

A formação integrada nos institutos federais: qual o princípio pedagógico?

Integrated education in federal institutes: what is the pedagogical principle?

Formación integrada en los institutos federales: ¿cuál es el principio pedagógico?

Recebido: 28/03/2023 | Revisado:
10/10/2023 | Aceito: 18/12/2023 |
Publicado: 26/07/2024

Gilberto José de Amorim
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4920-064X>
Instituto Federal do Triângulo Mineiro
E-mail: gilbertoamorim@iftm.edu.br

João Antônio Rocha
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2449-3443>
Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de São Paulo
E-mail: joaorochoa@ifsp.edu.br

Como citar: AMORIM, G. J.; ROCHA, J. A.;
A formação integrada nos institutos federais:
qual o princípio pedagógico? **Revista
Brasileira da Educação Profissional e
Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, p. 1-17,
e15213, Jul. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Por meio deste trabalho, compreendeu-se como os servidores dos institutos federais desenvolveram o conceito de formação integrada em suas teses e dissertações, produzidas entre os anos de criação desses institutos federais e de aprovação da contrarreforma do ensino médio pelo governo Temer (2008-2017). Tais trabalhos evidenciam a concepção desses servidores/pesquisadores em relação ao ensino médio integrado dos institutos federais e permitem questionar se a concepção de formação integrada hegemônica em implementação guarda a perspectiva de travessia para a escola unitária e a formação omnilateral ou se, apesar da luta travada por seus propositores, a concepção restou reduzida à qualificação de mão de obra a serviço do desenvolvimento do capitalismo.

Palavras-chave: Formação integrada; Institutos Federais; Escola Unitária; Travessia.

Abstract

Through this work, it was understood how the servants of the federal institutes developed the concept of integrated formation. For this, theses and dissertations produced by them between the years of creation of the network and the approval of the counter-reform of secondary education (2008-2017) were used. These works made it possible to understand the conception of these servant-researchers in relation to the integrated secondary education of the federal institutes and to question whether the hegemonic conception being implemented holds the perspective of crossing over to the unitary school and omnilateral education or whether, despite the struggle waged by its proposers, the concept remained reduced to the qualification of labor for the reproduction of capital.

Keywords: Integrated Education; Federal Institutes; Unitary School; Crossing.

Resumen

A través de este trabajo, se comprende cómo los servidores de los institutos federales desarrollaron el concepto de formación integrada en sus tesis y disertaciones, producidas entre los años de creación de estos institutos federales y la aprobación de la

contrarreforma de la educación secundaria por parte del gobierno de Temer (2008-2017). Estos trabajos evidencian la concepción de estos servidores/investigadores en relación con la educación secundaria integrada en los institutos federales y permiten cuestionar si la concepción de formación integrada hegemónica en implementación guarda la perspectiva de transición hacia la escuela unitaria y la formación omnilateral o si, a pesar de la lucha librada por sus proponentes, la concepción quedó reducida a la calificación de mano de obra al servicio del desarrollo del capitalismo.

Palabras clave: Formación integrada; Institutos Federales; Escuela Unitaria; Transición.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o debate sobre o ensino médio é o próprio “olho do furacão”. Segundo Eliza Ferreira (2017), a discussão sobre o ensino médio brasileiro pode ser traduzida, por um lado, pela tentativa de manutenção do projeto hegemônico da classe burguesa, fundamentado por uma ideologia capitalista neoliberal, e, por outro lado, pela construção de um novo projeto hegemônico de sociedade assentado em uma concepção socialista.

O projeto hegemônico busca, com base na defesa do capitalismo neoliberal e da livre concorrência, transformar a escola em um produto a ser comercializado, que só possui valor de troca se, por fim, entrega à sociedade um trabalhador-capital humano, sintonizado com as exigências do mercado do século XXI. Diferentemente dessa concepção, grupos de intelectuais progressistas defendem um modelo de ensino médio que seja capaz de proporcionar uma formação ampla na perspectiva da emancipação política e social dos jovens.

Ao analisar as disputas acerca das possibilidades de formação nos anos finais da educação básica, Nosella (2016) identificou três correntes teóricas. São elas: mercadológica, reformista e revolucionária. Com relação às duas últimas, Nosella assinalou que as propostas tanto reformista quanto revolucionária são provenientes do chamado campo progressista. Ambas foram construídas com base nos escritos de Marx e Gramsci. No entanto, segundo o autor, entre os educadores progressistas ou socialistas, o debate sobre o trabalho como princípio educativo é marcado por uma divisão histórica, entre os que priorizam, na formação humana, a cultura humanista e os que priorizam um ensino politécnico.

A tendência mercadológica, segundo Nosella (2016), defende a construção de um ensino médio de formação profissionalizante para as camadas populares. Observando o processo do ponto de vista estritamente capitalista, a formação proporcionada para esses estudantes deve ser aquela que melhor os ajustes, de acordo com sua classe social, às demandas do mercado de trabalho.

Esta tendência fundamenta-se em propostas advindas de organizações transnacionais. Em documento encaminhado ao Estado brasileiro intitulado A

Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) defendeu que, para competir em um ambiente em rápida expansão, como é o caso do mundo contemporâneo, os jovens necessitam que a escola dê acesso a um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo (UNESCO, 2008).

A segunda proposta (chamada por Nosella de reformista) refere-se ao ensino médio integrado (EMI). Os defensores do EMI, como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), qualificaram-no como uma proposta de “travessia”. Sua necessidade é imposta pela realidade de milhões de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam inserir-se rapidamente no sistema produtivo. Assim, o EMI, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germes de sua construção. Pela luta possível nas condições materiais objetivas, deve-se afirmar o EMI na direção da escola unitária e politécnica, e não do dualismo, da fragmentação e do aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores.

No caso do EMI, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) propõem que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos. Por meio da formação integrada, segundo os autores, busca-se focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho intelectual/manual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes.

A terceira tendência, denominada por Nosella (2016) de revolucionária, é composta de pensadores que defendem que o combate à proposta liberal deve ser conduzido por meio de uma proposta político-pedagógica radical que proponha hoje uma nova reforma intelectual e moral nos limites da ordem e contra a ordem. Os defensores dessa perspectiva não acreditam em uma proposta de travessia da realidade do ensino médio atual para a escola unitária. Seus adeptos propõem como antítese do modelo neoliberal o ensino médio unitário. Gramsci (2007) definiu a escola unitária como uma escola única de cultura geral, humanística, formativa, que equilibraria de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar técnica e intelectualmente.

Assim, por meio deste trabalho, objetivou-se analisar qual é a concepção de EMI que está sendo implementada nos institutos federais: se ela se enquadra em uma perspectiva liberal, que busca apenas qualificar mão de obra, ou se pode ser vista em uma perspectiva progressista, que procura colaborar para uma formação humanística. Para isso, utilizaram-se como fonte de pesquisa teses e dissertações produzidas por servidores da instituição que estudaram a temática entre os anos de criação dos institutos federais (BRASIL, 2008) e de aprovação da contrarreforma do ensino médio pelo governo Temer (2008-2017).

Os institutos federais têm a obrigatoriedade de garantir que, no mínimo, 50% de suas matrículas sejam no ensino médio, prioritariamente na forma integrada. Isso faz com que os servidores-pesquisadores que estudam essa modalidade de ensino lidem diretamente com seu objeto de estudo. Assim, seus trabalhos são fundamentais para compreensão da formação integrada implementada nos institutos federais.

Nessa perspectiva, por meio deste artigo, refletiu-se acerca das dificuldades existentes na rede federal para implementação do EMI nas perspectivas formuladas por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Ciavatta (2012, 2014), Ramos (2012) e Moura (2007). Para isso, este trabalho se estruturou na concepção de que todo conhecimento é socialmente condicionado. Karl Marx (2011) assinalou que todos os seres humanos constroem a sua própria história, porém isso não ocorre de forma espontânea e em plena liberdade, uma vez que os sujeitos não escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

Outro conceito que perpassa todo o trabalho se refere à ideia de filosofia da práxis. Para Gramsci (1999), a filosofia da práxis tem como ponto de partida o senso comum. A sua realização ocorre pelo estudo concreto da história e na atividade atual de criação de uma nova história. Por meio desse conceito, o pensador italiano assinalou que a realidade material é simultaneamente uma cristalização de toda a história passada, a base da história presente e futura e uma força ativa atual de propulsão, que empurra a sociedade humana para o “dever ser”. Esse “dever ser” é concebido por Gramsci (2007) em sua concretude, dado que é uma proposta política. No entanto, sua elaboração deve ser baseada em uma interpretação realista e historicista da realidade.

O lócus do estudo foram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dados do censo escolar de 2021 (BRASIL, 2022), publicados pelo Ministério da Educação (MEC), apontaram que a rede federal possui menos de 1% das matrículas da educação básica brasileira. Com relação ao ensino médio, o resumo técnico demonstrou que a participação da rede federal é de apenas 3%. Nesse conjunto, a modalidade que mais se desenvolveu em 2021 foi exatamente o EMI, que cresceu 5,6%, chegando a um total de 726.991 estudantes matriculados nos mais de 500 *campi* espalhados pelo país.

As fontes da pesquisa foram as teses e dissertações elaboradas por servidores-pesquisadores da rede federal entre 2008 e 2017. O recorte cronológico é devido à criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008 e à promulgação da reforma do ensino médio promovida pelo governo Temer, o que causou uma descontinuidade na proposta defendida pelos intelectuais ligados ao MEC nos governos Lula e Dilma. A procura pelos trabalhos foi feita com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A busca foi feita por meio de termos-chave, mais especificamente, pelos termos "formação integrada" e "formação profissional/instituto federal", separados. Por meio dessa busca, foram encontrados 112 trabalhos, sendo 82 dissertações e 30 teses¹. Deste total, 72 trabalhos foram elaborados por docentes

¹ Todas as fontes (Teses e dissertações) utilizadas para elaboração deste artigo podem ser encontrados na Tese de Doutorado intitulada **Em busca da Escola Unitária: entraves e perspectivas para a formação integrada nos Institutos Federais**. Nela, Gilberto José de Amorim, sob a orientação do professor Doutor Paolo Nosella detalhou, por meio de um apêndice, todas essas fontes. Nele, constam

e 40 escritos por servidores técnicos-administrativos (TAE), sendo que, 85%, ou seja, 96 teses e/ou dissertações foram defendidas em programas de pós-graduação em educação.

No que diz respeito à formação dos servidores-pesquisadores, a formação foi realizada em diversas áreas, resultando em um total de 29 graduações, a maioria delas ligadas à área educacional (95 servidores-pesquisadores). Em relação à abrangência da pesquisa, dos 38 institutos que fazem parte da Rede Federal de Educação Tecnológica, contabilizamos os trabalhos dos servidores-pesquisadores, de 33 deles, abrangendo todas as regiões do Brasil.

Dessa forma, é possível notar que os servidores da rede federal, mais especificamente aqueles que pesquisaram sobre o EMI, têm as mais variadas formações, e, conseqüentemente, têm as suas próprias representações coletivas, que traduzem concepções e modelos diferentes de educação e sociedade. Dessa forma, os servidores-pesquisadores são considerados sujeitos históricos e sociais, ou seja, estão inseridos numa rede de relações sociais existentes e arraigadas nos institutos federais. Através de suas atividades laborais e de pesquisa, esses servidores-pesquisadores refletem e refratam uma proposta de educação fundamentada no modelo de formação social que estão lutando para construir.

Fizemos uma investigação de natureza qualitativa e bibliográfica. Baseando os procedimentos para o levantamento dos dados e técnica de análise em Lima e Mito (2007) e Bardin (2011). Lima e Mito (2007) sustentam que a técnica mais relevante de investigação em fontes bibliográficas é a realização de múltiplas leituras do material, uma vez que é através delas que é possível identificar os dados. A primeira leitura se concentrou nos títulos, nos sumários e nos resumos desses textos. Com base nos dados coletados, procurou-se na plataforma Lattes o currículo do autor da dissertação ou tese, com o objetivo de descobrir sua atuação profissional e, dessa forma, restringir o estudo apenas aos pesquisadores que estão vinculados a algum instituto federal.

Em seguida, houve uma leitura exploratória, que consistiu na análise das pesquisas que resultaram da primeira etapa do trabalho. Essa leitura teve como objetivo encontrar nas teses e dissertações os dados necessários para elucidar as questões do trabalho. Na terceira e última leitura, selecionaram-se as informações e os dados para uma leitura crítica do material, buscando compreender qual é a concepção de EMI dos servidores-pesquisadores.

Assim, consideramos que estas teses e dissertações são ferramentas fundamentais para compreender a noção de formação integrada que vem sendo implementada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desde 2008. Por meio de seu estudo e distinção, visamos colaborar com a construção de alternativas concretas para superação dos entraves impostos pelo processo de reprodução do capital.

o nome do autor do trabalho analisado, a titulação conquistada (mestrado/ doutorado), o programa em que foi defendida, o ano da defesa, a formação e o cargo do servidor-pesquisador, o instituto federal onde o pesquisador encontra-se lotado e o orientador do trabalho.

2 FORMAÇÃO INTEGRADA: LUTA PELA ESCOLA UNITÁRIA OU QUALIFICAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO?

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos artigos da seção IV-A – “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)”, alterados em 16 de julho de 2008 pela Lei nº 11.741, redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ela possibilita ao educando o acesso ao EMI, como também a oportunidade de se preparar tanto para o exercício profissional quanto para a continuidade dos estudos.

Em muitos trabalhos analisados, os servidores-pesquisadores não definiram o EMI, ou simplesmente usaram a modalidade como sinônimo de ensino médio em um sentido universal. Por exemplo, Rêgo (2013) usa o termo ensino médio, não fazendo distinção no seu texto entre este e o EMI.

Quando os servidores-pesquisadores definem o conceito, predomina nas dissertações e teses a concepção de formação integrada como aglutinação entre as disciplinas técnicas e os conhecimentos adquiridos por meio das disciplinas propedêuticas.

Essa definição pode ser apreendida em 16 trabalhos defendidos por servidores-pesquisadores. Por exemplo, de acordo com Felício Filho (2016), o EMI é uma possibilidade de o aluno fazer uma escolarização profissional com uma formação geral mais sólida. O servidor-pesquisador assinalou que a junção entre o ensino médio e a formação profissional obriga os jovens a concluírem a formação profissional. Em suas palavras, “a visão da comunidade escolar era de que como o aluno é obrigado a fazer o ensino médio ele não abandonaria o curso técnico, já que agora é integrado, uma só matrícula” (FELICIO FILHO, 2016, p. 20).

Outro trabalho que exemplifica essa definição de formação integrada é o de Batista (2012). A servidora-pesquisadora defendeu o predomínio da formação técnica/profissional em detrimento da formação geral. A escola voltada para a formação profissional deveria ser um grande laboratório que integrasse os saberes científicos aos saberes da prática. Em sua concepção, a formação profissional, que deveria ser o foco principal do modelo, foi subsumida à escola em prol da formação geral. Batista defendeu a necessidade de um estudo feito por meio de um conjunto de dados fornecidos e analisados de forma judiciosa pela instituição, com o intuito de subverter essa visão distorcida e proporcionar o predomínio da formação profissional.

Nessa mesma perspectiva, Silveira (2015) assinalou que é fundamental a realização de uma avaliação criteriosa por parte da gestão educacional do Instituto Federal do Tocantins (IFTO)/Palmas acerca dos atuais rumos do EMI, uma vez que este pode se tornar, para os estudantes, somente local para aprendizados de saberes vinculados à formação geral, em detrimento da formação profissionalizante. Para a servidora-pesquisadora, o EMI precisa ser reinventado para a formação de sujeitos ativos, participativos, cooperativos, aptos para a intervenção e problematização do contexto onde se inserem, de modo que o ensino profissionalizante dessa modalidade formativa continue a ser objeto de investimento dos jovens, para construção de seus projetos de vida.

Na concepção desses 16 trabalhos destacados, o EMI pode levar os estudantes para dois caminhos: o mercado – para aqueles que concluirão a educação básica e precisam urgentemente inserir-se no mercado de trabalho – ou a universidade – para aqueles que frequentam o EMI, mas que não possuem a necessidade imediata de um emprego e um salário. Desse modo, por meio dos estudos analisados, torna-se explícita a ideia de que existem duas linhas de formação, uma para o mercado de trabalho e outra que possibilita a progressão e o acesso ao ensino superior, reforçando, assim, a dualidade escolar brasileira.

A perspectiva exposta nesses trabalhos não permite projetar uma formação humana ampla, geral e irrestrita. Neles, a noção de formação integrada caracteriza-se como uma concepção que não é capaz de proporcionar uma cidadania plena. No contexto vivido pelos adolescentes da classe trabalhadora, a formação profissional pode, na visão de alguns servidores-pesquisadores, ser factível, mas não é capaz de formar o ser humano no seu sentido amplo, como sujeito ativo e protagonista de sua história e do seu tempo.

2.1 A DEFINIÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO CAMINHO PARA FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA

A relação entre ensino e mercado é o pressuposto básico da proposta educacional pelo prisma liberal. O liberalismo busca inserir nas escolas princípios empresariais pautados na ideia de capital humano. Nesse viés, a última etapa do ensino médio deve visar ao desenvolvimento de habilidades e competências que promovam o ingresso do jovem no mercado de trabalho formal ou informal ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda, ou seja, uma cultura empreendedora.

Entre os servidores-pesquisadores dos institutos federais que estudam direta ou indiretamente o EMI, 14 trabalhos apontaram que são esses os princípios que devem nortear a formação integrada. Para exemplificar, pode-se citar a dissertação de Sousa (2013). Segundo ela, toda a transmissão de conhecimento é orientada para o desenvolvimento das competências do “fazer”, “saber” e do “ser”. Nessa prática, a formação proporcionada aos jovens no EMI não visa apenas ao desenvolvimento de competências intelectuais e à formação para o mercado de trabalho, mas também ao afloramento da qualidade de sua dimensão humana e à preparação para participar de uma sociedade concretamente complexa. Para Sousa, um caminho para efetivação desse projeto seria por meio de uma proposta educacional baseada na resolução de problemas. Nela, a aquisição do conhecimento por meio de situações-problemas moveria os estudantes na busca de novas formas de compreender e atuar sobre as situações concretas que encontrarão ao longo da vida.

Para Figliuolo (2010), uma das formas de construir as qualidades necessárias para inserção do trabalhador no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo brasileiro se dá por meio do investimento da rede federal em sua relação com o empresariado. Isso abriria oportunidade de empregabilidade para o egresso. Além disso, é fundamental que a rede estude as necessidades momentâneas do mercado. Figliuolo defende ainda que os institutos federais fundamentem sua concepção de

educação no estabelecimento de novas relações entre a formação de trabalhadores intelectuais e manuais e as necessidades do mercado.

Outros conceitos trazidos do meio empresarial e incorporados na construção do EMI em uma perspectiva liberal são os de eficiência, desempenho e eficácia. A aquisição dessas competências deveria ser constantemente verificada ao longo do processo educacional por meio de avaliações institucionais e individuais. Nessa concepção, a avaliação institucional é um instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição e construção. Além disso, ela possibilita a adequação e a qualidade do desempenho institucional com base em critérios construídos de acordo com as necessidades do mercado, gerando, assim, insumos para o processo de tomada de decisão e constituição de resultados.

Nessa concepção economicista, a educação profissional é um alicerce fundamental para promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho. Para Loureiro (2013), os novos trabalhadores precisam adaptar-se aos novos tipos de trabalho. Neles, os empregados encontrarão pressão, necessidade do alcance de metas e tantas outras exigências feitas pelo mercado de trabalho. Desse modo, a formação integrada deve proporcionar aos jovens a vivência, no âmbito escolar, de valores e conceitos que encontrarão na realidade laboral.

Por meio dessas teses e dissertações, demonstra-se que, para esses servidores-pesquisadores, os institutos federais e, prioritariamente, o EMI devem adaptar suas propostas às necessidades do processo de acumulação flexível do capital, pois, nessa realidade, os trabalhadores devem ser flexíveis e polivalentes. A proposta educacional que deve nortear a formação integrada precisa ser dinâmica e proativa, cabendo a ela assegurar o domínio dos saberes fundamentais para as práticas sociais, com a capacidade de propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao estudante ser um eterno aprendiz.

Essa forma de arquitetar o ensino integrado não contempla os aspectos da formação integral defendida pela lei de criação dos institutos nem os aspectos políticos, sociais e culturais que permitem o desenvolvimento da autonomia e da autodisciplina fundamentais no processo de construção da omnilateralidade e da unitariedade.

3 O EMI COMO PROPOSTA DE TRAVESSIA PARA A ESCOLA UNITÁRIA E PARA A CONSTRUÇÃO DO SER HUMANO OMNILATERAL

Diversas pesquisas, mais precisamente 23, realizadas por técnicos administrativos e por docentes lotados nos institutos federais que possuem como objeto de estudo a formação integrada defendem que essa modalidade de ensino é o caminho, ou melhor, a travessia, para a construção de uma escola unitária e para a formação de um ser humano omnilateral.

Para Porto (2011), a proposta de formação integrada aparece como alternativa à histórica dualidade educacional. Com base nesse conceito, a servidora fez uma crítica à concepção de EMI como uma simples soma das disciplinas de formação geral com o conteúdo de formação técnica. Segundo ela, a transformação

da proposta nessa simples justaposição de conteúdos significa uma minimização do próprio sentido de integração que deve permear essa formação.

O currículo integrado, de acordo com Porto (2011), é apenas uma parte que compõe a totalidade que o EMI representa. Não é somente o currículo que dará organicidade ao ensino integrado, mas um conjunto de atitudes e ações políticas e pedagógicas. Para ela, a articulação entre formação geral e específica deve ser elaborada com base na noção de práxis, uma vez que esse conceito incorpora valores políticos, sociais, éticos, científicos e históricos. Nessa perspectiva, o EMI tem por objetivo a formação de trabalhadores para uma determinada habilitação técnica articulada ao processo de elevação da escolaridade desses sujeitos, buscando romper com a lógica do “saber-fazer”, que tem exercido forte influência nos processos de formação do trabalhador.

A oferta de uma habilitação profissional, segundo Porto Júnior (2014), não elimina a necessidade de que a formação integrada deva ter caráter abrangente, de forma que garanta o domínio, por parte dos estudantes, das bases científico-tecnológicas e humanístico-artísticas das várias áreas do conhecimento. É fundamental a incorporação da ideia de práxis, da vinculação dos conhecimentos à concretude, à vida real, representada pelo mundo produtivo.

Marçal (2015) define o EMI como alternativa à histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Ele defende que a formação integrada, se for construída com vistas à formação humana integral e com o trabalho como princípio educativo, pode tornar-se uma experiência concreta ao enfrentamento à lógica de uma formação ampla e profunda para alguns e curta e aligeirada para a maioria da juventude brasileira.

A principal arma proporcionada à juventude brasileira pela formação integrada, para Marçal (2015), é a garantia da integralidade da educação básica, ou seja, é uma proposta educacional que contempla tanto o acesso e o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela humanidade, como linguagens, matemática, ciências humanas e naturais, quanto os objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva de integração dessas dimensões. Para que isso aconteça, o EMI precisa se consolidar como alternativa à dualidade estrutural e assim se apresentar como uma possibilidade viável para o ensino médio das diferentes redes públicas (MARÇAL, 2015).

Ao definir a formação integrada como uma miragem para a construção da politecnia, Bezerra (2012) assinalou que a proposta de EMI bem como as outras formas de articulação com a educação profissional técnica constituem, na perspectiva oficial, uma possibilidade de diversificação curricular que dá um incremento na formação dos que não possuem o “privilégio” de ir imediatamente para o ensino superior. O objetivo profissionalizante deve, no entanto, ser entendido como uma possibilidade a mais para a construção de vida dos estudantes, o que só é possível se a formação ampla e integral for garantida.

Entre os servidores-pesquisadores que analisaram o EMI nos institutos federais, vários defenderam o modelo como um caminho para a construção de uma escola unitária e da formação omnilateral. No entanto, apesar dessa fundamentação teórica, muitos observaram na realidade concreta entraves/obstáculos que dificultavam essa construção. Além disso, 21 pesquisadores utilizaram em seus trabalhos o conceito de integração como sinônimo de interdisciplinaridade. Apesar da

importância do trabalho interdisciplinar, visto como sinônimo de integração, ele acarreta a redução na proposta de travessia, ou seja, o EMI seria apenas mais uma possibilidade metodológica de ensino.

Bentes (2009) compreendeu os fundamentos do currículo integrado com base no que chamou de pedagogia da interdisciplinaridade. Para ele, esse método é capaz de reunir o saber, delimitar as fronteiras dos conhecimentos e entender a complexidade do mundo. Desse modo, o que se buscaria por meio do EMI é a reconstituição da totalidade dos saberes representados pelos fenômenos ou fatos. Isso ocorreria não mais pela prática disciplinar fragmentada, mas de forma contextualizada, por uma análise mais apurada da realidade que pretende ir além das aparências fenomênicas. Além disso, o servidor-pesquisador assinalou que cabe à educação preparar o cidadão dotando-o de capacidades, habilidades e conhecimentos que permitam sua inserção e manutenção no mundo do trabalho de forma crítica, criativa e produtiva.

Menezes (2012) defendeu o EMI como sinônimo de interdisciplinaridade, uma vez que, nele, não haveria espaço para fragmentação e compartimentação do conhecimento. Citando os professores de matemática e português como exemplo, a servidora-pesquisadora afirmou que esses profissionais

[...] precisam trabalhar em conjunto com os professores das disciplinas denominadas específicas. Este trabalho conjunto deve ocorrer ao longo de todo o processo, iniciando-se desde o momento de planejar as ações que serão desenvolvidas, as metodologias a serem adotadas e os instrumentos de avaliação que serão utilizados (MENEZES, 2012, p. 98-99).

Nos institutos federais, segundo Santos (2012), inexistem componentes curriculares com características específicas para atender aos cursos do EMI, entre eles, a matemática. Ao defender a formação integrada como uma modalidade interdisciplinar, a servidora-pesquisadora assinalou que se deve promover a concretização de temas que são estudados por meio da interdisciplinaridade e da contextualização. Essa construção deve ter início com a definição do profissional a ser formado.

Santos (2012) afirmou que não é possível conceber uma educação integrada em que os conteúdos sejam apresentados aos estudantes de forma desassociada, aparentando a inexistência de interligação entre as disciplinas. Nessa perspectiva, o objetivo de um curso integrado é que ele seja desenvolvido de forma única, sem existir a soma das cargas horárias, que transforma um curso integrado em um concomitante disfarçado.

O ensino técnico integrado previsto na LDB e na concepção de seus idealizadores pressupõe uma concepção de formação integral, ou seja, a formação geral como parte intrínseca da formação profissional, em que o trabalho é considerado princípio educativo sob uma base unitária e ampla de formação geral que contemple todas as extensões da formação humana. A compreensão do EMI, nessa concepção, subentende uma noção de formação integral com base nos princípios da formação omnilateral e da formação unitária, ao passo que outras formas de compreensão, tais

como justaposição, ensino de tempo integral e interdisciplinaridade, contemplam uma formação restrita, portanto, funcionalista, formação esta construída por meio da aquisição de habilidades e competências para determinadas profissões.

De acordo com as concepções dos servidores-pesquisadores contidas nessas 21 teses e dissertações, verifica-se que o curso técnico integrado ao ensino médio deve unir, de forma interdisciplinar, as disciplinas do núcleo comum com a parte técnica. Nos trabalhos pesquisados, a aceção “integrada” sugere planejamento e implementação de uma proposta interdisciplinar. A integração seria construída, portanto, simplesmente por meio da interdisciplinaridade entre os conteúdos das áreas.

Para esses servidores-pesquisadores, a formação integrada deve possibilitar aos estudantes estabelecerem associações entre os conteúdos estudados em áreas distintas de conhecimentos, ou seja, aplicarem os conteúdos em atividades práticas e soluções de problemas.

4 POR UM ENSINO MÉDIO UNITÁRIO

Ao fazer a crítica às interpretações acerca do ensino médio brasileiro, Nosella (2015) assinalou que essa etapa é concebida como uma fase intermediária, ou seja, de ligação entre o ensino fundamental e o ensino superior ou profissional/técnico. Longe de ser visto como etapa autônoma da formação dos jovens, o ensino médio é entendido como etapa de direcionamento dos adolescentes. Para o autor, tanto a fase da adolescência quanto a etapa do ensino médio devem ser consideradas como etapas específicas. O adolescente não deve ser tratado nem como criança nem como adulto. Da mesma forma, o ensino médio precisa ser compreendido de forma particular: ele não é mais o ensino fundamental e ainda não é o ensino superior.

Apesar de a lei de criação dos institutos federais determinar que o EMI é a modalidade de ensino prioritária, quatro servidores-pesquisadores criticaram esse ensino médio pois, para eles, essa etapa final da educação básica não deve permitir a profissionalização precoce da juventude brasileira. Entre esses críticos da profissionalização precoce, Gianelli (2010) observou que os estudantes dos cursos integrados deveriam, primeiramente, desenvolver certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual antes de começarem os estudos nas disciplinas técnicas profissionalizantes. Baseando-se no relatório de gestão e nos dados de retenção do ano de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)/São João, Gianelli revelou a necessidade de implementação de políticas e ações que promovam assistência social aos estudantes, como também é primordial que se pense em uma formação humana para o trabalhador numa perspectiva integradora.

Para Blengini (2012), a ideia de conceber o trabalho como princípio educativo não legitima em nenhuma perspectiva a profissionalização precoce. Segundo ela, essa é uma maneira equivocada de compreender a proposta de Gramsci. A profissionalização precoce implica sério risco de redução da possibilidade do desenvolvimento omnilateral, pois é necessário que antes seja dada aos estudantes a oportunidade de ampliar de maneira harmônica todas as capacidades humanas construídas historicamente.

Ao fazer a crítica da profissionalização precoce dos jovens brasileiros, Blengini (2012) afirmou que é fundamental que se apresentem aos estudantes os conhecimentos que estão na base da organização social e produtiva e não conhecimentos profissionais especializados e fragmentados, como são os conhecimentos necessários à atuação profissional técnica de nível médio. Para ela, a incorporação do EMI no rol de possibilidades do ensino médio legitima a dualidade educacional, na medida em que permite uma multiplicação de formas do ensino médio brasileiro.

Da mesma linha argumentativa que faz a crítica à profissionalização deriva o entendimento da tese de Pandolfi (2015). O servidor-pesquisador discorda do modelo de educação ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), por meio dos seus cursos destinados a formar técnicos, no caso específico, de administração, visando à profissionalização precoce dos seus discentes. Pandolfi defende que, ao contrário de uma educação adestradora e fragmentada, a rede federal deva proporcionar aos discentes uma formação humanística geral sólida que, ao considerá-los em sua totalidade e possibilitar-lhes o acesso a todo o patrimônio construído e acumulado historicamente pela humanidade, prepare-os para o trabalho em sua dimensão ontológica e não para serem apenas operários que produzem, mecânica e alienadamente, as condições de sua existência.

Além disso, Pandolfi argumentou que as proposições gramscianas vão em contraponto ao discurso presente nas propostas de educação para o empreendedorismo contidas no EMI, pois este, além de não romper com o modo de produção capitalista nem preparar o sujeito para o exercício da cidadania, sugere uma formação interesseira, que se reduz basicamente ao adestramento do trabalhador para os interesses do mercado.

Dias (2015) assinalou que existe um projeto de expansão da profissionalização de forma direta e indireta no ensino médio brasileiro. Esse problema não passa apenas pelos institutos federais, que são parte da problemática por serem escolas técnicas. Por esse ângulo, a formação integrada não é a travessia possível na atual conjuntura brasileira para a construção da escola unitária e para a formação omnilateral, mas um tipo específico de ensino profissional. Para o servidor-pesquisador, o EMI é uma nova possibilidade no multiforme ensino médio brasileiro, que se origina da identidade profissional com a finalidade de diversificar e estratificar as escolas, contribuindo com a dualidade escolar na medida em que a existência das multiplicidades de escolas paralelas (técnicas e profissionais) representa a manutenção da dualidade escolar em formas mais sutis e refinadas (DIAS, 2015).

O problema maior da escola profissional, segundo Dias, não é tanto a sua formação profissional, mas sua finalidade política, que é a alocação profissional imediata em conformidade com os estratos sociais, mitigando justamente a possibilidade de uma formação profunda e prolongada. Assim, o objetivo fundamental almejado com a multiplicação de tipos de escolas profissionais é eliminar as condições materiais e intelectuais de os estudantes das classes subalternas tornarem-se conhecedores da realidade, minimizando também suas chances de acesso aos cargos mais elevados.

Esses servidores-pesquisadores, mesmo fazendo parte da rede federal e trabalhando diretamente com o EMI, rejeitaram nas suas dissertações e teses tanto a profissionalização da juventude brasileira no ensino médio quanto a proposta de

travessia. A refutação de ambas ocorreu com base na leitura dos escritos de Gramsci, principalmente do *Caderno 12*. Nele, Gramsci (2001) sugeriu a organização de uma escola unitária que não hipotecasse o futuro da juventude trabalhadora. Segundo a perspectiva desse grupo, o pensador italiano estimava a escola tradicional, formativa, de cultura humanista e “desinteressada”, em detrimento da escola profissionalizante, técnica e imediatamente “interesseira”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última década, o ensino médio brasileiro passou novamente por um novo e retrógrado processo de reestruturação. A reforma do ensino médio aprovada pelo governo Temer vinculou o currículo a uma educação voltada para a função de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho. Ao priorizar a qualificação profissional dos estudantes, desde o seu ingresso no ensino médio, essa proposta contribuirá para perpetuar a divisão de classes, conservando para as classes subalternas as funções instrumentais, de execução, ou seja, continuarão sendo classes dirigidas.

Nesse viés, como consequência da recente reforma do ensino médio, essa etapa da formação básica intensificará ainda mais seu vínculo imediatista e “interesseiro” com as necessidades do atual estágio de desenvolvimento do capital, formando os estudantes de acordo com os princípios de competências e habilidades, flexibilidade e empreendedorismo. Ao transformar a educação profissional em um dos itinerários formativos, o “novo ensino médio” substituiu parte da carga horária do currículo básico pela formação específica. Nessa perspectiva, a formação técnica passará a ser concomitante e compulsória, o que coloca em dúvida os caminhos que continuarão abertos para o EMI.

Depois de ler, fichar e analisar as 112 teses e dissertações produzidas por servidores lotados nos institutos federais, pode-se assinalar que a formação integrada como processo de travessia para a escola unitária e a formação omnilateral ainda está distante da realidade concreta dos *campi* que compõem a rede. Os trabalhos produzidos por servidores-pesquisadores demonstraram que a prática vivenciada nos institutos federais não respalda a ideia de uma formação integrada construída sob os alicerces do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico.

Com relação à definição de EMI contida nas teses e dissertações, verificou-se considerável diversidade de conceituações. Essas diversificações não podem ser compreendidas por meio de um fator isolado, ou seja, da formação acadêmica, do programa em que o trabalho foi defendido, das características regionais e do vínculo profissional dos sujeitos da pesquisa. Enfim, a concepção de formação integrada é resultado das múltiplas determinações em que o servidor está inserido. Há análises que comumente mesclam pressupostos neoliberais e conceitos marxistas e veem o modelo do EMI como uma justaposição de conhecimentos da formação geral com a formação técnica. Além disso, foram encontrados trabalhos que não tiveram a preocupação de definir o que seria o EMI. Outro grupo de servidores-pesquisadores acredita que a formação integrada é o caminho possível, no contexto capitalista brasileiro, para a construção da escola unitária e da formação omnilateral.

Finalmente, nota-se a existência, na rede federal, de um grupo de servidores-pesquisadores que faz a crítica tanto da necessidade de um modelo de travessia quanto da imposição a muitos jovens brasileiros da profissionalização já na educação básica. No entanto, é importante ressaltar que a quantidade de trabalhos nessa perspectiva ainda é muito reduzida.

Acerca do conceito de formação integrada, pode-se concluir que há o predomínio de duas concepções que não são necessariamente excludentes. A primeira concebe a formação integrada como aglutinação de disciplinas da formação geral e da área técnica. A segunda percebe a formação integrada como uma metodologia interdisciplinar na qual algumas disciplinas são responsáveis pela parte teórica ao passo que outras têm como incumbência a aplicabilidade daquele conteúdo. Desse modo, a formação integrada não se tornou o caminho, a travessia para a superação da dualidade educacional, resumindo-se a mais uma modalidade que contribui para tornar o ensino médio brasileiro ainda mais multiforme.

A proposta hegemônica visa atender, ao máximo, à demanda do mercado de trabalho, conforme passa a adotar, no processo de ensino, conceitos do mundo empresarial, como empregabilidade, competência, polivalência, competitividade, empreendedorismo, meritocracia e trabalho em equipe. Nesse contexto de reestruturações produtivas, essa maneira de pensar a formação integrada procura educar os futuros trabalhadores de acordo com os parâmetros da produção capitalista. Desse modo, os cursos implementados, embora não assumindo explicitamente, se enquadram em uma concepção educacional estritamente liberal e capitalista.

De todos os problemas referentes à conceituação da formação integrada, talvez o principal tenha sido a retirada no processo de implementação dos cursos integrados de seu pressuposto revolucionário, de seu viés político. Com isso, desvinculou-se do processo formativo o aprendizado da formação de dirigentes, da busca pela hegemonia, inibindo o espírito de cisão que a proposta proclamava. Para Gramsci (2001), qualquer proposta que objetive a transformação social não pode estar desvinculada da formação de dirigentes e da luta pela hegemonia.

Desse modo, percebe-se que a luta dos grupos subalternos na atual realidade brasileira deve ser pela escola unitária de formação ampla, comum, humanista e para todos. Escola ativa, com vida diurna e noturna, na qual o aprendizado é coletivo, mas com responsabilização diferente para estudantes, gestores e professores e com número limitado de estudantes por professores. Nela, busca-se a liberdade concreta e não a profissionalização precoce. Para isso, o ensino médio unitário é a opção teórico-metodológica que tem como princípio fundante a busca pela maturidade intelectual e a autonomia moral de todos os estudantes, ou seja, a formação de dirigentes (especialistas + políticos).

Nessa perspectiva, a crítica realizada por Gramsci, por meio da escola unitária, à reforma educacional promovida por Giovanni Gentile no contexto fascista – que buscava consolidar uma formação carente de conhecimentos científicos para as classes subalternas e uma formação ampla, científica e profunda para os futuros dirigentes – representa um “remédio” prudente e eficaz a essa “contrarreforma” do ensino médio elaborada pelo governo Temer, que, entre outras perversidades, produziu o contrassenso de substituir parte da formação geral por uma especialização precoce, fragmentada e rasa. Assim, o estudo e a divulgação do pensamento gramsciano pode ser fecundo e útil na luta dos educadores, sobretudo face às

dificuldades impostas pela atual conjuntura política brasileira, bem como pelas possibilidades de diálogo abertas pela vitória de Lula em 2022, destacando-se, fundamentalmente, duas tarefas que, segundo Gramsci (2001), são imprescindíveis para a formação humana das classes subalternas: formação científica e atuação política.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Luciana Lima. *O ensino da arte no ensino médio integrado: trabalho, integração e arte*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- BENTES, Haroldo de Vasconcelos. *Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da ETF Palmas - Tocantis*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BEZERRA, Daniella de Souza. *Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na miragem politécnica e da integração*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza. *O Ensino Médio Integrado: concepções, disputas e indeterminações*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resumo técnico: censo escolar da educação básica 2021*. Brasília: INEP, 2022.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-105.
- DIAS, Vagno Emygdio Machado. *A educação integrada e a profissionalização no ensino médio*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- FELICIO FILHO, Antonio. *O ensino técnico integrado ao ensino médio regular na rede pública: da regulamentação externa à regulação interna*. 2016. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2016.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FIGLIUOLO, Ana Claudia do Lago. *Ensino Médio Integrado: um estudo de caso sobre a percepção docente acerca da implementação do decreto nº 5154/04 no curso de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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

GIANELLI, Juliana Gimenes. *A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciniana: o caso do campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katalisis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOUREIRO, Terezinha de Jesus Lyrio. *Juventude e projetos de futuro: possibilidades e sentidos do trabalho para estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MARÇAL, Fábio Azambuja. *O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARX, Karl. *O 18 brumário de Luiz Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENEZES, Roseany Carla Dantas de. *A prática pedagógica na perspectiva curricular do ensino médio integrado: um estudo avaliativo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectiva de Integração. *Holos*, Natal, ano 23, v. 2, p. 4-30, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 121-142, jan./mar. 2015.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2016.

PANDOLFI, Marcelo de Amorim. *“Admirável mundo do empreendedorismo”*: adoção do empreendedorismo como princípio educativo no curso técnico em administração do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza. *A relação entre conteúdo e formas nas políticas de educação profissional referenciadas no projeto de ensino médio integrado*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. *O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 106-127.

RÊGO, Tânia Maria Silva. *Jovens, interações e articulações com a aprendizagem musical no contexto do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (campus Monte Castelo)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Fernanda Pereira. *Ensino Médio Integrado ao Técnico: uma análise da disciplina de Matemática*. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012.

SILVEIRA, Raquel Francisca da. *A ausência de sentido da formação profissional para o público adolescente: uma investigação no ensino médio integrado do IFTO/Campus Palmas*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

SOUSA, Iracyara Maria Assunção. *A aplicação dos temas transversais nas aulas de educação física - ensino médio integrado*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

UNESCO. *A Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades*. Brasília: Unesco, 2008.