

<https://doi.org/10.33362/professare.v14i2.3722>

Desafios do currículo integrado em um curso de Ensino Médio Integrado em Técnico em Administração na rede estadual catarinense

Challenges of Implementing an Integrated Curriculum in a State-Level Integrated High School and Technical Program in Administration in Santa Catarina

Desafíos en la Implementación del Currículo Integrado en un Programa de Bachillerato Técnico Integrado en Administración de la Red Estatal de Santa Catarina

Rosana Richter¹
Viviane Grimm^{2*}

Recebido em: 17 dez. 2024
Aceito em: 11 nov. 2025

RESUMO: Este artigo busca analisar os desafios no desenvolvimento do currículo integrado no curso de Ensino Médio Integrado em Técnico em Administração do Centro de Educação Profissional Hermann Hering - Blumenau da rede estadual catarinense. Parte-se do pressuposto que o currículo integrado no Ensino Médio Integrado vai além da integração entre ensino médio formal e educação profissional. Trata-se de um projeto de formação humana integral, que articula trabalho, ciência e cultura, visando a compreensão crítica das dimensões econômicas, sociais e históricas da prática social, proporcionando ao trabalhador uma compreensão profunda dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais que sustentam a existência humana (Ramos, 2008, 2014). A pesquisa caracteriza-se como de natureza básica e de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de pesquisa de campo com a aplicação de um questionário com docentes que atuam no curso e documental, por meio da análise de documentos relacionados ao referido curso, no período entre 2007 e 2024. Participaram da pesquisa 19 docentes e as respostas foram analisadas por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo (Bardin, 2011). Observou-se que embora a maioria dos professores busque a inovação em suas práticas, a formação dos docentes e a infraestrutura insuficiente impõem barreiras à efetivação do currículo integrado.

Palavras-chave: Currículo integrado. Ensino Médio Integrado. Técnico em Administração. Educação profissional e tecnológica.

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Catarinense - IFC, Campus Blumenau. Docente na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6311-3347>. E-mail: rosanarichteredu@gmail.com.

^{2*} Doutora em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Professora no Instituto Federal Catarinense - IFC, Campus Blumenau. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9759-4807>. E-mail: viviane.grimm@ifc.edu.br. Autora para correspondência.

ABSTRACT: This article seeks to analyze the challenges in developing an integrated curriculum for the Integrated High School course in Administration Technician at the Hermann Hering Professional Education Center - Blumenau, part of the Santa Catarina state network. It is assumed that the integrated curriculum in integrated high school education goes beyond the integration of formal high school education and professional education. It is a project for comprehensive human development that articulates work, science and culture, aiming at a critical understanding of the economic, social and historical dimensions of social practice, providing workers with a deep understanding of the scientific, technological, socio-historical and cultural foundations that support human existence (Ramos, 2008, 2014). The research is characterized as basic in nature and has a qualitative approach. Data were collected through field research with the application of an questionnaire with teachers working in the course and documentary research, through the analysis of documents related to the aforementioned course, between 2007 and 2024. Nineteen teachers participated in the research and the responses were analyzed through descriptive statistics and content analysis (Bardin, 2011). It was observed that although most teachers seek innovation in their practices, teacher training and insufficient infrastructure impose barriers to the implementation of the integrated curriculum.

Keywords: Integrated curriculum. Integrated high school. Administration Technician. Professional and Technological Education.

RESUMEN: Este artículo busca analizar los desafíos en el desarrollo del currículo integrado en el curso de Bachillerato Técnico Integrado en Administración del Centro de Educación Profesional Hermann Hering, en Blumenau, de la red estatal de Santa Catarina. Se parte del supuesto de que el currículo integrado en el bachillerato técnico integrado va más allá de la mera articulación entre la enseñanza media formal y la educación profesional. Se trata de un proyecto de formación humana integral que articula trabajo, ciencia y cultura, con el objetivo de una comprensión crítica de las dimensiones económicas, sociales e históricas de la práctica social, brindando al trabajador una comprensión profunda de los fundamentos científicos, tecnológicos, sociohistóricos y culturales que sustentan la existencia humana (Ramos, 2008, 2014). La investigación se caracteriza por ser de naturaleza básica y de enfoque cualitativo. Los datos fueron recolectados mediante investigación de campo, con la aplicación de un cuestionario en línea a docentes que actúan en el curso, y por medio de análisis documental de los registros relacionados con dicho curso, en el período comprendido entre 2007 y 2024. Participaron en la investigación 19 docentes y las respuestas se analizaron mediante estadística descriptiva y análisis de contenido (Bardin, 2011). Se observó que, aunque la mayoría de los profesores busca la innovación en sus prácticas, la formación docente y la infraestructura insuficiente imponen barreras para la implementación efectiva del currículo integrado.

Palabras clave: Currículo integrado. Bachillerato Técnico Integrado. Técnico en Administración. Educación profesional y tecnológica.

INTRODUÇÃO

A obra *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*, escrita por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), constitui um marco na discussão sobre currículo integrado. Publicada

em um momento de intensas disputas e expectativas em relação a mudanças estruturais da sociedade, o conjunto de textos apresenta as bases teóricas do currículo integrado associado a conceitos como politécnica, educação tecnológica, formação omnilateral, trabalho como princípio educativo, entre outros. Partindo de uma perspectiva crítica, ancorada especialmente no materialismo histórico-dialético, os autores propõem uma concepção de currículo que busca superar a histórica dualidade entre formação geral e técnica, dialogando com a concreticidade da vida social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a luta pela revogação do Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997), que propunha a separação entre o ensino médio e a educação profissional, fez emergir uma proposta de educação integrada e alinhada às demandas da classe trabalhadora. Essa proposta foi incorporada, ainda que parcialmente, na concepção de Ensino Médio Integrado (EMI), que passou a vigorar a partir do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), possibilitando a oferta de cursos de nível médio de forma integrada.

O Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), publicado em 2007, também constitui um marco na discussão sobre o tema. Ele apresentou elementos conceituais imprescindíveis à implantação do Ensino Médio Integrado, comprometido com a formação integral dos estudantes e com a superação da dualidade entre formação geral e formação profissional (Moura; Garcia; Ramos, 2007). A aprovação da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabeleceu a obrigatoriedade legal de garantir um mínimo de 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio na forma integrada, possibilitando a ampliação de matrículas e, consequentemente, o aumento de experiências desse tipo tanto na rede federal quanto em outras redes de ensino, públicas e privadas.

As experiências de EMI, no entanto, são bastante distintas nas diferentes redes de ensino e, por vezes, até entre escolas de uma mesma rede. Conforme destaca Ramos (2014), a concepção do EMI vai além da integração formal entre Ensino Médio e Educação Profissional. Trata-se de um projeto de formação humana integral, que articula trabalho, ciência e cultura. Essa concepção não se limita à simples junção de disciplinas, mas visa a uma concepção crítica das dimensões econômicas, sociais e históricas da prática social, proporcionando ao trabalhador uma visão aprofundada dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais que sustentam a existência humana (Ramos, 2008).

Ainda que o EMI represente um avanço na educação profissional, diversos desafios permeiam a implementação do currículo integrado; a resistência das instituições adaptar seus currículos; a falta de infraestrutura adequada e condições de trabalho docente; a resistência de educadores em adotar práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares; a necessidade de adequação dos métodos de avaliação e das abordagens de conhecimento escolar; a fragmentação e a sobrecarga de disciplinas no currículo; e a consolidação da indissociabilidade entre formação profissional e formação básica (Ana; Nogueira; Brito, 2020; Araújo; Frigotto, 2015; Ciavatta, 2014; Ferreira; Felzke, 2021; Grümm; Conte; Lidani, 2016; Ramos; Frigotto, 2017; Silva, 2017).

Diante disso, este artigo busca analisar os desafios vivenciados pelos docentes no desenvolvimento do currículo integrado do curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Técnico em Administração do Centro de Educação Profissional Hermann Hering (CEDUPHH), da rede estadual catarinense, localizado na cidade de Blumenau. Especificamente, foi realizada a análise da organização curricular do referido curso, no período de 2007 a 2024, por meio do estudo da matriz curricular e documentos norteadores do curso. Além disso, realizou-se a análise das concepções de currículo integrado dos professores que atuam no curso, com base em um questionário semiestruturado, a fim de identificar os desafios para a construção de um currículo integrado no EMIEP.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Curriculum integrado no Ensino Médio Integrado: pressupostos e desafios

Da década de 2000 até meados da década seguinte, registraram-se avanços significativos nos marcos legais da educação profissional e tecnológica, em uma perspectiva progressista. O Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) permitiu a oferta de cursos técnicos de nível médio de forma integrada, como alternativa ao modelo fragmentado de educação profissional introduzido pelo Decreto nº 2.208/1997, que separava o ensino técnico da formação geral e priorizava o atendimento às demandas do mercado de trabalho (Brasil, 1997). Em 2007, foi publicado o *Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (Brasil, 2007), que apresentou elementos conceituais voltados à formação integral dos estudantes e à superação da dualidade entre formação geral e formação profissional (Moura; Garcia; Ramos, 2007).

Em 2008, a Lei nº 11.892 (Brasil, 2008) criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, fortalecendo a educação profissional e reafirmando o compromisso com uma formação integral e inclusiva. Já em 2012, a Resolução nº 6/2012 (Brasil, 2012) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, representando um avanço expressivo na formação profissional no Brasil. Essa resolução determinou a indissociabilidade entre a educação e a prática social, ressaltando a importância de uma formação articulada às realidades e demandas do mundo do trabalho.

A referida resolução também definiu diretrizes para promover a inclusão social e combater a discriminação, assegurando que a educação profissional fosse acessível a todos, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, raça ou deficiência. Entre suas inovações, destacou-se a maior flexibilização na organização curricular, permitindo que as instituições de ensino adaptassem suas ofertas às necessidades locais e regionais. Além disso, enfatizou a integração entre teoria e prática, incentivando a realização de atividades práticas, estágios supervisionados e projetos interdisciplinares como partes integrantes dos currículos.

Embora posteriormente revogada pela Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021), essa resolução deixou um legado relevante para a educação profissional, que ainda contribuem para refletir sobre as concepções e práticas na EPT. Segundo Oliveira (2018, p. 100), esta diretriz “responde à maioria dos questionamentos que hoje ocupam os professores ao constatarem, da maneira mais onerosa, que os cursos técnicos ofertados não alcançam a integração curricular”.

Por outro lado, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio - originada da Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016) e convertida em lei com poucas alterações – impactou fortemente a estrutura e organização do Ensino Médio no Brasil. Embora não tenha retomado a separação entre formação geral e técnica prevista no Decreto nº 2.208/97, a reforma priorizou o formato concomitante e reduziu a carga-horária da formação técnico-profissional para até 1.800 horas, revelando uma orientação de caráter economicista (Ferretti; Silva, 2017). Entre as principais mudanças, a lei instituiu a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, permitindo que seja desenvolvido tanto nas próprias instituições quanto em parcerias com outras, frequentemente atendendo a interesses mercadológicos. Adicionalmente, oficializou a atuação de profissionais com notório saber, mesmo sem formação pedagógica, para lecionar disciplinas técnicas.

Em consonância com a Reforma do Ensino Médio, em 2021 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021). Elaboradas de modo pouco participativo, essa diretriz propõe quadros modalidades de cursos técnico de nível médio: integrada, concomitante, intercomplementar e subsequente — que introduzem uma separação entre a formação para o trabalho e a formação geral. Tal fragmentação contraria o princípio de articulação que fundamenta o Ensino Médio Integrado e pode limitar a experiência educativa dos estudantes.

Já em 2023, foi sancionada a Lei nº 14.645/2023 (Brasil, 2023), que busca fortalecer os princípios que norteiam a educação profissional brasileira, especialmente no que tange à articulação entre a formação técnica e a formação geral. Com o intuito de promover uma educação mais integrada e que atenda às demandas do mundo do trabalho, a lei estabelece diretrizes que incentivam a inovação e a qualificação contínua dos educadores, ao mesmo tempo em que reafirma a importância da uma formação integral, garantindo que os estudantes desenvolvam tanto habilidades técnicas quanto consciência cidadã. Essa medida ganha relevância em um contexto em que a educação é constantemente pressionada a moldar currículos que priorizam a empregabilidade em detrimento de uma perspectiva humanista.

Em um cenário de disputas, a oferta e a concepção de cursos de Ensino Médio Integrado enfrentam inúmeros desafios. A Reforma do Ensino Médio e as diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica de 2021 reforçam a tradição de separação entre formação geral e técnica, alinhando-se a políticas educacionais anteriores e a um discurso de eficiência (Ferretti; Silva, 2017). Essa situação é agravada por obstáculos já existentes, como a resistência das instituições em adaptar seus currículos e a carência de infraestrutura adequada, o que exige um esforço conjunto entre as diretrizes legais e as práticas educacionais. Para Santos (2016), apesar das intenções do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), as mudanças estruturais essenciais para o pleno desenvolvimento dessa modalidade não foram realizadas, comprometendo a eficácia dos objetivos propostos e evidenciando que a superação do modelo fragmentado permanece um desafio.

Nesse contexto, destaca-se a relevância dos pressupostos do currículo integrado. Ramos (2008) aborda o conceito de integração em três dimensões: a filosófica, que busca uma formação humana integral, omnilateral; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e a interconexão de conhecimentos gerais e específicos. Trata-se de uma

formação fundamentada na epistemologia da *práxis*, que visa superar as relações sociais de produção e oferecer ao trabalhador uma compreensão crítica dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais que sustentam a existência humana (Ramos, 2008).

Assim, o currículo integrado envolve a organização do conhecimento como um sistema de relações históricas e dialéticas, integrando trabalho, ciência e cultura, sem hierarquização de conteúdos e abordando os conhecimentos em sua historicidade, relações e contradições (Ciavatta; Ramos, 2012). Enquanto o Ensino Médio Integrado se refere à forma específica de oferta da educação profissional e técnica de nível médio, o currículo integrado representa uma concepção filosófica que orienta como o conhecimento deve ser estruturado e inter-relacionado dentro desse modelo de oferta educacional (Ramos, 2014).

Segundo Ramos (2008; 2011), a organização do processo de aprendizagem, situada na vivência do estudante e na prática docente, promove a articulação entre teoria e prática, considerando os aspectos sociais, culturais e tecnológicos. Ao compreenderem-se no mundo, os estudantes passam a interagir e transformá-lo por meio do trabalho, em resposta às necessidades sociais (Pacheco, 2012). Na busca por superar a fragmentação dos conhecimentos escolares e a falta de diálogo entre o currículo e a realidade cotidiana, Santomé (1998) propõem um currículo que abarque a compreensão global do conhecimento, possibilitando a análise reflexiva e critica da realidade por meio da interdisciplinaridade.

Para Kuenzer (2020), a proposta de currículo integrado constitui uma alternativa para aqueles que defendem uma educação crítica e resistem à precarização epistemológica da educação, entendendo o currículo como resultado de um projeto intencional de formação humana. Contudo, a implementação do currículo integrado enfrenta desafios tanto políticos quanto práticos, incluindo a resistência de educadores e a necessidade de adaptação dos métodos de avaliação. Superar tais obstáculos é fundamental para que o currículo integrado cumpra plenamente seu papel social (Grümm; Conte; Lidani, 2016).

Ana, Nogueira e Brito (2020) destacam que são diversos os desafios relacionados à implementação do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica. Na perspectiva da *práxis* pedagógica, os autores apontam como desafio principal a reflexão sobre a efetivação dos princípios que fundamentam esse currículo, especialmente no que se refere aos conceitos, à origem e à concretização de práticas significativas e coerentes, voltadas para uma formação humana integral.

Outro desafio, segundo Ramos (2011), diz respeito à análise das possibilidades da efetivação do currículo integrado de modo a garantir o acesso aos conhecimentos científicos, favorecendo a compreensão crítica dos processos socioprodutivos. Ferreira e Felzke (2021) acrescentam a necessidade de uma relação intrínseca entre formação profissional e formação básica, a indissociabilidade, defendendo uma formação profissional que, sem reduzir a formação geral, possibilite aos estudantes apropriar-se de saberes que os integre dignamente à vida produtiva.

Além disso, Silva (2017) ressalta os entraves relacionados ao modelo curricular vigente no Ensino Médio e a urgência de rever a forma como o conhecimento escolar é trabalhado. Para a autora, o Ensino Médio no Brasil precisa ser reformulado. Trata-se não apenas de ampliar o acesso e atender à obrigatoriedade escolar para jovens de 15 a 17 anos, mas também para cumprir as metas do Plano Nacional de Educação. No entanto, mudanças curriculares isoladas são insuficientes diante da precariedade da infraestrutura, das lacunas na formação docente, da ausência de políticas de assistência estudantil e da baixa valorização dos profissionais da educação (Silva, 2017).

Dessa forma, torna-se indispensável garantir o acesso equitativo a oportunidades educacionais por meio de um currículo que considere o contexto social e considere a formação docente com estratégias efetivas para promover a equidade e a inclusão em sala de aula. Isso exige esforço contínuo para que o modelo educacional supere suas limitações atuais e responda às demandas de um mundo em constante transformação, assegurando educação de qualidade e oportunidade para todos.

Por fim, Wanzeler e Prates (2019) salientam outro desafio do currículo integrado: a formação por meio da pesquisa. Essa abordagem busca propiciar que os estudantes formulem perguntas a partir de temas de estudo, desenvolvendo investigações que favoreçam a elaboração de hipóteses e a aplicação do conhecimento em situações práticas e contextualizadas. Assim, o currículo integrado, fundamentado em uma construção teórica, materializa-se em práticas educativas que enfrentam a fragmentação do saber e promovem uma educação emancipatória.

O Ensino Médio Integrado na rede estadual catarinense

Segundo Oliveira (2023), o EMI teve início na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina no ano de 2006, descentralizando a oferta de cursos de educação profissional para

todas as regiões do estado com cursos em Escolas de Educação Básica e Centros de Educação Profissional (CEDUPs), chegando a localidades que até então não contavam com acesso a esses cursos. A autora destaca que a rede estadual catarinense foi pioneira na implementação dos cursos de EMIEP, promovendo discussões sobre uma formação política e integral fundamentada na concepção histórico-cultural da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), iniciada em 1988. Contudo, a autora ressalta que, embora os cursos de EMIEP constituam a principal modalidade de EPT, ao longo dos anos o esvaziamento dos debates e a diminuição dos incentivos financeiros comprometeram a democratização do acesso e a consolidação de um currículo integrado na rede estadual catarinense.

É relevante destacar as discussões que ocorreram em 2005 sobre Educação e Trabalho, realizadas no Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que trataram dos princípios de uma escola unitária e democrática a partir da perspectiva de um currículo crítico. Esse movimento repercutiu na rede estadual catarinense. No mesmo ano, foram retomados os debates curriculares com foco no aprofundamento da PCSC, publicado os Cadernos Temáticos da Proposta Curricular de SC, definidos os eixos tecnológicos do EMIEP pelos Comitês Temáticos de Educação, iniciado a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos em cada regional e promovidos seminários estaduais para debater a implementação do EMIEP (Silva, 2009).

De acordo com Grimm e Oliveira (2025), a política de implementação do EMIEP transformou a concepção de educação profissional no estado, favorecida tanto pela formação de profissionais da educação quanto pelo financiamento dos cursos. Nesse contexto, além das formações oferecidas no início do ano letivo de 2006, a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) enfatizou a necessidade de encontros pedagógicos, reuniões de planejamento e assembleias de classe nas unidades escolares ao longo de 2006 e 2007.

Silva (2009) registra que a SED, por meio das Gerências de Ensino Médio e de Educação Profissional, realizou assessoria e monitoramento em todas as instituições escolares que introduziram os cursos de EMIEP, contemplando a avaliação da infraestrutura, realização de encontros com educadores, discentes, gestores e a equipe das Gerências Regionais de Educação, no segundo semestre do ano 2006.

Outra estratégia foi a oferta de capacitações descentralizadas nas próprias unidades escolares, com o objetivo de fortalecer os fundamentos metodológicos da estrutura curricular

e incentivar o planejamento integrado entre docentes de diferentes disciplinas. Nesse mesmo processo, instituiu-se a função de Integrador de Ensino Médio e Profissional, responsável por oferecer suporte pedagógico a gestores e professores, participar de reuniões pedagógicas e conselhos de classe, elaborar instrumentos de acompanhamento de estágio e dialogar com entidades parceiras (Silva, 2009).

Entre as iniciativas mais relevantes, Silva (2009) destaca a oferta do curso de Complementação Pedagógica direcionado aos profissionais que atuavam como docentes das disciplinas técnicas, conduzido em colaboração com a UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí), em cinco polos (Biguaçu, Blumenau, Jaraguá do Sul, Videira e Chapecó). O curso visava qualificar os docentes das áreas técnicas para materializar a proposta metodológica do EMIEP.

O investimento em seminários e cursos de capacitação representou um ativo para o estado e para os profissionais da educação, denotando compromisso com a consolidação dessa inovadora proposta (Silva, 2009). Entretanto, a implantação enfrentou obstáculos, como à escassez de financiamento específico, insuficiente aporte em equipamentos e laboratórios, muitas vezes adquiridos com recursos da Secretaria de Desenvolvimento Regional, a rotatividade dos profissionais responsáveis pela política, distanciando a prática da concepção original do EMIEP (Silva, 2009)

Esses fatores contribuíram para o abrandamento da concepção de currículo integrado na rede estadual catarinense. Conforme Grimm e Oliveira (2025), as discussões teórico-metodológicas sobre o EMIEP enfraqueceram e, em 2018, a Reforma do Ensino Médio encontrou um terreno com pouca resistência na rede estadual catarinense. Mesmo durante a pandemia, foi elaborado o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense, aprovado em 9 de março de 2021 (Santa Catarina, 2021), sendo o caderno do itinerário formativo de EPT o último a ser publicado.

Apesar da possibilidade legal de continuar, em 2022 as escolas que ofertam EMIEP foram orientadas pela SED/SC a encerrar os cursos e implantar o Novo Ensino Médio (NEM) em todas as escolas a partir da 1^a série do Ensino Médio, sob a justificativa que “os cursos técnicos integrados ao Novo Ensino Médio serão Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional” (Santa Catarina, 2023, p. 7). As trilhas de aprofundamento integram os itinerários formativos, que compõe a parte flexível do currículo introduzido pela Reforma do Ensino

Médio (Lei nº 13.415/2017), e, em Santa Catarina, foram incorporados no Currículo Base do Território Catarinense.

Nesse modelo, o itinerário de EPT pode ser ofertado diretamente pela instituição, em regime de parceria com outras entidades de ensino públicas ou privadas, bem como prevê o reconhecimento de competências adquiridas na educação profissional ou no trabalho (Brasil, 2018, Art. 12 e Art. 18). Tais direcionamentos vem enfraquecendo a oferta de EMI pela rede estadual catarinense, que passou a ampliar a oferta de EPT sobretudo por meio de convênios com instituições privadas - exemplo disso é o Programa o CaTec (Catarinense Técnico), lançado e 2024 pela SED/SC - afastando-se, assim, ainda mais das concepções de currículo integrado que fundamentavam o EMIEP.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza básica e de abordagem qualitativa, desenvolvida em duas etapas principais: documental e de campo. A pesquisa documental envolveu a análise das matrizes curriculares do curso de 2007 a 2024 e de pareceres da Secretaria Estadual de Educação que autorizaram a implementação e as sucessivas atualizações do curso de Ensino Médio Integrado em Técnico em Administração no Centro de Educação Profissional Hermann Hering, no município de Blumenau/SC. Esses documentos foram importantes para entender as mudanças na organização curricular, a partir do levantamento sistemático de dados referentes à carga horária, à distribuição de disciplinas e às mudanças estruturais das matrizes. No Quadro 01, a seguir, apresenta-se a relação de documentos que compuseram o *corpus* empírico da pesquisa.

Quadro 1 – Relação de documentos analisados na pesquisa (continua)

Documentos	Descrição
Parecer nº 413, de 11/12/2007, emitido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC)	Autoriza o funcionamento do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na Área de Gestão, Com Habilitação em Técnico em Administração, na forma Integrada ao Ensino Médio, no Centro de Educação Profissional Hermann Hering, no município de Blumenau/SC.
Parecer CEDB/CEDP nº 144, aprovado em 14/12/2015.	Atualiza o Plano de curso do Curso Técnico em Nível Médio em Administração e dá outras providências.
Parecer CEDP/CEE/SC nº 134, aprovado em 10/12/2018.	Atualiza o Plano de curso do Curso Técnico em Administração e dá outras providências.

Quadro 1 – Relação de documentos analisados na pesquisa (conclusão)

Documentos	Descrição
Curriculum Base do Ensino Médio do Território Catarinense – 2022	Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica
Parecer CEDP/CEE/SC nº 76, aprovado em 06/11/2023	Atualiza o Plano de curso do Curso Técnico em Administração e dá outras providências.
Projeto Político Pedagógico – PPC EMIEP Educação - 2024	Define a estrutura do Curso Técnico em Administração

Fonte: Autoras (2024).

A pesquisa de campo foi realizada no Centro de Educação Profissional Hermann Hering (CEDUPHH), em Blumenau, Santa Catarina, por meio da aplicação de formulário no *Google Forms*. A autorização para realização da pesquisa foi concedida pela Direção da mesma instituição e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Catarinense, sob número do parecer 6.776.067. Em março de 2024, a instituição contava com 104 docentes e 1.731 estudantes matriculados, dos quais 1.026 frequentavam o Ensino Médio Integrado e, entre estes, 380 pertenciam ao Curso Técnico em Administração. Dos 42 professores que atuavam nesse curso — 32 responsáveis pelas disciplinas da formação geral e 10 pelas disciplinas técnicas —, 19 aceitaram participar do estudo após convite enviado por e-mail e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O questionário era composto por 23 questões (abertas e fechadas), que explorou o perfil dos docentes, suas concepções sobre o currículo integrado e os desafios encontrados em sua implementação. As questões fechadas foram analisadas com base em estatística descritiva, computando frequências e percentuais de concordância. Para avaliar a percepção dos professores acerca do currículo integrado, utilizou-se uma Escala Likert de cinco pontos, instrumento amplamente empregado em pesquisas de opinião para mensurar atitudes e percepções. Nessa escala, o valor 1 corresponde a “discordo totalmente”, o valor 2 a “discordo parcialmente”, o valor 3 a “nem concordo nem discordo” (posição neutra), o valor 4 a “concordo parcialmente” e o valor 5 a “concordo totalmente”. Essa graduação permitiu identificar o nível de concordância ou discordância dos participantes em relação a cada afirmação, oferecendo um panorama quantitativo da percepção docente.

As respostas às questões abertas foram examinadas por meio de análise de conteúdo segundo Bardin (2011), técnica que busca evidenciar indicadores presentes no texto capazes

de revelar significados subjacentes às mensagens. Essa análise ocorreu em quatro etapas. Primeiramente, o material foi preparado com a extração das respostas qualitativas para um arquivo específico e uma leitura flutuante que possibilitou identificar ideias centrais. Em seguida, procedeu-se à codificação, atribuindo códigos a trechos significativos em relação aos objetivos do estudo. Na terceira etapa, esses códigos foram agrupados em categorias temáticas, permitindo que um mesmo trecho fosse associado a mais de uma categoria. Por fim, realizou-se a interpretação dos resultados à luz dos pressupostos do currículo integrado, como formação humana integral, omnilateralidade, indissociabilidade entre formação geral e profissional, interdisciplinaridade e a pesquisa como princípio educativo.

As perguntas abertas que fundamentaram essa análise buscaram compreender, por exemplo, a função dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, as diferenças em relação ao ensino médio não profissionalizante, os principais desafios do curso e a compreensão dos docentes acerca do conceito de currículo integrado. Essa abordagem, combinando dados documentais, análise estatística descritiva das questões fechadas e interpretação qualitativa das respostas abertas, possibilitou uma compreensão abrangente da organização curricular e das percepções dos docentes sobre a implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Administração na instituição estudada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Organização curricular do curso de EMIEP em Técnico em Administração

A análise documental indicou que a trajetória do Curso de Ensino Médio Integrado em Técnico em Administração do Centro de Educação Profissional Hermann Hering (CEDUPHH) passou por um processo dinâmico de mudanças curriculares iniciada em 2002 com a criação do Conselho Técnico Profissional da Secretaria Estadual de Educação, responsável pela elaboração da proposta do curso.

A primeira matriz curricular, Matriz 4941, foi aprovada em 2007, com carga horária total de 3.200 horas, distribuída em 1.792 horas para disciplinas propedêuticas e 1.408 horas para disciplinas técnicas, prevendo duração de quatro anos. Esta matriz foi substituída 9 anos depois, em 2016, pela Matriz Curricular 2768, que reduziu a duração do curso para três anos e ampliou a carga horária total para 3.520 horas, sendo 2.400 horas destinadas à formação propedêutica e 1.120 horas à formação técnica.

Em 2019, apenas 3 anos depois, influenciada pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) (Brasil, 2017), entrou em vigor a Matriz Curricular 3584, mantendo o ciclo de três anos, mas introduzindo 448 horas de Educação a Distância (EaD), totalizando 3.392 horas. Posteriormente, em meio as adequações derivadas da reforma do ensino médio e das novas diretrizes curriculares para EPT (Resolução CNE/CP nº 01/2021) (Brasil, 2021), em 2022, novamente, 3 anos depois da última alteração, foram criadas as Matrizes Curriculares 4714 e 4244, que separaram as disciplinas em currículos distintos, com 1.184 horas às disciplinas propedêuticas e 1.240 horas às disciplinas técnicas, resultando em uma carga total de 2.144 horas, significativamente menor em comparação às matrizes anteriores.

De forma concomitante às matrizes 4714 e 4244, que entram em terminalidade no ano de 2025, iniciou-se em 2024 a implementação da matriz 4675, que ampliou a carga horária total do curso para 3.000 horas, sendo 1.792 horas destinadas às disciplinas propedêuticas e 1.208 horas às disciplinas técnicas. O Quadro 2 apresenta uma síntese comparativa dessas alterações curriculares ocorridas entre 2007 e 2024.

Quadro 2 - Matrizes curriculares do EMI em Técnico em Administração no CEDUPHH entre 2007 e 2024.

Critérios de análise	Matriz 4941	Matriz 2768	Matriz 3584	Matrizes 4714 + 4244	Matriz 4675
Vigência	2007-2015	2016-2018	2019-2022	2022-2025	2024
Carga horária total (horas)	3.200	3520	3.392	2.144	3.000
Carga horária de Propedêutica (horas)	1.408	2.400	2.592	1.184	1.792
Carga horária Técnica (horas)	1.408h	1.120	800	960	1.208
Duração (anos)	4	3	3	3	3
Oferta de unidades curriculares	Anual	Anual	Anual	Semestral	Anual ³
Turno	Diurno	Turno e contraturno	Diurno + EaD	Diurno	Diurno

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As mudanças constantes nas matrizes curriculares a partir de 2019 evidenciam os problemas decorrentes da implantação aligeirada da Reforma do Ensino Médio, gerando descontinuidade no trabalho que vinha sendo desenvolvido nos cursos de EMIEP na rede estadual catarinense. Enquanto a matriz 4941 esteve vigente durante nove anos (2007 - 2015), entre 2019 e 2024 ocorreram quatro alterações consecutivas nas matrizes curriculares. A oferta de EPT como Trilhas de Aprofundamento, a inclusão de carga horária EaD e o início de

³ Oferta na modalidade de ensino híbrido nas unidades curriculares propedêuticas.

disciplinas na área técnica apenas a partir do 2º ano, tende a acentuar a desintegração curricular, comprometendo a formação integral do estudante, reforçando uma educação fragmentada (Grimm; Oliveira, 2025).

Essas constantes adaptações nas matrizes curriculares refletem o atendimento da rede aos novos marcos legais, em meio à imposição de uma política de EPT centralizada na SED/SC. Nesse contexto, assegurar que a formação técnica não seja sacrificada em favor de uma visão excessivamente generalista de educação constitui um desafio. Como apontam Possamai e Rodrigues (2022), tal resposta pode não atender adequadamente às complexidades do mundo do trabalho contemporâneo, resultando em currículo que não prepara de forma efetiva para as futuras carreiras e tampouco contribui para uma formação crítica e emancipatória.

O atual Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Administração, conforme indicado no documento PPC EMIEP Educação/2024 (Santa Catarina, 2023), ressalta que o curso foi criado para formar profissionais capacitados para enfrentar as complexidades e demandas do mercado. Contudo, as mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio, especialmente aquelas estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), trazem implicações significativas. Embora a lei proponha a modernização e flexibilização do currículo, sua ênfase na formação geral, em detrimento da formação técnica transformada em Trilhas de Aprofundamento, pode comprometer a especialização necessária para a formação integral dos estudantes.

De acordo com Possamai e Rodrigues (2022), esta reforma visa preparar mão de obra para atender às demandas do capitalismo e seus processos de exploração da força de trabalho, retomando um modelo que separa a formação profissional da educação geral, um princípio fundamental no Ensino Médio Integrado. A redução da carga horária técnica, verificada nas matrizes mais recentes, contribui para a desvalorização da formação profissional e limita as possibilidades de preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Esse cenário levanta dúvidas quanto à eficácia do Curso Técnico em Administração em capacitar os jovens para os desafios contemporâneos.

Além disso, a proposta de incentivar o empreendedorismo e a adoção de modelos de gestão inovadores seja relevante, ela não compensa a insuficiência de uma formação técnica sólida articulada à formação geral. Conforme destacam Ciavatta e Ramos (2012), a força do currículo integrado reside em sua capacidade de unir teoria e prática, proporcionando uma

aprendizagem significativa e aplicável. Assim, um foco restrito ao empreendedorismo, sem a devida formação crítica, tende a perpetuar uma educação fragmentada, pouco efetiva na formação de cidadãos conscientes, críticos e socialmente engajados.

O currículo integrado a partir da percepção de docentes

Buscou-se compreender a percepção dos professores em relação aos pressupostos do currículo integrado e os desafios para sua implementação, com base nas respostas ao questionário. Inicialmente, apresenta-se o perfil dos respondentes e, na sequência, a suas concepções sobre o currículo integrado. O Curso Técnico em Administração conta com 42 professores, sendo 32 de disciplinas propedêuticas e 10 de disciplinas técnicas. Desses, 19 aceitaram participar deste estudo, sendo 9 docentes da área técnica e 10 da área propedêutica. A maioria (9 respondentes) tem mais de 50 anos, seguida por 6 docentes entre 46 e 50 anos e 4 entre 36 e 40 anos. Quanto à experiência no magistério, a maioria (13 professores) lecionam há mais de 13 anos.

A formação acadêmica é diversificada: sete professores têm graduação exclusivamente em disciplinas propedêuticas, sete possuem graduação exclusivamente em disciplinas técnicas e cinco em ambas as áreas. Entre as formações propedêutica, destacam-se Filosofia (três docentes), Letras, Pedagogia e Ciências Biológicas (dois cada), seguidas de História, Educação Física, Ciências Sociais, Química e Geografia (um cada). Na formação técnica, predominam Licenciatura em Educação Profissional (quatro), Administração (três) e Economia (dois), além de Engenharia Química, Zootecnia e Direito (um cada).

Quanto ao tipo de formação, 13 docentes possuem licenciatura concluída e 6, bacharelado. A maioria dos participantes possuem pós-graduação, sendo que 13 docentes possuem especialização e 4 estão atualmente cursando Especialização, Mestrado ou Doutorado. A formação dos respondentes demonstra a continuidade dos estudos para além da graduação, algo importante para qualificação dos professores. Também percebe-se que a formação de professores da área técnica em cursos de Licenciatura em Educação Profissional, avanço importante para EPT, sobretudo de nível médio (Machado, 2011). Entretanto, ainda há docentes da área técnica sem licenciatura, que amparados pelo notório saber pode desestimular a busca pela formação pedagógica para a docência na EPT.

Em relação ao vínculo, nove professores são efetivos e dez são admitidos como ACT (Admissão por Contrato Temporário), regime para atender demandas transitórias, mas que

tem se ampliado nas escolas brasileiras, precarizando o trabalho docente (Costa; Souza, 2023), que pode influenciar negativamente a qualidade, uma vez que a efetividade da formação docente está intimamente ligada à estabilidade das condições laborais (Jesus; Nunes, 2024). Onze docentes atuam exclusivamente no CEDUPHH, enquanto 8 acumulam outras atividades, como professor, administrador ou na área de vendas. Essa divisão de atividades reflete a realidade de muitos educadores, agravada pela instabilidade dos contratos temporários, situação que dificulta a continuidade de projetos e o trabalho coletivo.

Sobre as concepções de currículo integrado, a Tabela 01 apresenta o nível de concordância com afirmações em escala *Likert* respondida pelos docentes no questionário. No planejamento de atividades interdisciplinares, 47,37% afirmam realizá-las em conjunto, contra 42,11% que não o fazem. Entre os que colaboram predomina a concordância parcial, sugerindo que a interdisciplinaridade, embora reconhecida, ainda enfrenta barreiras, impactando na efetivação de um currículo que articule diferentes áreas do conhecimento (Ciavatta; Ramos, 2012).

Tabela 1 – Nível de concordância dos professores com afirmações sobre currículo integrado (continua).

Afirmiação	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Planejo atividades interdisciplinares coletivamente com os docentes	31,58%	10,53%	10,53%	31,58%	15,79%
Realizo práticas pedagógicas visando a integração curricular entre as disciplinas da formação técnica com a formação geral (propedêutica)	10,53%	21,05%	10,53%	42,11%	15,79%
A carga horária de horatatividade atende as minhas necessidades em relação ao planejamento de práticas pedagógicas visando a integração curricular	57,89%	10,53%	15,79%	10,53%	5,26%
Tenho conhecimentos suficientes sobre integração curricular e consigo aplicá-los no planejamento didático-pedagógico	10,53%	15,79%	15,79%	36,84%	21,05%

Tabela 1 - Nível de concordância dos professores com afirmações sobre currículo integrado (conclusão).

Afirmiação	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Busco contextualizar os conteúdos da disciplina que leciono, a fim de sensibilizar os estudantes e valorização dos arranjos locais	-	-	5,26%	52,63%	42,11%
Proporciono acesso aos conhecimentos científicos construídos historicamente de modo a compreender as dinâmicas sócio-produtivas de modo crítico	-	-	15,79%	36,84%	47,37%
O curso possibilita ao estudante tanto a profissionalização como o seguimento aos estudos, tornando-o agente capaz de transformar a sociedade	-	10,53%	26,32%	31,58%	31,58%
O curso possibilita ao estudante uma formação humana integral, envolvendo ciência, cultura, tecnologia e trabalho	-	21,05%	15,79%	36,84%	26,32%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Quanto à realização de práticas para integrar as disciplinas técnicas e propedêuticas, 57,9% dizem realizá-la, mas a maioria apenas parcialmente. Em contrapartida, 31,38% não realizam. Esses números indicam um reconhecimento da importância da indissociabilidade entre formação técnica e formação geral. No entanto, 42,11% que indicam a integração das disciplinas optou por uma concordância parcial. Estes dados sugerem que, embora exista a intenção de promover a integração, a efetivação dessa prática ainda enfrenta desafios.

Machado (2011) ressalta que a implementação de práticas interdisciplinares é frequentemente dificultada por fatores como a falta de formação e a escassez de tempo, condições que podem estar influenciando a hesitação de 31,38% dos professores em realizar a integração. A percepção de que a carga horária de hora-atividade é insuficiente para o planejamento pedagógico reforça essa dificuldade: 57,89% discordam totalmente.

Apesar desses entraves, a maioria afirma possuir e aplicar conhecimentos de integração curricular (57,89%), contextualizar conteúdos para valorizar arranjos locais (94,75%) e oferecer acesso crítico ao conhecimento científico (84,21%). Sobre o potencial do curso para garantir profissionalização e formação integral, os resultados são mais divididos:

63,16% concordam total ou parcialmente, enquanto 36,85% expressam neutralidade ou discordância, indicando certa dúvida sobre a efetividade do curso para promover uma formação omnilateral.

Esses resultados indicam que, embora os professores demonstrem adesão a algumas práticas e concepções do currículo integrado, sua efetiva implementação enfrenta obstáculos na prática, como expresso na carga-horária inadequada para o planejamento e a colaboração interdisciplinar. Assim, a falta de tempo e recursos, combinada com a rotatividade de docentes e a falta de formação continuada, gera um descompasso entre as concepções teóricas do currículo integrado, sua materialização na prática educativa e contribuição na formação do estudante, fato observado na reticência em relação à formação humana integral e ao engajamento dos alunos como agentes transformadores ou uma visão menos otimista em relação ao curso proporcionar uma formação humana integral, envolvendo ciência, cultura, tecnologia e trabalho.

A falta de formação continuada sobre currículo integrado na EPT pode ter contribuído para as respostas. Nove docentes relataram não ter participado de formação continuada sobre currículo integrado. Dez participantes citaram ter participado de formação relacionada a metodologias ativas e tecnologias, envolvendo o novo ensino médio. Nesse contexto, a falta de políticas que contribuam na formação continuada dos docentes para EPT e tempo para realização do planejamento pedagógico, denotam a necessidade de reformular a formação docente para EPT, conforme destacado por Carvalho e Souza (2014). Para os autores, a formação atual não supre as demandas específicas da EPT, resultando em lacunas na formação pedagógica e no conhecimento técnico-pedagógico dos professores, agravada por cursos que não contemplam as especificidades da docência em EPT e do currículo integrado.

Ao serem estimulados a escrever sobre o seu entendimento por ensino médio integrado à EPT em relação ao ensino médio regular, observa-se que as concepções dos docentes participantes, aproximam-se de uma visão não crítica de educação, com foco na empregabilidade dos estudantes. Das 19 respostas, 14 se aproximam desta perspectiva e 5 aproximam-se de uma perspectiva crítica, próxima da concepção de ensino médio integrado a partir da perspectiva da formação humana integral, conforme pode ser observado nas respostas a seguir: “Aptidão para o mundo do trabalho em conhecimento específico e postura para sair se bem na empresa” (D02); “A função é oferecer um curso de ensino médio

profissionalizante. O curso ensino médio não profissionalizante oferece um conhecimento amplo” (D05); “Iniciar o aluno ao mundo do trabalho” (D06); “Preparar o estudante para determinado segmento, no meu caso, administração focando o mercado de trabalho. Dando bases da ciência administrativa, porém deveria ser com foco prático principalmente, com escola-empresa” (D07); “O Ensino Médio integrado a Educação Profissional prepara o estudante para o mercado de trabalho, facilitando o ingresso ao primeiro emprego. Já o ensino médio não profissionalizante não dá suporte o que a sociedade pede” (D08); “Formação técnica” (D09); “Tornar o estudante apto para o mercado de trabalho” (D10); “A função é dar um início a vida profissional do estudante, oportunidades de escolhas no mercado de trabalho” (D11); “As competências Técnicas desenvolvidas para o mercado de trabalho” (D12); “Ter uma opção de estágio, trabalho com remuneração em uma área pretendida, bem jovem, mesmo antes de concluir a faculdade. Maiores opções de emprego e crescimento profissional” (D13); “Excelente pois os estudantes já saem com um diploma, em seletivas já saem na frente” (D16); “Formação Técnica profissional” (D17); “Dar uma profissão; a diferença está nas disciplinas específicas do curso técnico” (D18); “Preparar o indivíduo para o mercado de trabalho” (D19).

Dentre os docentes que se aproximam de uma perspectiva crítica, observa-se a associação do ensino médio integrado a formação integral destacando que estes cursos: “têm a função de oferecer, simultaneamente, a formação geral e a formação técnica, preparando os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos” (D01); “Com grande número de aulas práticas e simulações de acontecimentos reais da vida profissional de cada área. Já o ensino médio não vinculado a EPT e mais engessado e tradicional. (D03); “os alunos deveriam ser preparados para o mundo do trabalho de forma mais ampla, desenvolvendo competências críticas e uma formação integral que inclua habilidades socioemocionais, ética e cidadãs” (D04); “Construir um senso crítico além de só preparar-se para o mercado de trabalho” (D15).

A análise qualitativa das respostas abertas, observa-se que os docentes apresentam concepções diversas sobre currículo integrado, distanciando-se e aproximando-se de uma concepção crítica. Todavia, percebe-se a predominância da ideia de junção, agrupamento, integração, complementariedade, combinação, a soma entre disciplinas do ensino médio e da área técnica, conforme pode ser observado nos excertos de 5 docentes a seguir: “Currículo

integrado no ensino médio integrado à EPT é a combinação harmoniosa de disciplinas gerais e formação técnica” (D01); “Interrelação das disciplinas focadas e voltadas ao ensino técnico escolhido” (D07); “Junção do ensino regular com a área técnica” (D09); “Integração da área comum do ensino médio com a área técnica”; “Um currículo que junta as matérias normais do Ensino médio com as matérias técnicas do curso escolhido” (D13); “As matérias se complementam” (D14); “Disciplinas do currículo comum mais as disciplinas técnicas” (D18).

Os educadores reconhecem a integração da formação básica com a formação profissional como essencial no currículo integrado: “O ‘currículo integrado’ organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (D03); “O currículo integrado no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EPT) é uma abordagem educacional que combina disciplinas propedêuticas e técnicas, e deveria proporcionar uma formação completa que prepare os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para o mundo do trabalho” (D04).

Tais concepções aproximam-se de uma perspectiva de currículo integrado que se ancora na indissociabilidade entre formação profissional e formação básica, que busca proporcionar uma formação profissional que capacite jovens e adultos a se apropriarem de conhecimentos essenciais para uma inserção digna na vida produtiva (Araújo; Frigotto, 2015; Ciavatta, 2014). Como argumenta Saviani (2007), a educação deve preparar os estudantes não apenas com conhecimentos técnicos, mas também promover competências e habilidades que formem cidadãos críticos, bem preparados para atuar em diversos contextos sociais e profissionais.

Aproximações do currículo integrado com uma formação omnilateral também foi observada nas respostas, destacando a importância de o currículo integrado possibilitar acesso ao conhecimento científico e à compreensão crítica das dinâmicas socioprodutivas, conforme observado nos excertos a seguir: “Que o currículo deverá viabilizar a integração entre a formação geral, técnica e política” (D10); “É a formação geral, técnica e política, viabilizando entre elas” (D12); “Que deve o conhecimento ser de forma integrada a fim de formar os alunos para além do mercado de trabalho” (D15); “Um projeto pedagógico no qual estão articulados trabalho, educação, teoria e prática” (D17).

No que se refere aos desafios da implementação do currículo integrado no Ensino Médio Integrado, os participantes indicam desafios para sua materialização, como a falta de infraestrutura e investimento, conforme observado nas necessidades expressas, como "física, tecnológica e de internet" (D10), "de livros atualizados disponíveis na biblioteca" (D15) e "de investimentos públicos" (D06). A instabilidade do corpo docente também é apresentada como um obstáculo que prejudica o desenvolvimento do currículo integrado e de uma formação abrangente e de qualidade, conforme destacado por D10: "A falta de professores" e por D03: "A mudança constante de professores".

A interdisciplinaridade, compreendida como um pressuposto do currículo integrado, é mencionada por alguns participantes como um dos desafios, por exemplo nas respostas de D01 ("É essencial fortalecer a conexão entre teoria e prática por meio de projetos interdisciplinares, estágios, visitas técnicas e parcerias com empresas"), D19 ("As disciplinas deveriam interagir na formação do aluno") e D14 ("As matérias se complementam"). As metodologias de ensino, que possibilitem relacionar teoria e prática, também são citadas como desafios: "(...) aulas práticas e simulações de acontecimentos reais da vida profissional de cada área" (D03); "com enfoque em projetos e atividades práticas que interligam teoria e prática" (D01).

Tais considerações destacam experiências que relacionem teoria e prática como importantes para um aprendizado significativo e contextualizado. Segundo Wanzeler e Prates (2019), estas situações possibilitam os estudantes a formularem perguntas a partir de temas relevantes, incentivando a reflexão sobre o que já conhecem, além de promover a investigação de questões complexas, resultando em um aprendizado mais significativo. Um dos principais benefícios dessa metodologia é a aplicação de conhecimentos de diversas áreas em situações práticas e contextualizadas.

Outros desafios destacados pelos docentes referem-se as mudanças ocasionadas pela reforma do ensino médio, dentre elas o ensino híbrido, reduções na carga horária de disciplinas propedêuticas, evasão dos estudantes etc. (D11: "Não às turmas do integral, muita desistência"; D17: "Alunos não estão preparados nem possuem autonomia para o ensino híbrido e algumas disciplinas propedêutica estão com carga horária insuficiente").

Esses achados indicam que a efetividade do currículo integrado depende de ajustes nas práticas pedagógicas, nas condições de trabalho docente, na infraestrutura e na formação

continuada dos professores, visando que os seus fundamentos sejam retomados na educação profissional e tecnológica no Ensino Médio Integrado na rede estadual catarinense, buscando estabelecer unidade político-pedagógica institucional mediada pelo conhecimento e comprometida com as necessidades da juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisou-se os desafios no desenvolvimento do currículo integrado no Curso Técnico em Administração do Centro de Educação Profissional Hermann Hering (CEDUPHH), a partir da percepção dos docentes. Observamos que, embora reconheçam a importância da formação integrada e da contextualização dos conteúdos, eles se deparam com barreiras significativas que comprometem a efetividade do processo educacional. As principais dificuldades referem-se à inadequação da carga horária destinada ao planejamento pedagógico e à ausência de colaboração nas atividades interdisciplinares, aspectos que dificultam materializar os fundamentos do currículo integrado.

A análise documental das matrizes curriculares evidenciou mudanças abruptas, especialmente a partir da Reforma do Ensino Médio iniciada em 2017. Além disso, os dados revelaram a necessidade de estratégias que promovam a formação continuada dos docentes, garantindo tempo e condições adequadas para o planejamento e a elaboração de práticas pedagógicas interdisciplinares. É imprescindível que as instituições educacionais adotem medidas que incentivem a colaboração entre educadores, bem como a revisão das diretrizes estaduais, de modo a garantir que o currículo se mantenha relevante e eficaz. A formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social deve ser o objetivo central de uma proposta curricular na educação profissional e tecnológica.

Por fim, esta pesquisa contribui para o entendimento das complexas interações entre o currículo, a formação de professores e os desafios enfrentados na prática educativa. As reflexões aqui apresentadas evidenciam as lacunas existentes, mas também apontam caminhos para futuras intervenções que visem ao fortalecimento do currículo integrado no contexto da educação profissional, buscando a formação de profissionais preparados para os desafios do mundo do trabalho na contemporaneidade. Como observam Araújo e Frigotto (2015), o EMI ancora-se em um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com

REVISTA PROFESSARE

ações formativas integradoras, capazes de promover a autonomia e a liberdade dos sujeitos inseridos nas práticas pedagógicas, sobretudo, professores e estudantes.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Conceituação: Grimm, V. e Richter, R. **Metodologia:** Grimm, V. e Richter, R. **Investigação:** Richter, R. **Curadoria de dados:** Richter, R. **Análise formal:** Grimm, V. e Richter, R. **Escrita (rascunho original):** Grimm, V. e Richter, R. **Escrita (revisão e edição):** Grimm, V. e Richter, R.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

DECLARAÇÃO DE IA GENERATIVA NA ESCRITA CIENTÍFICA

Os autores declaram que não utilizaram ferramentas de inteligência artificial generativa na redação, análise ou revisão do presente manuscrito.

REFERÊNCIAS

ANA, W. P. S.; NOGUEIRA, S. M. S.; BRITO, W. A. Reflexões sobre o currículo integrado na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, p. e8813, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.8813>. Acesso em 26 set. 2025.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em 26 set. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=2208&ano=1997&ato=a03MTUq10MJpWT6dd>. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm?origin=instituicao. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: documento base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm?msclkid=99fb7879d0c211ec91a329a85274182b. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cômputo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Brasília: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em 26 set. 2025.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=245343>. Acesso em 26 set. 2025.

CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 629-996, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014124974>. Acesso em 26 set. 2025.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 26 set. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COSTA, I. A.; SOUZA, J. S. A escola enxuta e flexível do precariado: considerações acerca da liofilização administrativa na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 18, p. e10075, 2023. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/10075>. Acesso em: 26 set. 2025.

FERREIRA, F. G.; FELZKE, L. F. Currículo integrado na educação profissional: concepções de alunos e professores sobre projeto integrador. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 413–432, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.413-432>. Acesso em 26 set. 2025.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em 26 set. 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRÜMM, C. A.; CONTE, H. D. L.; LIDANI, R. Você conhece a sua história? Uma experiência para pensar o currículo integrado. In: SILVA, A. L.; PASQUALI, R.; GREGGIO, S.; AGNE, S. A. A. **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2016.

GRIMM, V.; OLIVEIRA, F. B. de. O Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina: contextos, disputas e retroprocessos a partir da Lei 13.415/2017. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 25, 2025. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/18203>. Acesso em: 26 set. 2025.

REVISTA PROFESSARE

JESUS, G. C. N.; NUNES, M. A. C. Precarização do trabalho docente: contrato temporário e concurso público no magistério do Espírito Santo. **Revista Foz**, p. 01-37, 2024. Disponível em: <https://revista.ivc.br/index.php/revistafoz/article/view/283/148>. Acesso em: 26 set. 2025.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57–66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 26 set. 2025.

MACHADO, L. R. S. O desafio da Formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005>. Acesso em: 26 set. 2025.

MOURA, D. H.; GARCIA, S. R. O.; RAMOS, M. N. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 26 set. 2025.

OLIVEIRA, F. B. **Educação profissional na rede estadual de ensino de Santa Catarina: um estudo sobre as implicações da Lei nº 13.415/2017 nos cursos de ensino médio integrado**. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2023.

OLIVEIRA, M. S. **Concepções, percepções e experiências de integração curricular nos cursos técnicos de uma instituição federal**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

POSSAMAI, T.; RODRIGUES, F. L. G. O Ensino Médio Integrado diante da contrarreforma do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 53-69, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1461>. Acesso em 26 set. 2025.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: FÓRUM EJA, 8., 2008, Belém. **Anais....** Belém: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado_05.pdf. Acesso em 26 set. 2025.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 39, p. 15-29, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em 26 set. 2025.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771–788, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>. Acesso em 26 set. 2025.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>. Acesso em 26 set. 2025.

REVISTA PROFESSARE

SANTA CATARINA (Estado). **Curso Técnico em Administração – EMIEP.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Curriculum Base do Território Catarinense do Ensino Médio:** Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da Educação Profissional e Tecnológica. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em 26 set. 2025.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, J. D. G. dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i3.20976>. Acesso em 26 set. 2025.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em 26 set. 2025.

SILVA, F. L. G. R. **Ensino Médio Integrado à educação profissional em Santa Catarina: Desafios para a sua implementação.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, M. R. Projetos de reformulação do ensino médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: IFB, 2017.

WANZELER, G. O. R.; PRATES, A. E. Ensino médio integrado do Instituto Federal e o ensino médio integral e integrado de Minas Gerais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 16, p. e8568, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2019.8568>. Acesso em 26 set. 2025.