CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: RELATÓRIO DE FORMAÇÃO

CLICIA MAGDA DE LIMA UCHOA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO TÉCNICA

Lauro de Freitas
2026

CLICIA MAGDA DE LIMA UCHOA

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO TÉCNICA

Trabalho de conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Especialização em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), como requisito final para obtenção do Título de Especialista em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Alves de Sousa Junior

Lauro de Freitas

2026

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO IFBA, COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

U17e Uchoa, Clicia Magda de Lima

Ensino médio integrado: desafios da gestão escolar na articulação entre formação geral e formação técnica: / Clicia Magda de Lima Uchoa; orientador Manuel Alves de Sousa Junior -- Lauro de Freitas: IFBA, 2026.

30 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal da Bahia, 2026.

1. Ensino médio integrado. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Currículo integrado. 4. Formação integral. 5. Gestão educacional. I. Sousa Junior, Manuel Alves de, orient. II. TÍTULO.

CDD/CDU

CLICIA MAGDA DE LIMA UCHOA

ENSINO MÉDIO IINTEGRADO: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO TÉCNICA

Trabalho de conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Especialização em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), como requisito final para obtenção do Título de Especialista em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em: 19 / 09 / 26.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Manuel Alves de Sousa Junior (Orientador)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Desirée Siqueira dos Santos

Profa. Me. Desirée Siqueira Santos
Fundação de Saúde da Família (FESF)

Vanessa Hora da Rocha

Profa. Me. Vanessa Hora da Rocha
Prefeitura Municipal de Camaçari (PMC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde e por Sua infinita bondade e misericórdia, que renovam minhas forças nos momentos de cansaço e desânimo.

A minha família, minha fortaleza, pelo amor incondicional, parceria e incentivo.

Aos colegas de curso, pelas trocas de experiências e apoio diante dos desafios que vivenciamos. O caminho tornou-se mais significativo graças a vocês.

À tutora do curso, Desirée Siqueira, por guiar nossa jornada com tanta dedicação. Seu apoio, paciência e orientação foram fundamentais para que eu não desistisse do curso. Sua atuação foi essencial para a concretização desta conquista.

Agradeço, de forma especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Manuel Alves de Sousa Junior, pela dedicação, pela atenção cuidadosa e profissionalismo com que conduziu este trabalho. Sua postura atenta e criteriosa fez toda a diferença. A cada orientação, transmitiu não apenas conhecimento, mas também motivação, demonstrando verdadeiro compromisso com seus orientandos e tornando esta caminhada ainda mais enriquecedora.

“A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2008, p. 29).

RESUMO

Este trabalho analisa os principais desafios da gestão escolar na articulação entre a formação geral e a formação técnica no Ensino Médio Integrado (EMI), considerando a importância dessa relação e seus impactos para a efetivação da formação integral dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa teve como objetivo compreender os fatores pedagógicos, curriculares, institucionais e políticos que dificultam a consolidação da integração curricular proposta pelos marcos legais e defendida pelos referenciais teóricos da área. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados evidenciam que, embora o EMI represente um importante avanço na superação da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à fragmentação curricular, à formação docente, à ausência de planejamento coletivo, às limitações de infraestrutura e financiamento, bem como aos impactos das constantes reformas do Ensino Médio. Constatou-se, ainda, que a efetivação do currículo integrado depende da atuação estratégica da gestão educacional na promoção da gestão democrática, da formação docente, do fortalecimento do planejamento colaborativo e da criação de condições institucionais que favoreçam a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Conclui-se que a consolidação do EMI requer políticas públicas permanentes, investimentos adequados e uma gestão comprometida com os princípios da EPT, de modo a garantir uma formação crítica, emancipatória e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo Integrado. Formação Integral. Gestão Educacional.

ABSTRACT

This study analyzes the main challenges of school management in coordinating general education and technical training in Integrated Secondary Education (EMI), considering the importance of this relationship and Technological Education (EPT). The research aimed to understand the pedagogical, curricular, institutional, and political factors that hinder the consolidation of curricular integration proposed by legal frameworks and supported by theoretical references in the field. It is a qualitative study, developed using bibliographic and documentary research. The findings show that, although EMI represents an important step toward overcoming the historical duality between general education and professional support, its implementation still faces challenges related to curricular fragmentation, teacher training, lack of collective planning, infrastructure and funding limitations, as well as the impacts of ongoing high school reforms. The study also reveals that the effectiveness of the integrated curriculum depends on the strategic role of educational management in promoting democratic governance, teacher development, collaborative planning, and institutional conditions that foster integration among work, science, culture, and technology. It concludes that consolidating EMI requires permanent public policies, adequate investments, and management committed to the principles of EPT, ensuring a critical, emancipatory, and socially grounded education.

Keywords: Integrated High School. Professional and Technological Education. Integrated Curriculum. Comprehensive Education. Educational Management.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
1.1 Contextualização 10
1.2 Problemática 11
1.3 Objetivo Geral 12
1.4 Objetivos Específicos 12
1.5 Justificativa 12
1.6 Metodologia 13
2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO E AUTOBIOGRAFIA 14
3 ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA NA EPT 16
3.1 Desafios da articulação entre formação geral e formação técnica 16
3.2 Integração Curricular e carga horária 17
3.3 Formação docente 18
3.4 Desafios institucionais 21
4 ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA GESTÃO 23
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 25
REFERÊNCIAS 27
ANEXOS 29
DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG) 29

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

A educação brasileira historicamente foi marcada por uma dualidade estrutural que separou a formação intelectual da formação profissional. Durante muitos anos, o ensino destinado às classes populares esteve associado à preparação para o trabalho manual e técnico, enquanto a formação voltada ao acesso ao ensino superior e à produção do conhecimento científico, permaneceu direcionada às camadas mais favorecidas da sociedade. Essa divisão contribuiu para o fortalecimento de desigualdades educacionais e sociais, refletindo diretamente na organização do Ensino Médio brasileiro. Nesse contexto, o Ensino Médio Integrado (EMI) surge como uma proposta que busca superar essa fragmentação histórica, articulando a formação geral e a formação técnica em uma perspectiva de formação humana integral.

A proposta do EMI fundamenta-se na compreensão de que a educação deve promover o desenvolvimento omnilateral do sujeito, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia em um mesmo processo formativo. Conforme defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a integração entre educação básica e educação profissional representa uma possibilidade de romper com a lógica dualista da educação brasileira, promovendo uma formação que articule conhecimentos científicos e preparação para o mundo do trabalho de forma crítica e emancipatória. Nessa perspectiva, o trabalho deixa de ser entendido apenas como atividade produtiva e passa a constituir-se como princípio educativo, permitindo ao estudante compreender as relações sociais, econômicas e tecnológicas presentes na sociedade contemporânea.

A escolha e a delimitação do objeto deste estudo têm como origem o diagnóstico formativo vivenciado ao longo do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Durante as discussões nas disciplinas do curso — em especial *Fundamentos Teóricos e Didáticos da EPT*, *Políticas Públicas* e *Gestão Educacional* —, evidenciou-se um recorrente descompasso entre as diretrizes normativas da integração curricular e a realidade prática das instituições de ensino. Esse diagnóstico revelou que, embora o arcabouço legal e teórico defenda a indissociabilidade entre a formação geral e a técnica, a práxis educacional ainda se depara com currículos fragmentados, isolamento docente e outros desafios de ordem estrutural e institucional, a serem enfrentados pela gestão. Assim, o problema de pesquisa investigado nasce da necessidade de refletir criticamente sobre as lacunas

identificadas durante essa trajetória, conectando o aprendizado acadêmico às exigências concretas da gestão escolar na EPT.

Segundo Ciavatta (2014), a concepção de integração no Ensino Médio não se resume à simples junção entre disciplinas propedêuticas e componentes técnicos, mas pressupõe a construção de práticas pedagógicas articuladas, capazes de promover a compreensão crítica da realidade social e do mundo do trabalho. Entretanto, em muitas instituições, ainda prevalece uma organização curricular fragmentada, em que tais saberes permanecem dissociados, dificultando a concretização da proposta de integração prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos documentos orientadores da EPT.

Ademais, as reformas educacionais implementadas nas últimas décadas intensificaram os debates acerca da função social do Ensino Médio e da educação profissional no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) estabeleceu a possibilidade de articulação entre educação básica e formação técnica, fortalecendo a ideia de integração curricular. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012) reforçaram a necessidade de uma formação que associasse conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais. Contudo, as mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio em 2017 provocaram novas discussões sobre o risco de aprofundamento da fragmentação curricular e da flexibilização do ensino em favor de itinerários formativos voltados às demandas imediatas do mercado de trabalho.

De acordo com Piolli e Sala (2021), a reforma do Ensino Médio trouxe impactos significativos para a EPT, principalmente ao ampliar a centralidade da formação técnica e profissional nos itinerários formativos sem, necessariamente, garantir condições efetivas para uma formação integral dos estudantes. Observa-se, portanto, que essa articulação continua permeada por tensões e contradições, revelando um distanciamento entre o planejado e o executado que ultrapassam a dimensão pedagógica e envolvem questões políticas, econômicas e sociais.

1.2 Problemática

Diante do contexto apresentado, emerge a seguinte questão central desta pesquisa: quais são os principais desafios na articulação entre formação geral e técnica no EMI e de que maneira a gestão escolar pode atuar de forma estratégica para superá-los?

1.3 Objetivo Geral

Analisar os principais desafios envolvidos na articulação entre a formação geral e a técnica no EMI, buscando compreender seus impactos na efetivação de uma formação integral dos estudantes e as possibilidades de atuação da gestão educacional.

1.4 Objetivos Específicos

- Analisar os principais marcos legais que orientam o EMI no Brasil;
- Investigar as contribuições teóricas de autores que discutem a EPT;
- Identificar os desafios institucionais, pedagógicos e curriculares relacionados à integração entre formação geral e técnica;
- Propor estratégias de atuação para a gestão escolar voltadas ao fortalecimento da gestão democrática e da integração curricular no EMI.

1.5 Justificativa

A relevância desta pesquisa fundamenta-se tanto no diagnóstico formativo construído ao longo da especialização quanto na necessidade de compreender como a articulação entre formação geral e técnica vem sendo discutida nos documentos oficiais e nas produções acadêmicas voltadas ao EMI. A discussão torna-se ainda mais relevante diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho contemporâneo, marcado pela intensificação do uso das tecnologias, pela flexibilização das relações trabalhistas e pela exigência crescente de qualificação profissional. Nesse cenário, a escola passa a assumir o desafio de formar sujeitos capazes não apenas de atender às demandas produtivas, mas também de atuar criticamente na sociedade.

Entre os principais fatores que justificam a realização deste estudo, destacam-se os conflitos entre carga horária e qualidade do ensino no EMI. A proposta de integração frequentemente resulta em currículos extensos e sobrecarregados, exigindo dos estudantes uma intensa dedicação às atividades escolares e técnicas. Em muitos casos, a ampliação da carga horária não é acompanhada por condições adequadas de infraestrutura, recursos pedagógicos e apoio institucional, comprometendo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se às limitações institucionais presentes na implementação do EMI. Embora os documentos normativos defendam a integração, ainda são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas instituições para promover práticas interdisciplinares e projetos pedagógicos integrados. A ausência de planejamento coletivo, a fragmentação disciplinar e a insuficiência de políticas de formação continuada para os professores dificultam a consolidação da proposta integrada.

Somam-se a isso o descompasso entre a formação técnica ofertada pelas instituições e as transformações do mundo do trabalho. Em um contexto de rápidas mudanças tecnológicas e produtivas, as instituições de educação profissional e tecnológica são desafiadas a revisar seus currículos e práticas formativas, de modo a incorporar novos conhecimentos e tecnologias. Entretanto, essa necessidade de atualização não deve significar a subordinação do ensino às demandas imediatas do mercado de trabalho. No âmbito do EMI, a formação profissional deve articular-se à formação geral assegurando que os estudantes desenvolvam não apenas conhecimentos e habilidades profissionais, mas também compreendam criticamente as relações sociais, econômicas e produtivas nas quais estão inseridos.

1.6 Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de analisar criticamente os fundamentos teóricos e normativos que cercam a articulação no EMI.

O levantamento bibliográfico e documental foi realizado mediante consultas a bases de dados acadêmicas, periódicos científicos, repositórios institucionais e portais governamentais oficiais. No âmbito dos periódicos científicos e plataformas de publicação acadêmica, foram pesquisados artigos especializados na área educacional, tais como a *Revista Educação em Questão* (UFRN); a revista *Trabalho & Educação* (UFMG), a *Revista Exitus* (UFOPA), a *Revista Brasileira de Educação* (RBE / SciELO) e a *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica* (RBEPT). Além dos periódicos, o referencial teórico fundamentou-se em obras de referência na área da EPT, com destaque para os estudos de Ramos (2008) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012).

No campo documental, as consultas aos documentos normativos e dados oficiais foram efetuadas diretamente no Portal da Legislação da Presidência da República, para exame da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), da Lei nº 13.415/2017 e da recente Lei nº 14.945/2024; no portal do Ministério da Educação (MEC/CNE), para análise da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e no repositório institucional do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

A análise do acervo coletado partiu da leitura reflexiva e da organização dos conteúdos, conectando o diagnóstico formativo às evidências teóricas e legais do campo. Essa perspectiva metodológica permitiu a identificação dos principais desafios pedagógicos, institucionais e curriculares do EMI, fornecendo subsídios para a elaboração das proposições voltadas à atuação da gestão escolar.

2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO E AUTOBIOGRAFIA

Meu nome é Clicia Magda de Lima Uchoa e sou professora com experiência na Educação Básica, atuando em turmas do Ensino Fundamental I e II tanto como docente regente quanto em projetos voltados para a Educação Socioemocional e Projeto de Vida. Minha trajetória profissional foi construída em diferentes contextos educacionais, com experiências em instituições de ensino nos estados do Ceará e do Rio Grande do Sul. Em todos esses espaços, mantive o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas e com a busca permanente por novos conhecimentos e possibilidades de atuação profissional.

A prática docente proporcionou-me a oportunidade de atuar em diferentes frentes educacionais, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar dos processos de ensino e aprendizagem. Essa diversidade de experiências fortaleceu meu compromisso com a formação integral dos estudantes e também a compreensão acerca dos desafios cotidianos da educação, especialmente aqueles relacionados às desigualdades de aprendizagem, à necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e à construção de experiências educativas que dialoguem com a realidade dos educandos. Com isso, tornei-me uma profissional capaz de transitar entre diferentes áreas do conhecimento, adaptando-me aos diversos contextos e demandas da prática educativa.

A formação continuada sempre ocupou um lugar central em minha trajetória. Desde a conclusão da licenciatura em Pedagogia, em 2017, busco expandir minha qualificação por meio de cursos de especialização. Atualmente, estou em fase de conclusão da especialização em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Embora minha atuação profissional não esteja vinculada a essa área, o ensino técnico já fazia parte da minha história. O percurso formativo

da especialização passou a ser também um momento de revisitar minha própria trajetória educacional.

Ao relembrar minha primeira formação técnica, realizada no final da década de 1990, percebi que muitos desafios ainda estão presentes, especialmente a predominância da teoria em detrimento de experiências práticas. Durante a especialização, essa percepção foi reforçada ao constatar que, mesmo em um curso voltado à formação de gestores educacionais, muitas experiências de aprendizagem permaneceram concentradas no campo teórico. Essa reflexão evidenciou a necessidade de tornar os processos formativos mais alinhados à realidade profissional.

Ao ingressar na especialização em Gestão da EPT, compreendi que a gestão nesse campo exige a articulação de múltiplos saberes. Trata-se de um processo que envolve conhecimentos sobre educação, cidadania, trabalho, políticas públicas, legislação educacional e organização institucional. Além do domínio das normas e diretrizes que orientam a EPT, a gestão demanda planejamento, capacidade de articulação e sensibilidade para integrar esses conhecimentos em favor de uma formação que promova o desenvolvimento humano e a preparação para o mundo do trabalho.

Entre as experiências mais significativas vivenciadas ao longo da pós-graduação, destacam-se as discussões e reflexões desenvolvidas na disciplina de *Fundamentos Teóricos e Didáticos da EPT*. Os estudos realizados ampliaram minha compreensão acerca das relações entre trabalho e educação, além de fortalecerem uma perspectiva crítica sobre a organização dos sistemas educacionais e seus impactos na formação do sujeito.

O estudo sobre as *Políticas Públicas Educacionais* também contribuiu de maneira expressiva para minha formação. As análises realizadas evidenciaram que, embora a legislação para a EPT tenha avançado, ainda persiste um considerável distanciamento entre os princípios estabelecidos nos documentos oficiais e as condições concretas de efetivação dessas políticas nas instituições de ensino.

De igual modo, a disciplina de *Gestão Educacional* expôs a complexidade inerente à administração das instituições voltadas para a EPT. Os estudos realizados evidenciaram que as múltiplas dimensões que envolvem a gestão educacional precisam ser articuladas de forma integrada para garantir a qualidade dos processos formativos.

Ao longo desse percurso, compreendi que a gestão da EPT exige uma postura permanente de reflexão, aprendizagem e compromisso ético. As contribuições do curso de pós-graduação em gestão da EPT para minha formação revelam-se, principalmente, na ampliação do

entendimento sobre o papel social da educação e da relevância de práticas pedagógicas integrativas. Essa experiência consolidou minha perspectiva de uma educação comprometida com a inclusão, com a construção da autonomia e com a valorização do trabalho como dimensão constitutiva da existência humana.

Os saberes envolvidos nesse processo articulam dimensões teóricas, práticas, éticas e políticas, abrangendo conhecimentos sobre gestão educacional, políticas públicas, legislação, currículo integrado, trabalho como princípio educativo, práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvimento humano. Tais conhecimentos mostram-se fundamentais para compreender os desafios da EPT, assim como para pensar alternativas capazes de contribuir para a transformação dos processos formativos e para a construção de uma educação socialmente referenciada.

Em síntese, este memorial retrata uma trajetória marcada pela busca constante por novos conhecimentos e possibilidades de atuação profissional. Mais do que uma narrativa de experiências, representa um processo de reflexão sobre minha própria formação, reafirmando a importância da formação continuada como estratégia de crescimento pessoal e profissional, mantendo uma postura crítica e comprometida com os desafios contemporâneos da educação.

3 ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA NA EPT

3.1 Desafios da articulação entre formação geral e formação técnica

A articulação entre a formação geral e a técnica na EPT figura como um dos debates mais complexos da educação brasileira. A fragmentação entre o "saber pensar" e o "saber fazer" reflete a divisão social do trabalho, perpetuando uma dualidade estrutural - conceito amplamente discutido pelos teóricos abordados nesta pesquisa. Essa dicotomia manifesta-se de um lado, na escola de cultura geral e humanística destinada às classes dirigentes (preparação para o ensino superior) e, de outro, em uma escola instrumental, de treinamento manual, voltada para os filhos da classe trabalhadora (preparação imediata para o mercado).

O EMI representa a principal tentativa de resposta institucional e pedagógica para superar essa divisão estrutural da educação brasileira. Para compreender seus desafios, é preciso analisar os fundamentos da integração curricular, que não se resumem a uma mera reorganização de horários ou junção de disciplinas. A falta de articulação real reproduz a lógica

de que o ensino técnico serve apenas para suprir as demandas imediatas do mercado de trabalho por mão de obra barata e disciplinada, desprovida de visão crítica.

Para superar essa dicotomia, Saviani (2007) recorre ao conceito de trabalho como princípio educativo, argumentando que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Sob essa ótica, o trabalho não é visto apenas como prática econômica ou exercício de tarefas manuais, mas como o processo pelo qual o ser humano transforma a natureza e produz a si mesmo. Portanto, o ensino técnico não pode ser isolado da formação geral: a articulação ideal exige que a formação geral forneça os fundamentos científicos e sociais que permitam ao estudante compreender as tecnologias que ele opera na área técnica.

Essa base conceitual e normativa ganhou espaço nas políticas públicas por meio de marcos regulatórios como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que validou a indissociabilidade entre teoria e prática na formação profissional. No entanto, o cenário contemporâneo e as recentes reformas educacionais — como a instituída pela Lei nº 13.415/2017 — trouxeram novas tensões a esse campo.

Conforme analisam Piolli e Sala (2021), a lógica de flexibilização curricular promovida pelos itinerários formativos pode contribuir com um novo aprofundamento da dualidade educacional, uma vez que tende a restringir a formação geral em favor de treinamentos rápidos voltados ao atendimento das demandas imediatas do mercado. A transposição dessa fundamentação crítica para a realidade cotidiana das salas de aula esbarra em uma série de complexidades. Para que o ideal normativo da formação integral se consolide, as dimensões pedagógicas, organizacionais e estruturais devem funcionar de maneira articulada. A seguir, apresenta-se uma análise crítica desse cenário.

3.2 Integração Curricular e carga horária

A efetivação do currículo integrado no EMI enfrenta desafios de natureza estrutural, organizacional e pedagógica. Embora os marcos legais estabeleçam a integração curricular como princípio orientador da EPT, sua materialização permanece como um dos principais entraves das instituições de ensino, especialmente em aspectos relacionados à organização curricular e à distribuição da carga horária. Na prática escolar, ainda predomina a divisão entre os componentes da formação geral e técnica, reforçando a fragmentação dos conteúdos, gerando sobreposição de cargas horárias e dificultando a interdisciplinaridade.

Pesquisas realizadas com docentes que atuam no EMI, evidenciam que, embora os professores reconheçam a importância da integração, sua aplicação encontra desafios relacionados às condições de trabalho e à organização pedagógica das instituições. Os resultados apresentados por Pereira, Reis e Camilo (2022) aproximam-se dos achados de Padoin e Raitz (2026), indicando que os principais obstáculos à integração incluem condições institucionais, como a insuficiência de formação sobre os fundamentos do currículo integrado, o distanciamento entre as áreas de formação geral e profissionalizante e a reduzida disponibilidade de momentos destinados ao diálogo e planejamento coletivo, fatores que acabam comprometendo a construção de práticas integradoras.

Do ponto de vista normativo, a trajetória do EMI é marcada por avanços e retrocessos legislativos que afetam diretamente a sua consolidação. Embora a Lei nº 14.945/2024 tenha revisto parte da estrutura instituída pela Lei nº 13.415/2017 ampliando novamente a carga horária destinada à Formação Geral Básica, permanecem debates a respeito da compatibilidade entre a organização curricular proposta pela reforma e os princípios que fundamentam o EMI. A literatura especializada analisada neste estudo destaca que a flexibilização curricular e a lógica dos itinerários formativos podem enfraquecer a concepção de formação humana integral ao reforçar processos de fragmentação, sobretudo quando não são acompanhados de investimentos em infraestrutura, qualificação docente e reorganização pedagógica. Diante desse cenário, a gestão escolar encontra dificuldades para atender plenamente as exigências legais, que se manifestam, entre outros aspectos, na sobrecarga da jornada escolar dos estudantes e nos desafios para cumprir a carga horária mínima prevista na legislação.

O elevado número de horas destinadas à formação geral e a técnica pode resultar em longas jornadas, colaborando para o esgotamento físico e mental dos estudantes e afetando tanto sua aprendizagem quanto sua permanência na escola. Nesse contexto, medidas como a redução ou a flexibilização da carga horária, sem assegurar a efetiva articulação, tendem a contrariar os princípios que fundamentam o EMI. Da mesma forma, a simples incorporação de componentes técnicos à matriz curricular, sem o estabelecimento de um diálogo pedagógico capaz de promover a conexão dos saberes, fragiliza a perspectiva de formação integral.

3.3 Formação docente

Outro fator crítico amplamente diagnosticado na literatura contemporânea diz respeito à formação de professores para atuar no EMI e às condições de trabalho docente. Grande parte

dos docentes que atuam nessa modalidade não passou por processos formativos voltados às especificidades da EPT, o que pode dificultar o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Os educadores da formação geral e da técnica pertencem a departamentos distintos, possuem cargas horárias incompatíveis e dispõem de poucos espaços para planejamento coletivo. Sem tempos e espaços institucionais adequados, a docência acaba por reproduzir o isolamento de suas respectivas áreas de conhecimento, produzindo tensões que afetam diretamente sua prática no cotidiano das instituições de ensino.

Entre os aspectos que ajudam a explicar esse cenário, destaca-se a própria estrutura histórica da formação inicial de professores no país. Os cursos de Licenciatura, tradicionalmente voltados para o atendimento das disciplinas da Educação Básica (como Matemática, História, Biologia), apresentam limitada aproximação teórica ou prática com as especificidades, a história e as diretrizes da EPT. Consequentemente, muitos professores ingressam no EMI sem compreender o trabalho como princípio educativo ou a ciência como eixo integrador, reproduzindo o modelo em que foram formados. Por sua vez, os docentes responsáveis pelas disciplinas do núcleo técnico (como Engenharia, Informática, Administração, Saúde) enfrentam uma situação inversa. Em sua maioria, são bacharéis ou tecnólogos que possuem domínio dos conhecimentos técnicos e da prática profissional de suas áreas, mas carecem de formação pedagógica. Embora programas de complementação pedagógica tenham buscado suprir essa lacuna, a literatura aponta que tais formações, por apresentarem, em alguns casos, caráter aligeirado, podem instrumentalizar a didática como mera técnica de transmissão, sem aprofundar os fundamentos socio-históricos e políticos necessários à compreensão da formação omnilateral.

A ausência de programas permanentes de formação continuada voltados à concepção de currículo integrado limita ainda mais os professores para que desenvolvam práticas interdisciplinares. A falta de tempo institucional para planejamento, a resistência às mudanças e a insuficiente preparação para o trabalho interdisciplinar permanecem entre os principais entraves à concretização da integração curricular. Entretanto, a implementação de práticas pedagógicas articuladas não pode ser atribuída exclusivamente à atuação individual dos docentes. Conforme afirmam Araújo e Frigotto (2015, p. 64), "o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas". Essa perspectiva evidencia que a consolidação do EMI exige condições institucionais, organizacionais e políticas capazes de sustentar o trabalho coletivo e a integração curricular.

Diante das lacunas da formação inicial, a formação continuada deveria emergir como o espaço institucional de superação desses limites. No entanto, o cenário atual impõe severos obstáculos à sua implementação. As frequentes mudanças nas políticas educacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na legislação do Ensino Médio exigem atualização constante dos profissionais da educação. As reformas educacionais recentes, sob a égide da Lei nº 13.415/2017 e das sucessivas DCNs têm sido objeto de críticas por priorizarem processos de qualificação voltados à adaptação às demandas do mercado de trabalho, esvaziando a dimensão crítica e reflexiva das práxis pedagógicas além de desconsiderar a realidade de cada comunidade escolar. Torna-se, portanto, fundamental fortalecer processos formativos que permitam a compreensão crítica dos impactos dessas reformas sobre a EPT, contribuindo para a defesa de uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes.

Ademais, a introdução do "Notório Saber" pela legislação do Novo Ensino Médio representou um retrocesso para a profissionalização docente no campo da EPT. Ao permitir que profissionais sem qualquer formação pedagógica assumam a regência de aulas no itinerário técnico, o Estado desvaloriza o campo científico da educação e reforça a falsa premissa de que "saber fazer" uma atividade técnica é o suficiente para "saber ensinar" as bases científicas daquela tecnologia. Essa realidade também dificulta a construção de uma base conceitual compartilhada que estabeleça um diálogo interdisciplinar autêntico. Sem uma formação que transversalize ambas as áreas, os saberes técnicos continuam a ser vistos como meramente instrumentais, e as disciplinas propedêuticas permanecem percebidas como distantes da realidade tecnológica e produtiva.

As condições de trabalho constituem outro entrave relevante. Em muitas escolas, a alta rotatividade docente, a elevada carga horária em sala de aula e a atuação em diferentes unidades reduzem as possibilidades de organização do tempo para planejamento coletivo. A carência de espaços institucionais destinados ao diálogo entre as áreas somada à falta de tempos remunerados para atividades colaborativas, compromete a construção de projetos interdisciplinares e o desenvolvimento de ações integradoras.

Além dessas questões, a crescente incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos exige que os professores desenvolvam competências para utilizar recursos digitais de forma crítica e pedagógica, articulando-os às especificidades do EMI. Entretanto, o emprego dessas ferramentas deve estar orientado por objetivos educacionais consistentes, contemplando tanto o domínio técnico quanto a sua aplicação em propostas metodológicas integradoras, de modo a evitar que a inovação tecnológica seja reduzida a um fim em si mesma.

Em síntese, a formação docente não depende apenas da oferta de cursos de capacitação, mas também da criação de condições institucionais que favoreçam o trabalho colaborativo e a reflexão pedagógica. Como destaca Ramos (2008, p. 20), "a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura". Assim, a consolidação do EMI pressupõe não apenas investimento na qualificação dos professores, mas também a criação de condições estruturais e políticas que viabilizem uma educação verdadeiramente integrada.

3.4 Desafios institucionais

Historicamente, a educação básica e a profissional foram estruturadas de forma independente, com currículos, práticas pedagógicas e modelos administrativos distintos. Atualmente, barreiras relacionadas à infraestrutura e à própria organização do tempo escolar emergem como os principais gargalos para a consolidação do EMI. A proposta de articular a formação geral à técnica exige mudanças profundas no currículo, na capacitação dos professores e nos espaços físicos — uma transformação complexa diante das condições reais das redes de ensino.

As limitações de infraestrutura representam um importante desafio. A oferta do EMI possui custos superiores aos do Ensino Médio regular, em razão da necessidade de laboratórios específicos, equipamentos tecnológicos atualizados, bibliotecas adequadamente estruturadas, manutenção de equipamentos, ambientes destinados às práticas profissionais e recursos didáticos diversificados. Entretanto, as escolas que convivem com restrições orçamentárias encontram barreiras para manter esses espaços e para aquisição de novos insumos. Sem financiamento adequado e contínuo, muitas instituições não conseguem garantir as condições necessárias à consolidação dessa modalidade, reduzindo a formação técnica a um caráter meramente teórico ou simulado, esvaziando o sentido prático do currículo integrado. Com exceção da Rede Federal (IFs) — que dispõe de um modelo de financiamento e estrutura diferenciados —, as redes estaduais de ensino enfrentam graves limitações econômicas que comprometem diretamente a qualidade do ensino. Embora o Novo Fundeb tenha ampliado os mecanismos redistributivos do financiamento da educação básica, a promoção da equidade entre as redes públicas ainda se apresenta como uma meta a ser alcançada. Conforme demonstra estudo recente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2026), a combinação das novas modalidades de complementação da União com os novos fatores de ponderação amplia

o potencial redistributivo do Fundeb, favorecendo redes localizadas em contextos de maior vulnerabilidade social e de menor disponibilidade de receita vinculada. No entanto, é imprescindível acompanhar sistematicamente essa redistribuição, monitorando seus impactos, de modo a garantir que a política cumpra seu propósito de reduzir as disparidades no financiamento da educação básica.

Uma dimensão fundamental para compreensão dos desafios da gestão no EMI refere-se à organização do tempo e do espaço escolar. Além da carência material, essa dimensão configura-se como um nó crítico para a gestão. Por sua natureza, o EMI exige a ampliação da jornada escolar, frequentemente resultando no modelo de tempo integral. Essa expansão temporal esbarra na capacidade física das escolas, muitas das quais operam em múltiplos turnos para atender à demanda comunitária. Institucionalmente, gerenciar uma comunidade escolar que permanece o dia todo no estabelecimento requer uma logística complexa de assistência estudantil, o que envolve desde o fornecimento de alimentação escolar adequada até áreas de convivência e repouso. A falta de recursos para subsidiar essas necessidades básicas potencializa os índices de evasão, uma vez que a permanência na escola entra em conflito direto com a necessidade socioeconômica de inserção laboral imediata por parte de muitos jovens da classe trabalhadora.

As constantes alterações nas políticas educacionais também impactam significativamente o EMI. Reformas curriculares, mudanças nas diretrizes nacionais e na legislação geram insegurança institucional e inviabilizam o planejamento de longo prazo. Paralelamente, as escolas encontram-se imersas em uma permanente tensão entre as exigências dos exames nacionais e avaliações em larga escala, além dos imperativos de flexibilização trazidos pelas reformas recentes. Em muitos casos, os sistemas de avaliação externa priorizam indicadores de desempenho vinculados apenas aos componentes da formação geral, desconsiderando os objetivos específicos da formação técnica e da integração curricular. Essa lógica pode induzir práticas pedagógicas voltadas prioritariamente para resultados em testes padronizadas, encolhendo o espaço destinado aos projetos interdisciplinares e pressionando gestores a equilibrar métricas de produtividade do sistema com as reais necessidades de uma formação qualificada.

Por fim, a gestão escolar enfrenta a tarefa de articular exigências administrativas, pedagógicas e legais. A construção de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) coerente com os fundamentos do EMI requer processos participativos envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade local. Essa construção coletiva fortalece a identidade

institucional, favorecendo práticas educativas comprometidas com a formação integral. Contudo, a efetivação desses processos exige tempo, liderança democrática e condições de trabalho que nem sempre estão presentes na rotina escolar. Os desafios institucionais do EMI, portanto, não devem ser compreendidos apenas como obstáculos administrativos, mas como elementos que evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas consistentes, investimentos permanentes e fortalecimento da gestão escolar.

4 ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA GESTÃO

Os desafios relacionados à articulação entre a formação geral e a técnica no EMI evidenciam que a efetivação da proposta integral depende não apenas de mudanças curriculares, mas também de uma atuação estratégica da gestão, pautada na democracia e no trabalho coletivo. Diante do cenário de fragmentação curricular e de limitações de recursos, a gestão escolar assume um papel fundamental na criação de condições institucionais capazes de aproximar o planejamento pedagógico, a formação continuada e as condições materiais de ensino.

Uma das principais estratégias consiste na implementação e/ou consolidação da gestão democrática e participativa, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A construção coletiva do PPP, assim como sua constante revisão envolvendo gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade, contribui para alicerçar uma identidade institucional comprometida com os princípios do EMI. O fortalecimento de instâncias de decisão colegiada — como Conselhos Escolares, Grêmios e Conselhos de Classe Participativos — é fundamental para dar voz aos sujeitos da escola e promover um clima organizacional favorável, aumentando o sentimento de pertencimento e reduzindo os índices de evasão escolar. Igualmente, a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar contribui para a tomada de decisões compartilhadas e ampliação o compromisso coletivo com a instituição como um todo.

A formação continuada dos profissionais da educação também constitui uma estratégia essencial para a consolidação do EMI. Mais do que ofertar cursos de capacitação, cabe à gestão promover processos formativos permanentes que possibilitem aos docentes compreender os fundamentos da EPT, o trabalho como princípio educativo, a formação omnilateral e as concepções de currículo integrado. Para isso, é necessário garantir tempos e espaços institucionais protegidos na jornada de trabalho dos professores para que docentes da formação

geral e técnica se reúnam sistematicamente. A literatura especializada demonstra que a integração curricular dificilmente se concretiza quando os professores atuam de forma isolada em seus respectivos componentes. Assim, compete a equipe gestora organizar momentos destinados ao planejamento conjunto, grupos de estudo, elaboração de projetos integradores e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas. Tais medidas favorecem o diálogo entre os docentes e possibilitam a construção de propostas de ensino que articulem conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, reduzindo o isolamento disciplinar e colaborando para o desenvolvimento de uma cultura voltada à integração.

Também cabe à gestão reestruturar os horários de aula para evitar jornadas exaustivas para os estudantes, e criar metodologias de acompanhamento pedagógico capazes de identificar precocemente as dificuldades de aprendizagem e o risco de retenção ou abandono. Além disso, torna-se essencial consolidar mecanismos de monitoramento e avaliação institucional, com a implementação de processos avaliativos participativos que permitam identificar dificuldades, acompanhar os resultados das ações desenvolvidas e promover ajustes contínuos nas práticas pedagógicas e administrativas. Diferentemente de avaliações centradas exclusivamente em indicadores quantitativos, a avaliação institucional deve contemplar aspectos relacionados à articulação entre os componentes curriculares, ao desenvolvimento dos estudantes e à qualidade das práticas pedagógicas. A manutenção de laboratórios e bibliotecas, a atualização de equipamentos tecnológicos e a garantia de infraestrutura adequada são condições indispensáveis para efetivar a proposta integrada.

Somado a isso, a equipe gestora desempenha papel relevante na busca por parcerias institucionais capazes de expandir as possibilidades formativas do EMI e atuar no enfrentamento das restrições orçamentárias e de infraestrutura, que comprometem a qualidade dos cursos. A aproximação com universidades, institutos de pesquisa, empresas, organizações da sociedade civil e órgãos públicos pode favorecer o desenvolvimento de projetos de extensão, estágios supervisionados, visitas técnicas, programas de inovação e ações voltadas à comunidade escolar. Entretanto, tais parcerias devem estar alinhadas aos princípios da formação integral, evitando que a formação técnica seja reduzida às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Diante dos desafios apresentados, torna-se fundamental que a gestão escolar atue como articuladora das políticas públicas voltadas à EPT, acompanhando as constantes mudanças na legislação e promovendo espaços de discussão sobre seus impactos no cotidiano escolar. A efetivação do EMI exige lideranças capazes de mobilizar a comunidade escolar em torno de um

projeto educativo comprometido com a formação integral. Assim, mais do que administrar recursos e cumprir exigências burocráticas, as estratégias aqui apresentadas demonstram que a superação dos desafios identificados neste estudo depende de uma atuação comprometida com processos participativos, a valorização da formação docente, o fortalecimento do planejamento coletivo e a defesa de políticas públicas que garantam condições efetivas para a consolidação do EMI. Ao articular o rigor administrativo à sensibilidade pedagógica, a gestão escolar firma-se-se como agente transformador na garantia do direito a uma formação integral, crítica, de qualidade e socialmente referenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da questão central que orientou esta pesquisa — quais são os principais desafios na articulação entre a formação geral e a formação técnica no Ensino Médio Integrado e de que maneira a gestão escolar pode atuar de forma estratégica para superá-los? — constatou-se que embora o EMI represente um importante avanço na tentativa de superar a dualidade histórica da educação brasileira, a sua implementação ainda enfrenta desafios significativos que extrapolam a dimensão curricular e envolvem fatores pedagógicos, institucionais, políticos e financeiros que condicionam a efetivação dessa integração. No âmbito pedagógico, destacam-se a persistência da fragmentação curricular, a insuficiência da formação continuada dos docentes para atuar na perspectiva do currículo integrado, a escassez de tempos institucionais destinados ao planejamento coletivo e a sobrecarga da jornada escolar.

No campo institucional e estrutural, observaram-se as limitações financeiras, além da carência de recursos para laboratórios e para políticas efetivas de assistência estudantil, o que afeta diretamente a permanência e o êxito do educando. Somam-se a isso os impactos das recentes reformas educacionais, que trazem o risco de favorecer uma formação mais voltada ao atendimento das demandas imediatas de mercado. Assim, apesar dos avanços normativos alcançados, permanecem importantes distanciamentos entre o que é previsto nos documentos oficiais e a realidade cotidiana das salas de aula.

O estudo também permitiu constatar que a efetivação da integração curricular ultrapassa questões estritamente didáticas, exigindo condições institucionais, organizacionais e políticas que favoreçam o trabalho colaborativo e a construção coletiva das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a atuação da gestão escolar mostra-se decisiva para promover processos democráticos de planejamento, incentivar a formação continuada, fortalecer espaços de diálogo entre

docentes, buscar parcerias institucionais e assegurar condições adequadas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos integradores.

Outro aspecto verificado ao longo da pesquisa refere-se à necessidade de compreender o trabalho como princípio educativo e de reafirmar os fundamentos da integração que orientam a EPT. A articulação entre formação geral e técnica não deve limitar-se à reorganização da matriz curricular ou ao acréscimo de componentes profissionais, mas constituir-se em um projeto educativo comprometido com a formação crítica, científica, ética e cidadã dos estudantes, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia de maneira indissociável.

No âmbito da Gestão da EPT, este estudo contribui ao sistematizar os principais desafios que dificultam a efetivação do EMI e ao evidenciar que a gestão escolar ocupa posição estratégica na promoção da integração curricular, da formação continuada dos docentes, do planejamento coletivo e da construção de políticas institucionais. Ao analisar os principais referenciais teóricos e normativos sobre a temática, o trabalho oferece subsídios que podem apoiar gestores educacionais na reflexão, no planejamento e na implementação de ações voltadas ao fortalecimento da EPT.

Entretanto, esta pesquisa apresenta algumas limitações. Por tratar-se de um estudo fundamentado em revisão bibliográfica e documental, não contemplou investigações empíricas junto a gestores, professores ou estudantes que vivenciam cotidianamente os desafios do EMI. Assim, as análises desenvolvidas refletem as contribuições da literatura especializada e dos documentos normativos, não permitindo identificar as especificidades presentes em diferentes contextos institucionais. Para além das limitações metodológicas, verificou-se que a literatura ainda apresenta lacunas relevantes quanto à análise empírica da integração do EMI em diferentes redes de ensino, especialmente no que se refere à atuação da gestão escolar, aos impactos das recentes alterações promovidas pela Lei nº 14.945/2024, aos processos de integração curricular efetivamente desenvolvidos nas escolas e às estratégias institucionais capazes de promover a formação humana integral. Essas lacunas justificam a necessidade de ampliar pesquisas que aproximem os referenciais teóricos das experiências concretas vivenciadas nas instituições.

Dessa forma, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem essa temática por meio de estudos de caso, entrevistas, observações e pesquisas de campo em instituições que ofertam o EMI, possibilitando compreender como gestores, docentes e estudantes percebem os desafios da integração curricular e quais estratégias vêm sendo adotadas para enfrentá-los.

Por fim, conclui-se que a consolidação do EMI depende do fortalecimento de políticas públicas permanentes, de investimentos adequados, da valorização da formação docente e da atuação de uma gestão comprometida com os princípios da EPT. Como expectativas para o futuro, vislumbra-se a implementação de ações contínuas de valorização profissional, o fortalecimento de financiamentos equitativos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas participativas e integradoras. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões no campo da gestão educacional na EPT e estimule novas investigações acerca dos impactos das recorrentes mudanças da legislação na rotina das escolas de ensino técnico. Somente por meio da articulação entre esses diferentes elementos será possível aproximar os fundamentos teóricos da integração curricular das práticas desenvolvidas nas instituições de ensino, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336703653_Praticas_pedagogicas_e_ensino_integrado. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 21 set. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2012/rceb006_12.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2005, e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para definir diretrizes para o ensino médio [...]. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 23 jun. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Um Fundeb mais progressivo: efeitos redistributivos da ponderação pelo nível socioeconômico e pela disponibilidade de recursos vinculados à educação. Brasília: **IPEA**, 2026. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstreams/d1cdaf7e-d3f8-499a-87a4-48ef003ad44e/download. Acesso em: 20 jul. 2026.

PADOIN, Egre; RAITZ, Tânia Regina. O olhar dos docentes em relação ao ensino médio integrado: um estudo de caso sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – **IFSC. Educação**, Santa Maria, v. 51, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/94707. Acesso em: 20 de julho de 2026.

PEREIRA, Alessandra Vetorelli; REIS, Márcio José dos; CAMILO, Rodrigo Yamakami. Concepções dos docentes de um curso técnico integrado ao ensino médio do IFSP sobre a integração curricular. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, p. e11642, 2022. Disponível em: https://periodicos-treinamento.ifrn.edu.br/index.php/RBEPT/article/view/11642. Acesso em: 20 jul. 2026.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, 2021. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1543. Acesso em: 23 jun. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado.** [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2026.

ANEXOS

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA – IFBA

Universidade Aberta do Brasil – UAB/IFBA

Especialização em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica – EPT

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAG)

Eu, Clicia Magda de Lima Uchoa, autor(a) do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO TÉCNICA", declaro, para fins de transparência acadêmica e em observância aos princípios de ética e integridade científica, a utilização de ferramenta(s) de Inteligência Artificial Generativa (IAG) durante o processo de elaboração deste trabalho.

1. Ferramenta(s) utilizada(s)

☐ ChatGPT – OpenAI

X Gemini – Google

☐ Copilot – Microsoft

☐ Claude – Anthropic

☐ Outra(s): _____

2. Finalidade(s) de utilização

A(s) ferramenta(s) de Inteligência Artificial Generativa foi(ram) utilizada(s) para:

X revisão gramatical e ortográfica;

X aprimoramento da clareza, coesão e organização textual;

☐ reformulação de trechos originalmente elaborados pelo(a) autor(a);

☐ apoio à estruturação e organização do trabalho;

☐ apoio à elaboração de sínteses e resumos;

☐ apoio à pesquisa e levantamento inicial de informações e referências;

☐ apoio à análise ou organização de dados;

☐ elaboração ou aperfeiçoamento de quadros, tabelas, gráficos ou outros elementos;

X tradução de textos;

☐ outras finalidades: _____.

3. Responsabilidade autoral

Declaro que o uso de Inteligência Artificial Generativa ocorreu como ferramenta de apoio ao processo acadêmico, não substituindo a responsabilidade intelectual do(a) autor(a) pela elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Declaro, ainda, que o conteúdo final foi lido, analisado, revisado e validado pelo(a) autor(a), que assume integral responsabilidade por sua originalidade, consistência teórica e metodológica, precisão das informações, análise dos dados, argumentação, conclusões, citações e referências bibliográficas.

As informações e referências eventualmente sugeridas por ferramentas de Inteligência Artificial Generativa foram verificadas, sempre que utilizadas no trabalho, mediante consulta às fontes originais.

Declaro estar ciente de que conteúdos produzidos por ferramentas de Inteligência Artificial Generativa não devem ser apresentados como produção intelectual humana sem a devida transparência quanto à utilização da ferramenta, bem como de que o uso da IAG não exime o(a) autor(a) da responsabilidade por eventuais erros, imprecisões, referências inexistentes, plágio ou outras violações à integridade acadêmica.

Esta declaração fundamenta-se nos princípios estabelecidos pela Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instituída pela Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026.

Local e data: Lauro de Freitas, 19 de setembro de 2026.

Nome do(a) estudante: Clicia Magda de Lima Uchoa

Assinatura: _____ gov.br Documento assinado digitalmente CLICIA MAGDA DE LIMA UCHOA Data: 30/09/2026 20:10:36-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br _____