

DESAFIOS DA GESTÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO: A ARTICULAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS TÉCNICAS E PROPEDÊUTICAS SOB A ÓTICA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Patrick Laass Wotckoski

Especialista em Matemática, sua Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí. Discente no curso de Especialização em Gestão Escolar na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Ceará. Discente no curso de Especialização em Gestão Escolar na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Discente no curso de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Rio de Janeiro. Licenciado em Matemática pela Universidade de Franca. Professor de Ensino Superior na Faculdade de Tecnologia de Mococa, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. <http://lattes.cnpq.br/5198473111511380>. <https://orcid.org/0000-0002-4717-7263>.
E-mail: patricklw@outlook.com

Tiago Rodrigues Araújo

Especialista em Auditoria, Contabilidade e Perícia Contábil pelo Centro Universitário UniFatecie, Especialista em Controladoria e Finanças pela Faculdade Ibra de Brasília, Especialista em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Especialista em Planejamento Empresarial e Gestão da Produção pela Faculdade Ideal de Brasília, Especialista em Direito Tributário pela Universidade Paulista, Graduando em Gestão Fiscal e Tributária pelo Centro Universitário UniFatecie, Graduado em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário UniFatecie e Bacharel em Administração pelas Faculdades da Fundação de Ensino de Mococa. <https://orcid.org/0009-0006-8469-6536>. E-mail: tiagorod@hotmail.com

Carlos Henrique de Figueiredo

Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria de Educação à Distância pela Faculdade Batista de Minas Gerais, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Batista de Minas Gerais, Graduação em ABI - Letras, pela Universidade Federal do Tocantins, Licenciado em Pedagogia pelas Faculdades da Fundação de Ensino de Mococa. <http://lattes.cnpq.br/8403732831957312>.
<https://orcid.org/0009-0005-8264-5025>. E-mail: henrique629figueiredo@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RNI-2026.V1N2-23>

RESUMO: A integração curricular é o pilar da formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), porém sua execução encontra barreiras históricas e estruturais. Este trabalho aborda o papel do gestor pedagógico como articulador desse processo, focando no desafio de unir o núcleo comum e a formação técnica em um projeto único e coerente. A análise parte do conceito de trabalho como princípio educativo para entender como a gestão pode fomentar espaços de planejamento coletivo e interdisciplinar. O texto aponta que a fragmentação do currículo é reflexo de uma formação docente também fragmentada e de uma estrutura escolar que ainda privilegia o conteúdo em detrimento da relação ciência-trabalho-cultura. Conclui-se que a gestão deve atuar na formação continuada de seus professores e na reestruturação dos tempos e espaços escolares, garantindo que a educação profissional não se reduza ao adestramento técnico, mas promova a compreensão crítica da realidade social e produtiva pelo estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo integrado. Gestão pedagógica. Formação omnilateral. Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho como princípio educativo.

CHALLENGES OF MANAGEMENT FOR THE IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATED CURRICULUM: THE ARTICULATION BETWEEN TECHNICAL AND PROPAEDEUTIC DISCIPLINES FROM THE PERSPECTIVE OF OMNILATERAL EDUCATION

ABSTRACT: Curriculum integration is the pillar of integral human formation in Professional and Technological Education (PTE), but its implementation faces historical and structural barriers. This paper addresses the role of the pedagogical manager as the articulator of this process, focusing on the challenge of uniting the common core and technical training into a single, coherent project. The analysis draws on the concept of work as an educational principle to understand how management can foster spaces for collective and interdisciplinary planning. The text points out that curriculum fragmentation reflects a teacher education that is also fragmented and a school structure that still privileges content over the relationship between science, work and culture. It concludes that management must act in the continuing education of its teachers and in the restructuring of school times and spaces, ensuring that professional education does not reduce itself to technical conditioning, but promotes the student's critical understanding of social and productive reality.

KEYWORDS: Integrated curriculum. Pedagogical management. Omnilateral formation. Professional and Technological Education. Work as educational principle.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil carrega, ao longo de sua trajetória histórica, a marca da dualidade estrutural: de um lado, uma educação voltada à formação intelectual e propedêutica das classes dirigentes; de outro, uma formação estritamente técnica e manual destinada às classes trabalhadoras. Essa divisão, longe de ser apenas pedagógica, reflete as contradições mais profundas do modo de produção capitalista, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual como forma de organizar e hierarquizar a força de trabalho (Kuenzer, 1997).

A proposta do currículo integrado, consagrada na legislação brasileira por meio do Decreto nº 5.154/2004 e reafirmada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, emerge como resposta a essa fragmentação histórica. Ao propor a articulação entre formação geral e formação profissional em um projeto pedagógico unitário, o currículo integrado busca superar a dicotomia entre o saber fazer e o saber compreender, entre o técnico e o humanista, promovendo o que a tradição marxiana denomina formação omnilateral — o

desenvolvimento pleno das potencialidades humanas em suas múltiplas dimensões (Ciavatta, 2005; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

No entanto, a distância entre a legislação e a prática cotidiana das escolas de EPT é notória. O gestor pedagógico — coordenador, diretor ou supervisor — ocupa posição central nessa tensão. É ele quem deve mediar as disputas entre concepções pedagógicas divergentes, articular equipes docentes heterogêneas, organizar tempos e espaços escolares e garantir que o projeto político-pedagógico se converta em prática real. Compreender as dificuldades que esse sujeito enfrenta ao tentar efetivar a integração curricular é o ponto de partida deste trabalho.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivos: investigar as dificuldades práticas dos gestores pedagógicos na implementação da integração curricular na EPT; propor estratégias de mediação entre docentes de áreas distintas para superar a dicotomia entre saber manual e saber intelectual; e refletir sobre o papel da gestão na garantia da formação omnilateral frente à pressão pela simplificação técnica.

A metodologia adotada é a revisão bibliográfica de caráter qualitativo, ancorada em autores da tradição crítica da educação e do trabalho, como Gramsci (1968), Saviani (2007), Kuenzer (1997), Ciavatta (2005), Frigotto (2007), Ramos (2008) e Moura (2012), além de documentos normativos do Ministério da Educação. A organização textual segue da fundamentação teórica para a análise dos desafios práticos e, por fim, à proposição de estratégias de superação.

CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO OMNILATERAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

O conceito de currículo integrado na EPT não se resume à justaposição de disciplinas técnicas e propedêuticas em uma mesma grade horária. Trata-se de uma concepção radicalmente distinta de organização do conhecimento, fundada na ideia de que ciência, tecnologia, cultura e trabalho são dimensões inseparáveis da vida humana e, por isso, devem ser tratadas de forma integrada no processo educativo (Ramos, 2008).

Para Ramos (2008, p. 3), a integração curricular pressupõe "a compreensão do conhecimento como totalidade, capaz de articular o geral e o específico, o abstrato e o concreto, o teórico e o prático, de modo que os conteúdos de formação geral e de formação profissional se iluminem mutuamente". Essa perspectiva se contrapõe à lógica taylorista-fordista de organização do trabalho e da escola, na qual o saber é fragmentado em partes autônomas e hierarquizadas.

A formação omnilateral, por sua vez, é conceito oriundo da tradição marxiana e refere-se ao desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões: física, intelectual, moral, estética e política. Marx e Engels, no texto sobre a Instrução Pública no Programa Geral (1866), já apontavam para a necessidade de uma educação que combinasse o trabalho produtivo com o ensino intelectual e o ginástico, de modo a superar a unilateralidade imposta pela divisão do trabalho capitalista (Frigotto, 2007).

No contexto brasileiro, Saviani (2007) articula essa perspectiva ao conceito de trabalho como princípio educativo, argumentando que é pelo trabalho — como práxis humana transformadora da natureza e de si mesmo — que o ser humano se constitui enquanto sujeito histórico. A escola, nessa perspectiva, deve partir do trabalho concreto dos estudantes e de suas famílias para, por meio do conhecimento científico, possibilitar a compreensão crítica do processo produtivo e social em que estão inseridos.

Essa fundamentação teórica confere ao currículo integrado uma dimensão política inescapável: mais do que uma técnica pedagógica, ele representa uma concepção de educação comprometida com a emancipação das classes trabalhadoras, recusando a redução da escola profissional ao mero treinamento para o mercado de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E A SUA RELEVÂNCIA PARA A GESTÃO

A categoria trabalho como princípio educativo, desenvolvida por Gramsci (1968) e retomada por Saviani (2007), oferece ao gestor pedagógico um horizonte fundamental para orientar suas decisões. Compreender o trabalho como princípio educativo significa

tomar a atividade humana produtiva — em seu sentido ontológico, e não apenas empírico-mercantil — como base para a organização do currículo e das práticas pedagógicas.

Gramsci (1968) defendia que a escola unitária deveria superar a separação entre escola clássica e escola profissional, integrando trabalho intelectual e trabalho manual em uma formação que habilitasse o estudante tanto para o mundo do trabalho quanto para a vida política e cultural. Para o autor sardo, a fragmentação do ensino era, antes de tudo, um instrumento de reprodução das desigualdades de classe, pois limitava o acesso das classes populares ao saber elaborado, reservando-o às elites.

Do ponto de vista da gestão, isso implica que o gestor pedagógico não pode ser apenas um administrador de processos e procedimentos burocráticos. Ele deve ser, ao mesmo tempo, um intelectual orgânico da escola, capaz de articular o projeto educativo com as condições concretas de vida dos estudantes e com as exigências da transformação social. Como aponta Moura (2012, p. 4), a gestão do currículo integrado "exige do gestor uma postura de mediação ativa entre as diferentes culturas profissionais presentes na escola, superando as resistências corporativas e promovendo o diálogo permanente entre os docentes".

Assim, o trabalho como princípio educativo não é apenas um fundamento para o planejamento curricular, mas também para a própria atuação gestora: o gestor que compreende o trabalho humano em sua dimensão formativa será capaz de fomentar práticas pedagógicas integradoras, em vez de perpetuar a fragmentação que historicamente marcou a EPT no Brasil.

A DICOTOMIA ENTRE SABER TÉCNICO E SABER PROPEDÊUTICO: RAÍZES HISTÓRICAS

A separação entre formação técnica e formação geral no Brasil tem raízes que remontam ao período colonial, quando o trabalho manual era associado ao escravo e, portanto, socialmente desvalorizado (Kuenzer, 1997). Essa herança cultural profunda se perpetuou nas reformas educacionais do século XX, com a criação de circuitos formativos paralelos: de um lado, o ensino secundário academicista, propedêutico, voltado ao acesso

ao ensino superior; de outro, o ensino técnico-profissional, destinado aos filhos das classes trabalhadoras, com vistas à inserção imediata no mercado de trabalho.

A Lei de Equivalência de 1961 e a Lei 5.692/71 tentaram, em diferentes momentos, romper com essa dualidade, mas sem sucesso efetivo. A Lei 9.394/96, ao separar definitivamente o ensino médio da educação profissional, aprofundou a cisão. Somente com o Decreto 5.154/2004 e, posteriormente, com a Lei 11.741/2008, a integração voltou a ser uma possibilidade legal, embora sua efetivação dependesse de condições institucionais que a legislação por si só não era capaz de criar (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

No plano pedagógico, a dicotomia se manifesta de forma concreta na organização das escolas: professores de formação geral e professores de formação técnica raramente dialogam, têm formações distintas, culturas profissionais distintas e, muitas vezes, vínculos empregatícios distintos. Os primeiros são, em geral, licenciados oriundos das universidades; os segundos, frequentemente engenheiros, tecnólogos ou técnicos de nível médio com formação pedagógica precária ou inexistente (Machado, 2008). Essa heterogeneidade de perfis torna o diálogo interdisciplinar um desafio cotidiano para qualquer gestor que pretenda construir um currículo verdadeiramente integrado.

DESAFIOS PRÁTICOS DA GESTÃO PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR A FRAGMENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE COMO OBSTÁCULO ESTRUTURAL

Um dos maiores obstáculos à integração curricular na EPT reside na própria formação dos docentes que atuam nessas instituições. A formação inicial de professores no Brasil, historicamente organizada em cursos por disciplinas ou áreas específicas, produz profissionais que tendem a conceber o conhecimento de forma compartimentada e a defender a autonomia de sua disciplina como valor em si mesmo. Essa lógica disciplinar, estruturante da universidade moderna, penetra nas escolas e dificulta a construção de um projeto pedagógico verdadeiramente integrado (Araújo; Rodrigues, 2010).

No caso específico dos docentes de formação técnica, o problema é ainda mais agudo. Machado (2008) aponta que grande parte dos professores de disciplinas técnicas na EPT não possui formação pedagógica formal, tendo chegado à docência por sua expertise na área profissional. Embora esse percurso lhes confira saberes práticos valiosos, tende a produzir uma concepção instrumentalista do ensino, centrada no domínio de procedimentos e técnicas, sem a mediação teórica e crítica que a formação omnilateral requer.

A formação continuada, que poderia ser o espaço de superação dessas limitações, nem sempre é desenvolvida de forma articulada com o projeto de integração curricular. Frequentemente, ela se reduz a cursos pontuais e desconexos, que não tocam nas concepções pedagógicas profundas dos docentes e não promovem o encontro entre as diferentes culturas profissionais presentes na escola. Para o gestor pedagógico, portanto, organizar a formação continuada como espaço de construção coletiva do currículo integrado é uma tarefa ao mesmo tempo urgente e complexa.

A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES COMO BARREIRA INSTITUCIONAL

Além da formação docente, a estrutura organizacional das escolas de EPT coloca obstáculos concretos à integração curricular. A organização do tempo escolar em aulas de cinquenta ou sessenta minutos, por disciplinas isoladas e sequenciadas, reproduz na prática a fragmentação que o currículo integrado pretende superar. O planejamento pedagógico, quando existe, costuma ser feito por área ou por departamento, sem encontros sistemáticos entre professores de áreas distintas (Moura, 2012).

A carga horária dos professores, com turmas numerosas e múltiplos vínculos empregatícios, é outro fator que inviabiliza o tempo de planejamento coletivo necessário para a construção de projetos interdisciplinares. Muitos docentes da rede federal de EPT acumulam funções de ensino, pesquisa e extensão, o que reduz ainda mais sua disponibilidade para o trabalho pedagógico colaborativo. O gestor que propõe reuniões de planejamento integrado frequentemente se depara com a resistência legítima de

docentes sobrecarregados que não conseguem visualizar como esse investimento de tempo se traduzirá em melhoria real do ensino.

Há ainda a questão dos espaços físicos: laboratórios de informática, oficinas, laboratórios de ciências e salas de aula convencionais seguem uma lógica de separação que dificulta a criação de ambientes de aprendizagem integrados. A arquitetura escolar, reflexo de uma concepção fragmentada do conhecimento, precisa ser repensada — ou, ao menos, reinterpretada — para que projetos integradores possam ser desenvolvidos com condições mínimas de infraestrutura.

A PRESSÃO PELA SIMPLIFICAÇÃO TÉCNICA E O RISCO DE ESVAZIAMENTO DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

O contexto socioeconômico atual impõe ao gestor pedagógico uma tensão permanente entre as exigências da formação omnilateral e as pressões externas pela simplificação técnica. O mercado de trabalho, especialmente em contextos de desemprego estrutural e precarização laboral, tende a demandar das escolas de EPT profissionais rapidamente empregáveis, com competências técnicas específicas e sem a "perda de tempo" que representariam as disciplinas de formação geral (Frigotto, 2007).

Essa pressão se manifesta de diversas formas no cotidiano das instituições: pedidos de redução da carga horária de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Arte e História em favor de mais horas de prática técnica; avaliações institucionais que medem apenas indicadores de empregabilidade dos egressos; e demandas dos próprios estudantes, que, pressionados pela necessidade econômica, questionam a relevância de conteúdos que não percebem como diretamente aplicáveis à sua futura profissão.

O gestor pedagógico que não possui uma fundamentação teórica sólida sobre os fins da EPT corre o risco de ceder a essas pressões, contribuindo para o esvaziamento do currículo integrado e a redução da escola profissional ao adestramento técnico que se pretendia superar. Como alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação omnilateral não é um luxo nem um ideário abstrato: é condição para que os trabalhadores possam compreender criticamente o processo produtivo em que estão inseridos e atuar coletivamente na transformação de suas condições de vida.

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O PLANEJAMENTO COLETIVO COMO ESPAÇO FORMATIVO

Uma das estratégias mais eficazes para superar a fragmentação curricular é a instituição de espaços sistemáticos de planejamento coletivo entre docentes de diferentes áreas. Esses espaços não devem se restringir a reuniões administrativas ou de socialização de informações; devem ser concebidos como momentos de formação continuada em serviço, nos quais os docentes têm a oportunidade de conhecer as concepções pedagógicas uns dos outros, identificar pontos de convergência entre suas disciplinas e construir projetos integradores de forma colaborativa (Araújo; Rodrigues, 2010).

Para que esses espaços sejam produtivos, o gestor precisa assumir o papel de mediador ativo, apresentando aos docentes os fundamentos do currículo integrado, propondo roteiros de discussão que partam dos problemas reais enfrentados pelos estudantes, e garantindo que os acordos construídos coletivamente sejam efetivamente incorporados ao planejamento e à prática. A mediação gestora não pode ser coercitiva — a integração imposta por decreto burocrático tende a produzir apenas resistência e conformismo aparente —, mas deve ser firme na direção do projeto educativo institucional.

O Programa de Formação de Gestores da Rede Federal, promovido pelo Ministério da Educação, aponta que as experiências mais bem-sucedidas de integração curricular estão associadas a instituições que dedicam ao menos quatro horas semanais ao planejamento pedagógico coletivo, com participação de docentes das duas vertentes formativas, e que contam com gestores formados na perspectiva do currículo integrado (MEC/SETEC, 2013).

PROJETOS INTEGRADORES COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Os projetos integradores constituem um dispositivo metodológico privilegiado para a efetivação da integração curricular, pois permitem que temas relevantes para a formação profissional e para a compreensão da realidade social sejam abordados

simultaneamente por disciplinas de diferentes áreas, sem a necessidade de uma reformulação imediata de toda a estrutura curricular (Pacheco, 2012).

Um projeto integrador sobre sustentabilidade ambiental em um curso de Agroecologia, por exemplo, pode articular conteúdos de Química (análise do solo), Biologia (ecologia dos agroecossistemas), Matemática (cálculo de índices produtivos), Português (elaboração de relatórios técnicos) e Filosofia (ética ambiental e relação ser humano-natureza). Essa articulação não apenas torna o aprendizado mais significativo para o estudante, como também produz nos docentes a experiência concreta da integração, criando as condições para que ela se expanda progressivamente para outras dimensões do currículo.

O papel do gestor nesses projetos é garantir as condições institucionais para a sua realização: definição de horários comuns para os docentes envolvidos, provisão de recursos materiais, articulação com o calendário escolar e divulgação dos resultados, de modo a construir uma cultura institucional favorável à integração.

FORMAÇÃO CONTINUADA ORIENTADA PARA A INTEGRAÇÃO

A formação continuada dos docentes deve ser concebida pelo gestor não como um conjunto de cursos desconexos, mas como uma política institucional articulada com o projeto político-pedagógico da escola e com as necessidades concretas de cada equipe docente. Para que ela seja efetiva no sentido da integração curricular, precisa abordar, de forma sistemática, os fundamentos teóricos e práticos da EPT integrada, promover o diálogo entre as culturas profissionais dos docentes de formação geral e de formação técnica, e criar oportunidades para que cada professor conheça, em profundidade, o que e como os colegas de outras áreas ensinam (Machado, 2008).

Nesse sentido, práticas como visitas cruzadas entre disciplinas, grupos de estudo interdisciplinares, seminários internos de socialização de práticas pedagógicas e parcerias com programas de pós-graduação da área de EPT constituem alternativas viáveis para qualificar a formação continuada no interior das próprias instituições. A participação dos docentes em eventos científicos da área — como o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (ENPET) e o Congresso Brasileiro de Educação

Profissional e Tecnológica (CONEPT) — também é relevante para a atualização e para a construção de redes de colaboração.

REESTRUTURAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS COMO CONDIÇÃO INSTITUCIONAL

Nenhuma estratégia pedagógica de integração curricular será sustentável sem que o gestor atue também sobre a estrutura organizacional da escola. Isso significa criar na grade horária janelas de planejamento coletivo remunerado, organizar os espaços físicos de modo a favorecer trabalhos interdisciplinares, flexibilizar o formato das aulas quando necessário para o desenvolvimento de projetos, e buscar junto às mantenedoras as condições contratuais que permitam aos docentes dedicar tempo efetivo ao trabalho pedagógico colaborativo.

A reestruturação dos tempos e espaços escolares é, certamente, a dimensão mais desafiadora do trabalho do gestor, pois envolve negociações que extrapolam os limites da autonomia institucional. No entanto, é possível, dentro das margens disponíveis, fazer escolhas que sinalizem o compromisso da gestão com a integração: priorizar, por exemplo, o agendamento das reuniões de planejamento integrado antes das reuniões administrativas; garantir que os professores das duas vertentes formativas compartilhem, ao menos em parte, os mesmos horários livres; e criar espaços físicos multiuso que permitam a realização de atividades práticas com conteúdo teórico integrado.

DISCUSSÃO: A GESTÃO COMO GARANTIA DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

Os desafios analisados nas seções anteriores revelam que a implementação do currículo integrado na EPT não é um problema técnico-pedagógico de solução simples. Ela envolve dimensões estruturais, culturais, formativas e políticas que nenhuma intervenção isolada é capaz de superar. O gestor pedagógico, nesse contexto, não pode pretender resolver por si mesmo contradições que têm raízes históricas profundas e que refletem conflitos mais amplos da sociedade brasileira.

No entanto, isso não significa passividade ou conformismo. Como demonstra a análise, o gestor dispõe de um conjunto de estratégias que, quando articuladas de forma consistente e sustentada, podem produzir avanços significativos na direção da integração real. A chave está em compreender que a gestão do currículo integrado é, antes de tudo, uma gestão de processos formativos: não se trata apenas de organizar uma grade de horários ou uma lista de disciplinas, mas de criar as condições para que docentes e estudantes se constituam como sujeitos de um projeto educativo emancipatório.

Nessa perspectiva, a figura do gestor pedagógico comprometido com a formação omnilateral aproxima-se do que Gramsci (1968) denominou intelectual orgânico: aquele que, enraizado nas condições concretas de sua classe e de sua instituição, é capaz de articular teoria e prática, saberes científicos e saberes populares, em função de um projeto de transformação social. Não se trata de um gestor ingênuo, que ignora as pressões do mercado e da burocracia estatal; trata-se, ao contrário, de um gestor que conhece essas pressões, as nomeia, e constrói, com sua equipe, estratégias de resistência e superação.

A pressão pela simplificação técnica, que se intensifica em contextos de crise econômica e de enfraquecimento das políticas públicas de educação, exige do gestor uma postura permanentemente vigilante em relação aos fins da EPT. Cada decisão sobre a distribuição da carga horária, sobre a prioridade dos conteúdos, sobre os critérios de avaliação e sobre os perfis de egressos desejados é, em última instância, uma decisão política que afirma ou nega o compromisso com a formação omnilateral. Tornar visíveis as dimensões políticas dessas decisões, e envolver coletivamente os docentes na sua construção, é uma das mais relevantes contribuições que a gestão pedagógica pode oferecer à EPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou evidenciar que a implementação do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica é um processo permeado por tensões estruturais, culturais e políticas que impõem ao gestor pedagógico desafios que transcendem o âmbito administrativo. A dualidade histórica entre formação geral e formação técnica, a fragmentação da formação docente, a inadequação dos tempos e espaços escolares e a

pressão constante pela simplificação técnica configuram um cenário adverso, no qual a afirmação do projeto de formação omnilateral requer esforço permanente e articulado.

As estratégias discutidas — planejamento coletivo, projetos integradores, formação continuada orientada para a integração e reestruturação dos tempos e espaços — não constituem fórmulas prontas, mas instrumentos que precisam ser adaptados às condições específicas de cada instituição. O que se requer, acima de tudo, é que o gestor compreenda profundamente os fundamentos do currículo integrado e assuma, com clareza, seu papel de mediador ativo entre as diferentes culturas profissionais presentes na escola.

Conclui-se que a gestão deve atuar de forma incisiva na formação continuada de seus professores e na reestruturação dos tempos e espaços escolares, garantindo que a educação profissional não se reduza ao adestramento técnico, mas promova a compreensão crítica da realidade social e produtiva pelos estudantes. A formação omnilateral não é, nessa perspectiva, um ideal abstrato e inatingível: é uma tarefa concreta, cotidiana e urgente, que depende, em grande medida, da qualidade da gestão pedagógica para se tornar realidade nas escolas de EPT.

Pesquisas futuras poderão aprofundar a análise a partir de estudos de caso em instituições da Rede Federal de EPT, investigando, de forma empírica, as condições que favorecem ou dificultam a implementação do currículo integrado em diferentes contextos regionais e institucionais. A escuta sistemática dos gestores, docentes e estudantes nesses processos poderá enriquecer significativamente o debate aqui iniciado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 71-82, maio/ago. 2010.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Gestores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2013. Disponível em: <https://formacaoept.mec.gov.br/gestao2.html>. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Labor: Revista do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012.

PACHECO, E. M. Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2012.

RAMOS, M. N. Currículo Integrado. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 1-10.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.