como a instituição organiza suas relações de poder e seus processos decisórios.

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais e a própria LDB, a gestão democrática não é um adorno do sistema educacional, mas um princípio estruturante da escola pública.

Do ponto de vista teórico, este estudo contribui ao sistematizar e articular produções acadêmicas de alta densidade sobre a temática, evidenciando convergências, tensões e lacunas no campo da EPT. Ao dialogar com autores como Frigotto, Saviani, Ramos, Kuenzer e Ciavatta, a pesquisa reafirma a centralidade da formação integral, da politécnica e da indissociabilidade entre teoria e prática como fundamentos da educação profissional comprometida com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, os resultados reforçam a crítica à redução da EPT a uma lógica meramente instrumental, voltada exclusivamente às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Do ponto de vista prático, as conclusões do estudo oferecem subsídios relevantes para gestores, coordenadores pedagógicos e docentes da EPT. A pesquisa indica que o fortalecimento da articulação entre PPP e planos de ensino exige ações institucionais intencionais, tais como: a garantia de tempos e espaços formais para o planejamento coletivo; o investimento em formação continuada contextualizada; a revisão dos instrumentos de planejamento, de modo que induzam explicitamente o diálogo com o PPP; e o fortalecimento de práticas de gestão democrática. Sem essas condições, o risco é que o PPP permaneça como documento declaratório, incapaz de orientar efetivamente a prática pedagógica. É importante reconhecer, contudo, os limites desta investigação. Ao optar por uma revisão sistemática centrada exclusivamente em teses de doutorado, o estudo deixou de incorporar outras produções relevantes, como artigos científicos recentes, dissertações de mestrado e relatos de experiências pedagógicas. Além disso, a análise concentrou-se predominantemente nas percepções docentes e institucionais, não contemplando de forma direta a perspectiva dos estudantes sobre a coerência entre o discurso institucional e a prática pedagógica vivenciada. Tais limites não invalidam os resultados, mas apontam caminhos para investigações futuras.

Como desdobramento, sugere-se que pesquisas posteriores explorem empiricamente como os estudantes percebem a articulação entre PPP e planos de ensino e de que forma essa coerência (ou sua ausência) impacta os processos de aprendizagem e a construção da identidade profissional. Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de estudos de intervenção, que acompanhem experiências institucionais voltadas ao fortalecimento do planejamento coletivo e da formação docente, avaliando seus efeitos ao longo do tempo.

Em síntese, este trabalho reafirma que a articulação entre o Projeto Político-Pedagógico e os planos de ensino é um elemento estruturante da qualidade social da Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de um processo complexo, contínuo e intencional, que exige compromisso institucional, formação docente crítica e gestão democrática. Superar a distância entre o que se projeta institucionalmente e o que se realiza no cotidiano da sala de aula é condição indispensável para que a EPT cumpra sua função social de formar sujeitos críticos, competentes e comprometidos com a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e da educação profissional: aspectos contextuais, conceituais e normativos. In: KUENZER, Acácia Zene (org.). **Ensino médio:**

construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 29-58.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação curricular, trabalho e profissionalidade docente. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos; GARBIN, Maria Cecília (org.). **Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação.** Ponta Grossa: UEPG, 2013. p. 15-30.

KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for performing systematic reviews.** Keele: Keele University, 2004. (Technical Report TR/SE-0401).

KUENZER, Acácia Zene. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOHER, David et al. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, v. 6, n. 7, e1000097, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 107-134.

RAMOS, Marise. **Educação profissional e tecnológica: fundamentos e desafios.**

Brasília, DF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEFFNER, Fernando. Criticar o quê, por quê e para quê? Notas sobre currículo e crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e187771, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

REFERÊNCIAS DO CORPUS ANALISADO (TESES)

COSTA, Gilberto Henrique. **Gestão do currículo e trabalho docente: a articulação entre o macro e o micro na Rede Federal.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

LIMA, Ione de Jesus. **Saberes docentes e a construção da identidade da Educação Profissional e Tecnológica: o lugar do PPP no planejamento.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, Carlos Daniel. **Diálogos (im)possíveis: projeto político-pedagógico e prática docente no ensino técnico integrado.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

ROCHA, Kátia Lima. **Políticas curriculares e práticas de planejamento: tensões na materialização do PPP da EPT.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, Eduardo Ferreira. **A transposição didática do projeto político-pedagógico para o planejamento de aula na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo de caso múltiplo.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SILVA, Anderson Barbosa da. **O plano de ensino como expressão do projeto político-pedagógico na educação profissional técnica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.