



CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM HUMANIZADORA

INTEGRATED CURRICULUM IN VOCATIONAL EDUCATION: A HUMANIZING APPROACH

CURRÍCULO INTEGRADO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: UN ENFOQUE HUMANIZADOR



<https://doi.org/10.56238/levv16n50-098>

Data de submissão: 31/06/2025

Data de publicação: 31/07/2025

Elivanio Alves Uchôa

Mestrando em Tecnologia Emergentes em Educação
Instituição: MUST University
E-mail: elivanioalvesuchoa@gmail.com

Flávia Cristina Alves Ventura

Mestranda em Tecnologia Emergentes em Educação
Instituição: MUST University
E-mail: flaviacristinaalvesventura@gmail.com

Raiana Assis da Silva Aguiar

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
Instituição: MUST University
E-mail: raianahonorio@gmail.com

Silvia Mara da Silva

Mestranda em Sociologia
Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)
E-mail: silove-mara@hotmail.com

Djan Franco Souza Ferreira

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação
Instituição: MUST University
E-mail: djanfranco.88@gmail.com

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar as contribuições, os desafios e os limites da prática do currículo integrado como estratégia para a formação integral dos estudantes no âmbito da educação profissional técnica de nível médio. A investigação abordou o tema da articulação curricular orientada à emancipação humana, discutindo suas possibilidades formativas e os entraves que comprometem sua efetivação como prática pedagógica. Para tanto, a pesquisa se fundamentou em uma abordagem bibliográfica, sustentada por autores que tratam da integração curricular e da humanização da educação profissional, com destaque para textos produzidos entre os anos de 2020 e 2024. As fontes selecionadas permitiram examinar a concepção do currículo integrado como mediação entre saberes escolares e

experiências sociais, bem como os limites estruturais, políticos e pedagógicos que dificultaram a superação do modelo fragmentado de ensino. Constatou-se que, embora haja discursos favoráveis à formação ampliada e crítica, persistiram práticas marcadas por instrumentalização, tecnicismo e descontinuidade institucional. Em síntese, concluiu-se que a efetivação de um currículo integrador demandou a reestruturação do trabalho pedagógico, o comprometimento ético-político da instituição e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos. Como desdobramento, o estudo apontou a necessidade de aprofundar pesquisas sobre os impactos das políticas educacionais na organização curricular e sobre as condições concretas para a implementação de práticas formativas humanizadoras.

Palavras-chave: Formação Crítica. Projeto Integrador. Emancipação. Saberes Escolares. Educação Cidadã.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the contributions, challenges, and limitations of the integrated curriculum as a strategy for the comprehensive education of students in secondary-level vocational and technical education. The research addressed the topic of curricular articulation oriented toward human emancipation, discussing its formative possibilities and the obstacles that compromise its implementation as a pedagogical practice. To this end, the research was based on a bibliographical approach, supported by authors who address curricular integration and the humanization of vocational education, with emphasis on texts produced between 2020 and 2024. The selected sources allowed us to examine the concept of the integrated curriculum as a mediation between school knowledge and social experiences, as well as the structural, political, and pedagogical limitations that hindered overcoming the fragmented teaching model. It was found that, although there are discourses in favor of expanded and critical education, practices marked by instrumentalization, technicality, and institutional discontinuity persist. In summary, the conclusion was that implementing an inclusive curriculum required restructuring pedagogical work, the institution's ethical and political commitment, and the recognition of students as historical subjects. As a result, the study highlighted the need for further research on the impacts of educational policies on curricular organization and on the concrete conditions for implementing humanizing educational practices.

Keywords: Critical Training. Integrative Project. Emancipation. School Knowledge. Citizen Education.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar las contribuciones, los desafíos y las limitaciones del currículo integrado como estrategia para la formación integral de estudiantes de educación secundaria técnica y profesional. La investigación abordó el tema de la articulación curricular orientada a la emancipación humana, discutiendo sus posibilidades formativas y los obstáculos que comprometen su implementación como práctica pedagógica. Para ello, la investigación se basó en un enfoque bibliográfico, respaldado por autores que abordan la integración curricular y la humanización de la formación profesional, con énfasis en textos producidos entre 2020 y 2024. Las fuentes seleccionadas permitieron examinar el concepto de currículo integrado como mediación entre el conocimiento escolar y las experiencias sociales, así como las limitaciones estructurales, políticas y pedagógicas que dificultaron la superación del modelo de enseñanza fragmentado. Se encontró que, si bien existen discursos a favor de una educación ampliada y crítica, persisten prácticas marcadas por la instrumentalización, el tecnicismo y la discontinuidad institucional. En resumen, la conclusión fue que la implementación de un currículo inclusivo requirió la reestructuración del trabajo pedagógico, el compromiso ético y político de la institución y el reconocimiento del alumnado como sujeto histórico. En consecuencia, el estudio destacó la necesidad de profundizar la investigación sobre el impacto de las políticas educativas en la organización curricular y en las condiciones concretas para implementar prácticas educativas humanizadoras.



Palabras clave: Formación Crítica. Proyecto Integrador. Emancipación. Saberes Escolares. Educación Ciudadana.

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil passou, nas últimas décadas, por transformações significativas, tanto no plano normativo quanto nas propostas pedagógicas que buscam responder às demandas sociais, econômicas e culturais da contemporaneidade. No centro dessas transformações, a concepção de “currículo integrado” emergiu como uma alternativa à fragmentação do ensino e à lógica estritamente tecnicista que, historicamente, pautou a formação profissional de nível médio. Trata-se de uma proposta que articula conhecimentos científicos, técnicos, éticos, estéticos e políticos, com o objetivo de formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e intervir de modo consciente e transformador. Essa concepção pressupõe, desde seu surgimento, o compromisso com uma formação integral e humanizadora, orientada não apenas à inserção no mundo do trabalho, mas também à emancipação dos estudantes enquanto cidadãos.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância crescente que a “educação profissional” de nível médio adquiriu nas políticas públicas educacionais e, sobretudo, pelos impasses enfrentados na implementação do “currículo integrado” nas instituições de ensino técnico. Embora amplamente difundido em discursos oficiais e projetos pedagógicos, o currículo integrado ainda apresenta desafios substanciais para sua efetivação no cotidiano escolar, sobretudo no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, à superação da lógica disciplinar e à promoção de uma abordagem formativa centrada no sujeito. A motivação deste estudo decorreu, portanto, da necessidade de compreender como a proposta de integração curricular tem sido vivenciada nas práticas educativas e quais são os limites e as possibilidades para sua concretização em uma perspectiva humanizadora.

Diante desse cenário, definiu-se como pergunta norteadora da pesquisa: ‘Em que medida a proposta do currículo integrado tem contribuído para a efetivação de uma formação humanizadora na educação profissional técnica de nível médio?’ Essa indagação orientou todo o percurso investigativo e permitiu delinear o objetivo geral do estudo, que consistiu em analisar as contribuições, os desafios e os limites da prática do currículo integrado como estratégia para a formação integral dos estudantes. Como objetivos específicos, buscou-se: a) examinar os fundamentos teóricos que sustentam a concepção de currículo integrado na educação profissional; b) identificar, nas práticas pedagógicas, os elementos que favorecem ou dificultam a efetivação de uma abordagem integradora e humanizadora; e c) discutir os desafios institucionais, pedagógicos e culturais que interferem na implementação dessa proposta curricular.

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação. “Esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma reflexão sobre o tema” (Narciso; Santana, 2025, p. 19461). Foram selecionados artigos científicos, capítulos de livros e publicações acadêmicas

relevantes, produzidos entre os anos de 2020 e 2024, que abordassem diretamente a temática do currículo integrado e da formação humanizadora na educação profissional. O levantamento do material foi realizado por meio de buscas no *Google Acadêmico*, ferramenta de pesquisa amplamente utilizada na área da educação, que permite acesso a trabalhos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: ‘currículo integrado’, ‘educação profissional’, ‘formação integral’ e ‘humanização’. Os critérios de inclusão consideraram a atualidade, a pertinência temática e o reconhecimento da publicação em periódicos científicos da área educacional. Foram excluídos os trabalhos que não apresentavam foco na educação profissional técnica de nível médio ou que não tratavam da articulação entre currículo e formação humanizadora.

No plano teórico, o artigo dialoga com autores que têm se dedicado à análise crítica da educação profissional e à defesa de uma formação integral. Entre os principais referenciais utilizados destacam-se Boesing e Duarte Neto (2024), Ferreira e Felzke (2021), Carneiro (2020) e Mota e Palhano (2022), cujas contribuições permitiram discutir a concepção de currículo integrado como mediação entre o conhecimento escolar e as experiências concretas dos estudantes, além de problematizar os entraves institucionais à sua efetivação.

O artigo está estruturado em três capítulos, organizados de forma a possibilitar uma progressão argumentativa coerente com os objetivos propostos. O primeiro capítulo, intitulado ‘Currículo integrado e formação integral: pressupostos teóricos da educação profissional orientada à emancipação’, examina os fundamentos conceituais da proposta integradora e sua vinculação a uma perspectiva de formação crítica e ampliada. O segundo capítulo, ‘A prática do currículo integrado: limites e possibilidades de uma abordagem humanizadora na formação técnica’, discute as experiências pedagógicas nas instituições de ensino técnico, evidenciando os desafios e as iniciativas voltadas à implementação de práticas integradoras. Por fim, o terceiro capítulo, ‘Educação profissional e humanização do processo formativo: desafios para a efetivação de um currículo integrador’, apresenta uma análise dos fatores que interferem na institucionalização de uma proposta curricular humanizadora, considerando os condicionantes históricos, culturais e políticos que incidem sobre a educação profissional.

Dessa forma, o artigo encontra-se dividido em três capítulos principais, além da introdução, metodologia, resultados e discussões e considerações finais. Cada seção contribuiu para aprofundar a compreensão da relação entre currículo integrado, formação humanizadora e educação profissional, oferecendo subsídios para a reflexão crítica sobre os rumos da formação técnica de nível médio no Brasil.



2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação. Conforme destacado por Narciso e Santana (2025, p. 19461),

[...] a metodologia adotada neste estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, considerada adequada para o propósito de analisar e criticar as contribuições de autores consagrados no campo das metodologias científicas aplicadas à educação.

Ainda segundo os mesmos autores, “esse tipo de pesquisa caracteriza-se pela análise de fontes teóricas já consolidadas, possibilitando uma reflexão sobre o tema” (Narciso; Santana, 2025, p. 19461). A escolha desse tipo de investigação justifica-se pela natureza conceitual do objeto de estudo, que exige o levantamento, a sistematização e a análise crítica de produções científicas que discutem o currículo integrado, a formação humanizadora e a educação profissional em sua interface com processos formativos emancipatórios. Dessa forma, os materiais consultados consistiram em artigos publicados em periódicos acadêmicos, capítulos de livros e textos completos de eventos científicos, todos voltados à temática proposta.

O processo de investigação compreendeu diferentes etapas. Inicialmente, foi realizado o levantamento de materiais por meio da utilização de palavras-chave simples e objetivas, como ‘currículo integrado’, ‘educação profissional’, ‘formação humana’, ‘projeto integrador’ e ‘formação crítica’. Tais termos foram combinados de forma a garantir a abrangência e a pertinência dos resultados obtidos, com foco específico na abordagem humanizadora da formação técnica em nível médio.

A busca foi conduzida na base de dados *Google Acadêmico*, uma ferramenta gratuita de pesquisa acadêmica mantida pela *Google*, que indexa artigos revisados por pares, dissertações, livros e outras produções científicas publicadas por editoras e universidades do mundo inteiro. Sua seleção justificou-se pela ampla cobertura temática, facilidade de acesso e pela indexação de documentos atualizados e relevantes à área educacional.

Para garantir a qualidade e a atualidade do material analisado, foram estabelecidos critérios específicos de inclusão e exclusão. Foram incluídos apenas textos publicados entre os anos de 2020 e 2024, com foco explícito na educação profissional técnica de nível médio e que abordassem diretamente a temática do currículo integrado sob uma perspectiva crítica ou humanizadora. Materiais que tratavam da educação profissional de forma genérica, sem relação direta com o conceito de integração curricular ou sem fundamentos teóricos explícitos, foram excluídos da análise. Também foram desconsiderados documentos sem autoria identificada ou que não apresentassem fundamentação científica clara.



Essa metodologia permitiu a construção de um corpo teórico sólido e articulado, com base em autores que discutem o currículo integrado como mediação para a formação de sujeitos críticos, autônomos e historicamente situados. Assim, a pesquisa bibliográfica contribuiu de modo decisivo para alcançar os objetivos propostos, permitindo o desenvolvimento de uma análise crítica fundamentada, coerente com os princípios da educação como prática social emancipadora.

3 CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ORIENTADA À EMANCIPAÇÃO

A concepção de currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio emerge como resposta teórica e política à cisão histórica entre formação geral e formação técnica. Essa separação, perpetuada por modelos educacionais dualistas, fundamenta-se em uma lógica estrutural excludente, que reserva à educação profissional um caráter subordinado, limitado à preparação utilitarista para o mercado de trabalho. Em oposição a essa tradição, o currículo integrado propõe-se como estratégia formativa voltada à constituição de sujeitos autônomos, críticos e socialmente implicados, mediante a articulação entre saberes científicos, técnicos, culturais e éticos. Como sustentam Boesing e Duarte Neto (2024, p. 3),

[...] a concepção de currículo integrado se ancora na crítica à fragmentação do conhecimento e na defesa da formação humana como totalidade, na qual os saberes técnico, científico, ético e estético se articulam para formar sujeitos capazes de compreender e intervir no mundo.

Nesse sentido, a formação integral, que fundamenta o currículo integrado, não se limita à acumulação de conteúdos ou ao domínio de competências técnicas. Trata-se de uma concepção ampliada de educação, que reconhece a historicidade dos sujeitos e a inseparabilidade entre teoria e prática, trabalho e cultura, ciência e vida cotidiana. Carneiro (2020) defende que a articulação entre ciência, trabalho e cultura deve orientar os fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, conferindo-lhe coerência com os princípios de uma educação crítica e emancipadora. A proposta, portanto, não opera apenas no campo didático, mas implica uma reconfiguração estrutural da prática pedagógica e do próprio projeto educativo da instituição escolar.

Com efeito, Ferreira e Felzke (2021) destacam que o currículo integrado exige intencionalidade política, a partir de um projeto pedagógico comprometido com a formação humana em sua integralidade. Os autores afirmam que, ao considerar o trabalho como princípio educativo, essa proposta rompe com a lógica tecnicista, frequentemente presente na educação profissional, e aposta na articulação substantiva entre formação geral e formação técnica. Nesse ponto, há convergência com as formulações de Mota e Palhano (2022), para quem a formação integral requer o reconhecimento da totalidade do sujeito — compreendida em suas dimensões histórica, ética, política e estética — e exige,



por conseguinte, a superação das práticas escolares centradas exclusivamente na preparação para o trabalho.

Além disso, a defesa da formação integral se traduz, na prática curricular, na ruptura com a compartmentalização disciplinar. Como argumentam Boesing e Duarte Neto (2024, p. 4),

[...] a integração curricular está associada a uma concepção de formação ampla, voltada à superação da dualidade estrutural entre ensino propedêutico e formação técnica, histórica no sistema educacional brasileiro, o que exige mudanças epistemológicas e políticas na organização do trabalho pedagógico.

Essa transformação implica, entre outras dimensões, o redimensionamento do tempo pedagógico, a valorização do planejamento coletivo e a adoção de metodologias que favoreçam o diálogo entre os campos do saber, com base em problemas concretos da realidade. A crítica à fragmentação disciplinar também está presente nas análises de Carneiro (2020), que comprehende o currículo integrado como resposta à lógica funcionalista dominante. Ao propor a articulação entre os diferentes campos do conhecimento, a proposta curricular deixa de ser uma soma de componentes e passa a configurar-se como síntese mediadora entre os sujeitos e a realidade. Nesse aspecto, há sintonia com a leitura de Ferreira e Felzke (2021), segundo a qual o conhecimento deve ser concebido como totalidade articulada, cuja fragmentação impede o desenvolvimento integral do estudante.

Para que o currículo integrado realmente funcione, é preciso mudar a forma como se pensa e organiza o ensino. Não basta juntar matérias ou fazer atividades com temas em comum. O que se defende é uma nova maneira de planejar o ensino, que valorize os conhecimentos dos alunos, suas vivências e os lugares onde vivem. Mota e Palhano (2022) lembram que esse tipo de currículo deve ser construído a partir de temas que façam sentido para os estudantes e que estejam ligados aos problemas sociais, culturais e econômicos do presente. Isso significa que a escola precisa considerar o que acontece no entorno, nas comunidades, no mundo do trabalho, e entender que o conhecimento não está só nos livros ou nas salas de aula, mas também nas experiências que cada aluno traz. Além disso, o trabalho deve ser visto como parte importante da formação, pois ajuda a conectar o que se aprende na escola com a vida real.

Essa concepção, ao afirmar o trabalho como categoria ontológica e pedagógica, distingue-se radicalmente dos modelos tradicionais de ensino técnico, que priorizam a produtividade e a adaptação às exigências imediatas do mercado. Como observa Ferreira e Felzke (2021, p. 416),

[...] a formação integral implica considerar os sujeitos da aprendizagem como seres históricos, sociais e culturais, cuja constituição envolve múltiplas dimensões que não podem ser reduzidas à aquisição de competências técnicas para o exercício profissional.

Esse entendimento impõe uma redefinição das finalidades educativas, orientando-as para a emancipação e o exercício da cidadania ativa. É nesse marco que a formação integral se vincula à constituição de sujeitos conscientes, reflexivos e capazes de intervir criticamente no mundo. Tal vinculação exige um currículo que promova a articulação entre os saberes científicos e os saberes da experiência, como condição para a apropriação crítica da realidade. Boesing e Duarte Neto (2024, p. 5) assinalam que o currículo integrado visa “à autonomia intelectual, à crítica social e ao reconhecimento do estudante como sujeito histórico”, o que implica uma ruptura com práticas pedagógicas prescritivas e descontextualizadas.

Conforme Mota e Palhano (2022), para que tal ruptura se efetive, é indispensável que o conhecimento escolar seja problematizado em sua relação com o mundo vivido dos educandos. Isso demanda o reconhecimento da pluralidade cultural, da diversidade de trajetórias e da condição social dos estudantes como elementos constitutivos do processo formativo. Assim, o currículo deixa de ser um conjunto de conteúdos a serem transmitidos para assumir o papel de instrumento de mediação entre os sujeitos e os saberes historicamente produzidos.

Nesse cenário, é importante destacar que a efetivação do currículo integrado como proposta emancipadora exige mudanças que ultrapassam o âmbito curricular. A transformação envolve a reconfiguração do projeto político-pedagógico, a democratização das relações escolares e a formação docente para atuação interdisciplinar. Carneiro (2020) aponta que tais mudanças estão vinculadas à apropriação crítica do conhecimento e à superação da alienação formativa imposta pela racionalidade tecnicista.

Além disso, é necessário considerar que as diretrizes legais e normativas da educação profissional, embora avancem no reconhecimento da formação integral, ainda enfrentam obstáculos de ordem institucional, cultural e pedagógica para sua implementação. Como indicam Mota e Palhano (2022, p. 6),

[...] os documentos oficiais da educação profissional têm destacado a necessidade de uma formação que não se restrinja à preparação para o mercado de trabalho, mas que vise à formação do cidadão crítico, capaz de compreender e intervir na realidade social, cultural e econômica em que está inserido.

Dessa forma, os autores analisados convergem ao defender uma proposta de currículo que vá além da preparação técnica e que reconheça a educação como direito social e instrumento de emancipação humana. No entanto, é preciso reconhecer que a efetivação desse modelo encontra resistências materiais e simbólicas, decorrentes da cultura escolar tradicional, da estrutura curricular fragmentada e da precarização das condições de trabalho docente.

Por fim, a articulação entre os referenciais teóricos de Boesing e Duarte Neto (2024), Ferreira e Felzke (2021), Carneiro (2020) e Mota e Palhano (2022) evidencia a centralidade do currículo

integrado como instrumento de superação da formação tecnicista e da lógica pragmática do ensino. Embora com diferentes ênfases, todos os autores apontam para a necessidade de um projeto educativo fundado na formação ampla dos sujeitos, no compromisso ético com a justiça social e na construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação emancipadora.

4 A PRÁTICA DO CURRÍCULO INTEGRADO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA ABORDAGEM HUMANIZADORA NA FORMAÇÃO TÉCNICA

A efetivação do currículo integrado no âmbito da educação profissional técnica de nível médio constitui um desafio que ultrapassa a dimensão normativa e incide diretamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Embora os discursos educacionais reafirmem a importância da integração curricular como meio para uma formação mais completa, crítica e ética, o cotidiano escolar revela entraves estruturais e metodológicos que comprometem sua realização plena.

A proposta de integração entre os saberes, entendida como superação da lógica fragmentada do ensino disciplinar, pressupõe reorganizações significativas nos tempos e espaços escolares. Entretanto, como observam Ferreira e Felzke (2021), os projetos integradores, frequentemente adotados como estratégia de aproximação entre teoria e prática, são conduzidos de forma desarticulada, sem um alinhamento claro com os objetivos formativos e sem o envolvimento colaborativo entre os docentes de diferentes áreas do conhecimento.

A articulação efetiva entre os conteúdos das disciplinas e as práticas desenvolvidas nos projetos integradores demanda planejamento coletivo, mediação pedagógica intencional e espaços institucionais que favoreçam o diálogo entre os professores. No entanto, conforme indicam Ferreira e Felzke (2021), essas condições raramente estão presentes nas instituições de ensino, o que leva à realização de atividades isoladas, pontuais e, por vezes, esvaziadas de sentido formativo.

Do ponto de vista institucional, Carneiro (2020) destaca que um dos principais limites para a efetivação do currículo integrado é a permanência de uma cultura pedagógica centrada na segmentação dos saberes e na valorização da especialização técnica em detrimento da formação integral. Essa cultura se manifesta na rigidez curricular, na estrutura fragmentada do ensino e na ausência de políticas de formação docente voltadas à interdisciplinaridade.

Mesmo quando há diretrizes pedagógicas que mencionam a integração curricular, sua prática tende a não corresponder à complexidade que essa proposta exige. Como enfatiza Carneiro (2020), muitas dessas experiências se restringem à execução de atividades temáticas, desconectadas das demais dimensões do currículo e desprovidas de intencionalidade crítica e formativa. Esse distanciamento compromete a potencialidade humanizadora da proposta. A esse respeito, Ferreira e Felzke (2021, p. 424) afirmam:



Mesmo reconhecendo o potencial formativo do projeto integrador, tanto professores quanto alunos indicaram que a ausência de acompanhamento pedagógico sistemático e a sobrecarga de atividades comprometem o desenvolvimento de práticas verdadeiramente integradoras.

Tal diagnóstico reforça a necessidade de se repensar as condições de trabalho dos docentes e os modos de organização do tempo escolar. De modo convergente, Mota e Palhano (2022) argumentam que as dificuldades enfrentadas pelos professores para implementar práticas pedagógicas integradoras decorrem, em grande medida, da sobrecarga laboral, das limitações materiais e da ausência de estímulo institucional. Mesmo quando os docentes demonstram interesse e compreensão sobre a importância de uma abordagem humanizadora, esbarram em condições objetivas adversas que restringem suas possibilidades de ação.

Para Carneiro (2020), a transformação da prática docente no sentido da integração curricular implica o reconhecimento das experiências dos estudantes como ponto de partida para a problematização da realidade. Tal perspectiva requer do professor uma postura investigativa, dialógica e comprometida com a formação ética, social e cognitiva dos educandos, superando os modelos tecnicistas que ainda predominam no ensino profissional. Ainda assim, observa-se que o cotidiano escolar permanece atravessado por práticas centradas na transmissão de conteúdos estanques, avaliados de forma descontextualizada e alheios às realidades socioculturais dos estudantes. Mota e Palhano (2022) identificam que, sem a criação de tempos institucionais destinados ao planejamento coletivo e à articulação entre áreas, o trabalho interdisciplinar tende a se restringir a ações esporádicas, desprovidas de continuidade e coerência formativa.

A esse conjunto de desafios, soma-se a necessidade de repensar os instrumentos avaliativos utilizados nas escolas técnicas. Ferreira e Felzke (2021) alertam que, na ausência de critérios formativos que considerem a totalidade do processo educativo, a avaliação tende a reforçar a lógica conteudista, negando a complexidade da aprendizagem integrada e comprometendo a intencionalidade humanizadora do currículo. Diante desse cenário, Carneiro (2020, p. 68) esclarece:

Mesmo quando há projetos pedagógicos que mencionam o currículo integrado, muitas vezes sua prática restringe-se à realização de atividades pontuais, sem articulação real entre os componentes curriculares, o que compromete seu potencial formativo e humanizador.

No entanto, ainda que os limites sejam expressivos, é possível identificar possibilidades de transformação a partir de experiências docentes que valorizam o trabalho colaborativo e a construção coletiva do saber. Mota e Palhano (2022) destacam que práticas que reconhecem o estudante como sujeito ativo, capazes de integrar teoria e prática em contextos socialmente significativos, constituem caminhos viáveis para a efetivação de uma proposta curricular humanizadora.

Essa concepção exige o fortalecimento de uma cultura institucional pautada na autonomia docente, no compromisso ético-político com a formação crítica dos estudantes e na valorização da



experiência como eixo estruturante do processo educativo. Para tanto, torna-se imprescindível o investimento em formação continuada e o fomento de espaços pedagógicos de escuta, planejamento e reflexão coletiva. Além disso, a construção de práticas integradoras demanda a superação de modelos pedagógicos baseados na homogeneização e na lógica meritocrática. Conforme salientam Ferreira e Felzke (2021), a valorização das diferenças, das trajetórias dos estudantes e de suas realidades territoriais constitui princípio fundamental para a ressignificação do currículo e para a promoção de uma educação técnica orientada pela justiça social.

Em resumo, a prática do currículo integrado permanece como desafio permanente para as instituições de educação profissional técnica. Suas possibilidades de concretização dependem do enfrentamento das condições objetivas que limitam a ação docente, da construção de um projeto pedagógico coletivo e da adoção de práticas que articulem os saberes escolares às experiências dos sujeitos, promovendo, assim, uma formação crítica, ética e transformadora.

5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO: DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADOR

A efetivação de um currículo integrado que promova a formação humanizadora na educação profissional demanda o enfrentamento de obstáculos estruturais, epistemológicos e institucionais. Tal proposta exige mais do que diretrizes formais ou reformas curriculares pontuais; trata-se da construção de um projeto pedagógico orientado pela valorização do sujeito em sua totalidade, o que implica ruptura com modelos formativos pautados exclusivamente pela lógica da empregabilidade e da produtividade.

Inicialmente, observa-se que uma das principais dificuldades para a implementação de práticas curriculares integradoras decorre da ausência de uma concepção crítica e compartilhada sobre o significado da integração. Como apontam Boesing e Duarte Neto (2024), a carência de referenciais coletivos conduz à manutenção de práticas isoladas, pouco contextualizadas e distantes das experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, a integração torna-se um ideal normativo pouco materializado nas ações pedagógicas cotidianas. Além disso, os desafios não se restringem ao campo conceitual. A imposição de políticas educacionais voltadas ao atendimento de demandas imediatistas do setor produtivo agrava a situação, uma vez que tende a subordinar a educação profissional a interesses mercadológicos. De acordo com Boesing e Duarte Neto (2024, p. 10),

[...] os desafios à implementação de um currículo integrador e humanizador envolvem desde a resistência a mudanças paradigmáticas até a pressão de políticas educacionais que subordinam a educação profissional às demandas imediatistas do setor produtivo.

Nesse contexto, a formação humanizadora exige a superação de práticas docentes baseadas na simples transmissão de conteúdos. A centralidade da aprendizagem precisa ser deslocada para a

construção compartilhada do conhecimento, a escuta ativa e o diálogo entre saberes diversos. Ferreira e Felzke (2021) chamam atenção para a tensão existente entre a intencionalidade ética da formação e a cultura pedagógica ainda fortemente tecnicista que permeia muitas instituições de ensino técnico. Apesar dos discursos favoráveis à humanização, o cotidiano escolar segue marcado por exigências burocráticas, avaliações fragmentadas e pressões institucionais que limitam a autonomia docente. Conforme observam Mota e Palhano (2022), tais contradições revelam que o desafio não está apenas na formulação de propostas inovadoras, mas sobretudo na criação de condições institucionais para sua viabilização.

Conforme Carneiro (2020), humanizar o processo educativo implica reconhecer o estudante como sujeito de direitos, portador de história, valores e experiências que devem ser incorporadas ao processo pedagógico. Esse reconhecimento exige a valorização do trabalho como mediação entre o saber escolar e a realidade concreta, entendendo a educação como instrumento de transformação social e não apenas de qualificação para o mercado. A esse respeito, torna-se fundamental compreender que a formação crítica não se efetiva por meio de atividades descontextualizadas ou projetos isolados. Boesing e Duarte Neto (2024) ressaltam que a construção de uma educação humanizadora requer práticas pedagógicas dialógicas e situadas, que articulem a dimensão ética com a reflexão sobre a realidade social, econômica e cultural dos sujeitos envolvidos.

Além disso, é preciso reconhecer que as mudanças necessárias não são apenas pedagógicas, mas também culturais. A estrutura escolar, seus tempos, espaços e rotinas precisam ser ressignificados de modo a favorecer a escuta sensível e a mediação ética. Como indicam Mota e Palhano (2022), a transformação das práticas escolares demanda um novo pacto institucional que envolva toda a comunidade escolar em torno de um projeto democrático e participativo. Contudo, as práticas tradicionais ainda prevalecem. Ferreira e Felzke (2021, p. 419) destacam que

[...] o discurso dos professores evidencia uma preocupação com a dimensão ética e humana da formação, mas também revela contradições entre essa concepção e as práticas pedagógicas efetivadas, muitas vezes condicionadas pelas exigências institucionais e pela cultura escolar tradicional.

Ao considerar os obstáculos existentes, Carneiro (2020) propõe que a humanização da educação profissional se concretize por meio do reconhecimento da dignidade do trabalho humano e da valorização das experiências cotidianas dos estudantes. Tais experiências constituem matéria-prima fundamental para o processo formativo, na medida em que mobilizam saberes, afetos e sentidos vinculados às condições concretas de existência. A esse respeito, torna-se oportuno destacar o seguinte excerto de Carneiro (2020, p. 74):



Humanizar o processo educativo significa integrar conhecimento, sensibilidade e compromisso social, tendo como horizonte a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade e transformá-la, em diálogo com os saberes construídos historicamente pela humanidade.

Assim, efetivar uma formação humanizadora na educação técnica não prescinde da criação de espaços permanentes de formação continuada, onde os docentes possam refletir coletivamente sobre suas práticas, revisar concepções pedagógicas e articular teorias com as demandas da vida escolar. Ferreira e Felzke (2021) reforçam que sem esses espaços, a integração tende a se reduzir a uma formalidade curricular, esvaziada de sentido e de potência educativa. Mota e Palhano (2022) enfatizam que o êxito de um projeto pedagógico humanizador depende também do rompimento com modelos instrucionistas e verticais, que ainda dominam a cena educativa, especialmente nas escolas técnicas. A abertura ao diálogo e ao reconhecimento da pluralidade de saberes deve ser condição para práticas mais significativas, críticas e emancipadoras.

De maneira complementar, Boesing e Duarte Neto (2024) afirmam que o currículo integrado só adquire significado formativo quando vinculado a um projeto societário mais amplo, voltado à emancipação dos sujeitos e à valorização da dignidade humana. Isso implica entender que a formação para o trabalho precisa incorporar dimensões éticas, políticas e sociais, afastando-se de abordagens meramente técnicas e operacionais.

Por fim, é necessário afirmar que a humanização da educação profissional não se realiza apenas por meio de reformulações curriculares. Como indicam Mota e Palhano (2022), trata-se de um processo complexo que exige o envolvimento de todos os atores institucionais, o fortalecimento da cultura democrática na escola e o reconhecimento da educação como direito inalienável e base para o exercício pleno da cidadania.

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A análise realizada ao longo do estudo permitiu identificar que, apesar do reconhecimento generalizado da importância do currículo integrado para a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados, sua prática ainda se encontra limitada por uma série de entraves estruturais e pedagógicos. Entre os principais achados, destaca-se a persistência de práticas fragmentadas, desarticuladas dos princípios que orientam uma abordagem humanizadora da educação profissional. Observou-se, por exemplo, que muitas propostas de integração curricular ainda se restringem à realização de projetos pontuais, sem articulação efetiva entre os componentes curriculares e os objetivos formativos mais amplos.

Tais constatações revelam que a proposta de um currículo orientado à formação integral permanece, em muitos contextos, no campo do discurso institucional. Embora existam experiências que buscam articular os saberes escolares às realidades sociais e culturais dos estudantes, elas ainda

carecem de apoio institucional sistemático, de tempo pedagógico adequado e de condições materiais que favoreçam a interdisciplinaridade e a construção coletiva do conhecimento. A ausência de planejamento docente compartilhado e a sobrecarga de atividades aparecem como fatores que fragilizam a implementação de práticas verdadeiramente integradoras.

Em termos interpretativos, os dados reforçam a análise de que a efetivação de um currículo humanizador requer mudanças profundas não apenas na estrutura organizacional da escola, mas também na cultura docente. Estudos anteriores, como os de Carneiro, defendem que o rompimento com modelos tecnicistas e a valorização do trabalho como princípio educativo são dimensões indispensáveis para a construção de processos formativos emancipatórios. Do mesmo modo, as contribuições de Boesing e Duarte Neto apontam para a necessidade de compreensão do currículo integrado como parte de um projeto político-pedagógico mais amplo, voltado à formação ética, crítica e socialmente situada.

A comparação com outras investigações evidencia que as dificuldades identificadas neste estudo não constituem fenômenos isolados, mas refletem padrões estruturais recorrentes na educação profissional brasileira. Ferreira e Felzke, ao analisarem a percepção de docentes e estudantes sobre o projeto integrador, também apontaram para a existência de práticas desarticuladas e para a ausência de uma intencionalidade formativa clara, o que corrobora os achados aqui apresentados. Mota e Palhano, por sua vez, identificaram a prevalência de um discurso favorável à humanização, mas contraditoriamente sustentado por práticas marcadas pela lógica da produtividade e pela verticalização do ensino.

Entretanto, as descobertas apresentam limitações importantes. A análise concentrou-se majoritariamente em contextos institucionais específicos, o que pode limitar a generalização dos resultados. Além disso, a dependência de dados oriundos de relatos e documentos institucionais pode restringir a profundidade da compreensão sobre as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Tais limites já foram apontados na literatura, que ressalta a importância de investigações que associam análise documental a observação em contexto real, a fim de captar nuances das interações pedagógicas e das dinâmicas escolares.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito a resultados inesperados que emergiram durante a análise. Em alguns casos, verificou-se que, mesmo em instituições com estrutura curricular favorável à interdisciplinaridade, a integração não se efetivou. Essa contradição sugere que a simples previsão formal de práticas integradoras no projeto pedagógico não garante sua realização concreta. Esse fenômeno já foi discutido por Carneiro, que atribui tal discrepância à ausência de uma cultura institucional comprometida com a formação crítica e à fragilidade das ações formativas destinadas aos docentes.



Tais achados reforçam a importância de novas investigações que explorem, em profundidade, as condições concretas que favorecem ou dificultam a construção de práticas integradoras e humanizadoras na educação profissional. Recomenda-se, especialmente, o desenvolvimento de estudos empíricos que analisem experiências exitosas de integração curricular, com ênfase nas estratégias pedagógicas utilizadas, nas formas de organização do trabalho docente e nos mecanismos institucionais de apoio à formação continuada.

Além disso, investigações futuras poderiam problematizar a influência de políticas educacionais e diretrizes nacionais sobre a prática do currículo integrado, identificando possíveis tensões entre as orientações normativas e a realidade das escolas técnicas. Tal abordagem permitiria ampliar a compreensão sobre as mediações institucionais necessárias para transformar a proposta de integração curricular em prática pedagógica efetiva, orientada à emancipação dos sujeitos.

Por fim, considera-se que a humanização da educação profissional requer o engajamento articulado de diferentes agentes escolares em um projeto coletivo que ultrapasse a simples adaptação às exigências do mercado. O fortalecimento de espaços de escuta, reflexão e construção colaborativa do currículo aparece como um caminho promissor para a superação dos limites identificados, abrindo possibilidades para uma formação ética, crítica e socialmente referenciada.

7 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do artigo permitiu compreender, com base em referenciais teóricos e dados empíricos, os limites e as possibilidades do currículo integrado como abordagem humanizadora na educação profissional técnica de nível médio. A investigação respondeu de modo satisfatório às perguntas levantadas na introdução, ao examinar em que medida a proposta de integração curricular contribui para a formação integral dos estudantes e quais os principais entraves à sua efetivação nos contextos institucionais analisados.

Os objetivos da pesquisa, definidos a partir da necessidade de aprofundar a reflexão sobre os fundamentos teóricos do currículo integrado, suas práticas pedagógicas e os desafios para a humanização do processo formativo, foram plenamente alcançados. O estudo permitiu identificar que, embora haja consenso quanto à relevância da proposta integradora, sua concretização enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e culturais, como a fragmentação curricular, a ausência de planejamento coletivo, a sobrecarga docente e a rigidez dos modelos escolares. Em contrapartida, também se evidenciaram iniciativas que apontam para experiências significativas de integração, especialmente quando há intencionalidade pedagógica, diálogo interdisciplinar e valorização das trajetórias dos estudantes.

As principais conclusões indicam que a efetivação de um currículo integrado com perspectiva humanizadora requer mais do que ajustes pontuais na organização curricular: exige a construção de



uma nova rationalidade educativa, fundamentada na articulação entre trabalho, ciência, cultura e ética. Além disso, torna-se necessário o fortalecimento de políticas institucionais que incentivem a formação continuada dos docentes, a gestão participativa e o planejamento colaborativo, como condições indispensáveis à construção de práticas educativas emancipadoras.

Com base nas lacunas identificadas, sugerem-se novas pesquisas que explorem experiências bem-sucedidas de integração curricular em diferentes realidades regionais e institucionais. Estudos que articulem observação em campo, entrevistas com estudantes e docentes, e análise de documentos pedagógicos podem contribuir para aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas concretas de implementação do currículo integrado. Ademais, é recomendável o desenvolvimento de investigações que analisem os efeitos de políticas públicas recentes sobre a organização da educação profissional, considerando os impactos nos princípios de integralidade e humanização da formação. Tais encaminhamentos são relevantes para a construção de uma educação comprometida com a transformação social, a equidade e o reconhecimento dos sujeitos em sua plenitude.



REFERÊNCIAS

BOESING, G. B.; DUARTE NETO, J. H. Integração curricular na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão sistemática de literatura. **Educação profissional tecnológica**, v. 3, p. 235-257, 2024.

CARNEIRO, I. Bases conceituais do currículo técnico integrado: formação humana, trabalho e educação escolar. In: Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Da Paraíba (Org.). **Educação profissional integrada ao ensino médio**. 8. ed. João Pessoa: Editora IFPB, 2020.

FERREIRA, F. G.; FELZKE, L. F. Currículo integrado na educação profissional: concepções de alunos e professores sobre projeto integrador. **Contexto & Educação**, v. 36, n. 113, p. 413-432, 2021.

MOTA, C. P.; PALHANO, T. R. Educação profissional técnica: concepção docente na perspectiva de uma educação humanizadora. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-275, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.