Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 25, e15556, 2025
CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.15556

A unidade curricular no ensino técnico integrado ao Ensino médio: o caso do curso técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres

The curricular unit in technical education integrated high school; the case of technical course in the Environment at Instituto Federal Goiano, Campus Ceres

La unidad curricular en la enseñanza técnica integrada a la enseñanza media: el caso del curso técnico en Medio Ambiente del Instituto Federal de Goiás, Campus Ceres

Recebido: 27/05/2023 | **Revisado**: 03/10/2024 | **Aceito**: 14/10/2024 | **Publicado**: 08/04/2025

Lucilene Batista Ribeiro
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3523-7027
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
E-mail: lucileneribeyro@hotmail.com

Flávio Manoel Coelho Borges Cardoso
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1587-0597
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres
E-mail: flavio.cardoso@ifgoiano.edu.br

Como citar: RIBEIRO, L. B; CARDOSO, F. M. C. B. A unidade curricular no ensino técnico integrado ao Ensino médio: o caso do curso técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 25, p.1-20 e15556, abr. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletronico>.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

O estudo aborda sobre a unidade curricular no ensino médio integrado, a partir do caso do curso técnico em meio ambiente do Campus Ceres, vinculado ao Instituto Federal Goiano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, exploratória, qualitativa e embasada na técnica de estudo de caso. A coleta de dados ocorreu com a realização de entrevistas junto a professores do refetido instituto e suas falas coletadas foram trabalhadas à luz da análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que a precarização do trabalho docente, falta de integração entre eixo comum e técnico, ausência de formação específica e barreiras culturais não permitem o desenvolvimento da organização curricular do referido curso se concretizar de forma integrada no contexto analisado.

Palavras-chave: Formação; Integração; Currículo.

Abstract

The study deals with the curricular unit in integrated secondary education, based on the case of the technical course on the environment at Campus Ceres, linked to the Instituto Federal Goiano. This is a bibliographical, exploratory, qualitative research based on the case study technique. Data collection took place through interviews with teachers and managers, their collected speeches were worked on in the light of content analysis. The results demonstrated that the precariousness of teaching work, lack of integration between common and technical axes, absence of specific training and cultural barriers do not allow the development of the curricular organization of the aforementioned course to be implemented in an integrated manner in the context analyzed..

Keywords: Training; Integration; Curriculum.

Resumen

El estudio aborda la organización curricular en la escuela secundaria integrada, a partir del caso del curso técnico médio ambiente del Campus Ceres, vinculado al Instituto Federal de Goiano. Se trata de una investigación

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

bibliográfica, exploratoria, cualitativa basada en la técnica del estudio de casos. La recolección de datos se produjo mediante la realización de entrevistas a docentes del mencionado instituto y sus afirmaciones recolectadas fueron trabajadas a la luz del análisis de contenido. Los resultados demostraron que la precariedad de la labor docente, la falta de integración entre el eje común y el técnico, la falta de formación específica y las barreras culturales no permiten implementar de manera integrada el desarrollo de la organización curricular del citado curso en los países analizados contexto.

Palabras clave: Formación; Integración; Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Na seara da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma das temáticas mais relevantes com vistas a consolidação desta vertente educacional diz respeito ao Ensino Médio Integrado. Considera-se essencial para a formação dos alunos em EPT a integração entre cultura geral e saberes técnicos, pois é dessa integração que se pode aventar uma educação de qualidade e emancipatória (Moura, 2012),. Por outro lado, o contexto contrário a esta realidade pleiteada pela EPT é o ensino dual, onde os conhecimentos do e para o mundo do trabalho são destinados para o proletariado e as sapiências propedêuticas são direcionadas para a elite detentora do capital (Frigotto, 2012; 2018; Marx, 2007).

Um dos eixos sustentáculos da EPT no que se refere as suas bases conceituais diz respeito a formação humana integral. Infere-se que este tipo de formação se difere do que se vê no ensino dualista, o qual forma sujeitos estanques e incompletos, pois a sua formação é embasada apenas na preparação para o mercado de trabalho, enquanto que o Ensino Médio Integrado advoga a favor da formação para a vida, numa dimensão emancipatória (Moura; Lima Filho; Silva, 2015; Ramos, 2017). Silva (2019) esclarece que a unidade curricular é importante, posto que é a partir dela que os projetos de curso podem ser trabalhados de forma mais assertiva, bem como auxiliar no que tange a adoção de práticas pedagógicas mais conexas com o propósito da formação cidadã, que é aquela onde o aluno não é preparado apenas ao mercado de trabalho, mas também para a vida, com o devido usufruto de sua cidadania (Frigotto, 2012; Lopes Filho, 2021).

Enfatiza-se que o Ensino Médio Integrado tem como propósito suplantar a dualidade histórica perceptível na educação, onde de um lado há o ensino de qualidade para os mais abastados e o ensino profissional para as camadas mais populares da sociedade (Moura, 2012). Com isso, busca-se formar o aluno numa perspectiva integrada de formação, com egressos participativos e aptos a colaborar com a sociedade, visando a construção de um mundo menos desigual e mais justo socialmente (Ramos, 2017). Entretanto, esta não é um objetivo de fácil consecução, pois conforme Frigotto (2018), nos meandros políticos há grupos de pressão representados por empresários da rede particular de ensino, os quais defendem ferrenhamente seus interesses, sendo que estes representantes exercem forte influência no processo decisório na pasta da educação, o que corrobora com a precariedade do setor educacional público (Bertuani, 2022).

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

O estudo tem por objetivo geral analisar se o Projeto Pedagógico de Curso do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IF Goiano – Campus Ceres demonstra o êxito esperado na consecução dos seus propósitos de currículo integrado. O alcance deste intento descrito está vinculado aos seguintes objetivos específicos: a) identificar como se articula e acontece na percepção dos docentes do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IF Campus – Ceres, a concepção e a concretização do Currículo Integrado; b) abordar sobre a interface entre o Ensino Médio Integrado e unidade curricular, e; c) descrever os meandros e empecilhos que caracterizam a questão do currículo na Educação Profissional e Tecnológica. É pertinente destacar que esta construção textual é resultante de uma dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, a qual buscou compreender as relações e tensões existentes quanto a unidade curricular do curso técnico em Meio Ambiente ofertado num instituto federal do Centro-Oeste brasileiro.

O trabalho se justifica por dois motivos. O primeiro deles é teórico e visa contribuir com o fortalecimento do tema curricular no Ensino Médio integrado questão. É oportuno observar as barreiras existentes quanto a consolidação da integração dos currículos. A segunda razão que corroborou para a feitura deste estudo é prática. Visa compreender as razões que tornam complexa a realização da integração dos currículos de EPT no Ensino Médio. Hannecker (2014) destaca que a questão cultural é algo que influencia muito para que isso aconteça, fazendo com que o problema da falta de elo entre saberes gerais e técnicos se perpetue.

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: BREVE ESCOPO CONCEITUAL

A abordagem sobre a EPT abarca o eixo sustentáculo conhecido como formação humana integral, também conhecida como formação *omnilateral*. O ideário de uma formação humana integral visa o desenvolvimento do indivíduo considerando não apenas a preparação para o mundo laboral, envolvendo, por exemplo, dimensões físicas, intelectuais, espirituais, dentre outras, em escolas de base unitária e politécnica (Frigotto, 2012). É nesta conjuntura que o Ensino Médio Integrado se destaca, não apenas pelo seu objetivo da formação emancipadora, mas também por ser fruto de lutas travadas no campo político e decisório, em prol de uma educação menos dual e mais congruente com a democracia e cidadania (Freite, 1997; Xavier; Fernandes, 2019).

O Ensino Médio Integrado representa uma conquista deveras relevante no campo da EPT. Ele se propõe a romper com o *status quo* recalcitrante da formação dualista, onde saberes propedêuticos e conhecimentos do mundo do trabalho se mostram como partes que possuem interface entre si. Para Escott (2020), esta cultura segregadora, a qual vê na Educação Profissional uma espécie de prêmio de consolação para as classes menos abastadas representa uma forma do sistema capitalista manter o estado de coisas que torna possível a sua continuidade e perpetuação. Desta forma, um ensino que integre duas vertentes necessárias para a formação do aluno na EPT é algo que não favorece o projeto de poder dos detentores do capital (Frigotto, 2018; Marx, 2007).

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

Uma das razões de ser do Ensino Médio Integrado diz respeito a uma educação voltada para formar cidadãos, o que também é um dos principais intuitos da EPT (Lopes Filho, 2021). Neste sentido, o trabalho não é entendido por meio da visão reducionista do emprego, mas sim numa perspectiva mais ampla: a do trabalho como princípio educativo (Rosa, 2022). É acertado dizer que o ser humano se diferencia dos demais seres por estudar e trabalhar e o desenvolvimento simultâneo destas atividades não só lhe confere singularidade, mas também assegura a produção de sua existência (Saviani, 2003). Por este motivo, um dos principais eixos estruturantes do Ensino Médio Integrado é focalizado no vínculo necessário entre teoria e prática (Kuenzer, 2014).

Apesar de ser visto como avanço para a consolidação da Educação Profissional e Tecnológica, o Ensino Médio Integrado ainda enfrenta percalços, seja no que tange a sua operacionalização, seja no que se refere aos documentos legais que norteiam a sua prática. É apropriado dizer que não somente o recalcitrante quadro de desigualdade social, mas também ameaças de ordem estrutural permeiam o Ensino Médio Integrado quanto a sua essência e finalidade (Frigotto, 2018). Se antes a Resolução n° 6 (Brasil, 2012) recomendava que a organização curricular do Ensino Médio se caracterizasse pelo vínculo entre cultura geral e saberes técnicos (Brasil, 2012). Porém, os movimentos ocorridos no governo Temer, os quais culminaram com a Lei n° 13.415 (Brasil, 2017) e, por conseguinte, na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) acabaram modificando os rumos da Educação Profissional e tecnológica com fins de manutenção do ensino dual (Escott, 2020).

2.1 O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

As discussões atinentes ao currículo no Ensino Médio Integrado são envoltas em tensões e disputas, as quais, por sua vez, são oriundas de projetos de poder heterogêneos e conflitantes entre si (Cardoso, 2017). No entender de Frigotto (2018), o principal óbice que impede a Educação Profissional e Tecnológica se firmar de maneira mais consistente é a própria estrutura capitalista de sociedade, a qual não abre mão dos privilégios de que usufrui às custas do trabalho do proletariado (Marx, 2007). Isto ajuda a explicar o porquê não houve na época da discussão da Lei n° 13.415 (Brasil, 2017) um debate mais aprofundado a respeito não somente da sua aprovação como também dos seus desdobramentos. Saviani (2017) entende que esta falta de diálogo a respeito das medidas que resultaram na contrarreforma do Ensino Médio retrata o atropelamento da democracia, uma vez que num regime democrático tais situações poderiam ser debatidos com maior profundidade.

Se antes a Resolução assinada pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CEB) n°6 (Brasil, 2012) expressava de maneira clara sobre a necessidade da junção entre os saberes do mundo do trabalho com os conhecimentos propedêuticos, pode-se dizer que isto foi praticamente anulado com o advento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Isto é demonstrado por um estudo feito por Lopes Filho (2021) numa escola técnica de Ensino Médio na cidade de Santarém, estado do Pará, onde os professores tanto do núcleo comum como do eixo técnico fazem seus planejamentos de aula com base neste documento mestre. O problema é que a EPT não visa formar apenas profissionais competentes, conforme é proposto pela BNCC, mas sim, cidadãos

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

autônomos, com olhar crítico sobre a realidade, emancipados e aptos a colaborar com a sociedade (Freire, 1997; Moura, 2012). As mudanças ocorridas na contrarreforma do Ensino Médio impedem este objetivo primal de acontecer, privilegiando o dualismo na educação e, por conseguinte, a formação de sujeitos estanques e incompletos (Zabala, 1998).

Isto impacta de maneira inevitável tanto a questão da integração como também a organização curricular no Ensino Médio Integrado. Consoante Lopes Filho (2021), com a BNCC sendo o único instrumento que orienta as ações de planejamento de aulas dos docentes, por conseguinte as práticas pedagógicas dos professores não atendem ao que se espera de uma educação emancipadora. Com isso, práticas descontextualizadas do ensino tradicional acabam sendo reproduzidas no âmbito professoral (Saviani, 2009).

Além da BNCC como elemento balizador das práticas pedagógicas, há também a questão da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Ramos (2017) esclarece que o papel das escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado não é se equiparar aos cursinhos pré-vestibulares, mas sim, formar cidadãos aptos a ocupar posições estratégicas na sociedade em prol de um mundo mais justo, solidário e democrático (Lopes Filho, 2021).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange aos aspectos metodológicos, esta pesquisa foi embasada num estudo de caso associado com a realização de pesquisa documental e bibliográfica. Atinente ao método bibliográfico, entende-se que ele é apropriado nos casos em que o investigante efetua consultas junto a materiais que anteriormente já versaram sobre os temas de pesquisa que integram um determinado estudo (Boon, 2017). Outra característica desta construção textual em termos metodológicos é o fato de ela ser do tipo exploratória. Este tipo de pesquisa é aplicável quando há a necessidade de aprofundar os conhecimentos a respeito de uma dada temática, com o intuito de tornar ela mais inteligível (Mason; Augustyn; Seakhoa-King, 2022). A pesquisa também é documental. Para Walsh (2014), este método investigativo lida com documentos e tem em vista a compreensão de fatos históricos e sua respectiva influência no momento presente.

Quanto a sua natureza, o estudo é de categoria qualitativa. Infere-se que neste tipo de pesquisa o cerne de análise está nas falas dos respondentes, as quais ajudam no desvelamento da realidade social atinente a ocorrência dos fenômenos estudados (Busetto; Wick; Gumbinger, 2020). Outro eixo estruturante da metodologia do estudo é o estudo de caso. Depreende-se que para Yin (2015), os estudos de caso são apropriados para a investigação de fenômenos hodiernos, sobre os quais o pesquisador necessita aprofundar seus entendimentos. Além disso, Yin (2015) reitera a necessidade do planejamento, bem como a adoção de abordagens específicas os métodos pertinentes para a análise dos dados. O caso aqui estudado é do curso técnico em Meio Ambiente, ofertado pelo Campus Ceres, o qual, por sua vez, é pertencente ao Instituto Federal Goiano – IF Goiano.

A coleta dos dados foi realizada em dois momentos diferentes e com finalidades distintas. A primeira delas diz respeito a busca por materiais que

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

auxiliassem na fundamentação teórica do estudo. Para tanto, foram consultadas as bases de dados *Google Scholar* e a Base Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Pode-se considerar que as bases de dados são portais eletrônicos onde informações atinentes a uma dada categoria são catalogadas para fins de consulta. Num segundo momento, procedeu-se com a coleta de dados junto a professores do Campus Ceres. O instrumento utilizado para proceder com esta coleta foi a entrevista semiestruturada (Kallio *et al*., 2016).

É conveniente informar que a realização da coleta dos relatos junto aos respondentes do estudo se deu mediante a obtenção de uma autorização junto a direção geral do Campus Ceres. Além disso, a ida ao campo para angariar estes dados é referendada pela submissão de projeto de pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisa – CEP, via Plataforma Brasil, conforme recomendado pela legislação pertinente às pesquisas cuja operacionalização envolve seres humanos (Brasil, 2016). Após o cumprimento destes protocolos, foi possível entrar em contato com os professores dos núcleos comum e técnico do curso técnico em Meio Ambiente do IF Goiano Campus Ceres. Inicialmente, houve a prospecção de 16 respondentes ao todo, com o retorno de 12 colaboradores. Assim, a amostra foi selecionada por meio de resposta voluntária e composta pelos seguintes grupos: o núcleo comum foi representado por 6 docentes; o núcleo técnico por outros 6 indivíduos.

Como forma de tornar este processo de coleta de dados mais assertivo, houve a validação do questionário junto a 3 especialistas. Conforme explanado por Aithal e Aithal (2020), este processo é pertinente para que se possa averiguar a validade e confiabilidade do questionário, o que impacta diretamente na qualidade dos dados coletados. Mediante a aprovação no processo de validação, o processo de coleta de dados prosseguiu com vistas a obtenção das falas dos respondentes para a construção dos resultados. A seleção destes especialistas se deu mediante consulta no *site* da Plataforma Lattes e esta escolha de seu mediante a análise da atuação destes profissionais na seara da Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, foi formulado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com vistas a explicar aos respondentes os objetivos, a metodologia e a relevância da contribuição da participação de cada colaborador prospectado para a geração dos resultados da pesquisa. No Quadro 1, uma breve descrição dos partícipes do estudo.

Quadro 1: Participantes da pesquisa

Tipo de Respondente	Quantidade
Professores da Área Técnica	6
Professores do Núcleo Comum	6
TOTAL	12

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A coleta dos dados se deu por meio da gravação em áudio das entrevistas semiestruturadas. O período em que ocorreu esta angariação de relatos se deu entre os meses de setembro e novembro de 2022. Realizado este procedimento, o passo seguinte consistiu na transcrição dos registros realizados junto aos respondentes, o

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

qual se deu de maneira manual, sem auxílio de programa de computador voltado a esta finalidade. As entrevistas tiveram duração média entre 45 a 60 minutos.

A análise dos dados aconteceu à luz das técnicas de análise de conteúdo de Bardin (2011; 2016). Na execução da leitura flutuante, o intuito com esta ação consistiu na busca pelos núcleos de sentido presentes em cada relato coletado. Para Morosini e Fernandes (2014), a leitura flutuante representa o momento em que o pesquisador estabelece uma interface com as falas a serem analisadas no sentido de captar as impressões nelas contidas. Por sua vez, A segunda etapa cumprida no decurso da pesquisa diz respeito a categorização das falas coletadas, processo este que ocorreu após a leitura flutuante e captação dos núcleos de sentido presentes em cada relato (Bardin, 2011). A criação das categorias após a leitura flutuante dos relatos dos respondentes ocorreu com vistas a fazer com que cada categoria fosse pertinente ao tema tratado nas perguntas do questionário diridigo aos partícipes do estudo (Carlomagno; Rocha, 2016). Feitos estes procedimentos, o passo seguinte consistiu na análise das falas à luz do arcabouço teórico localizado no decurso da pesquisa. Cumpridas estas etapas, procedeu-se com a redação dos resultados, onde foi possível identificar as lacunas e dificuldades do Campus Ceres IF Goiano no que se refere a organização curricular no curso técnico em Meio Ambiente.

Para preservar a identidade dos respondentes, adotou-se a seguinte sistemática: a sigla RESP de respondente seguida de um numeral – RESP 1, RESP 2, RESP 3...até o RESP 12. Nos subtópicos seguintes, os resultados obtidos junto aos 2 grupos de respondentes que gentilmente aceitaram colaborar com a pesquisa. Desta forma, do RESP 1 até o RESP 6 correspondente aos professores do núcleo comum. Já do RESP 7 ao RESP 12 diz respeito aos docentes do núcleo técnico.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A primeira pergunta destinada aos professores do núcleo comum do curso técnico em Meio Ambiente do Campus Ceres foi assim redigida: “Você já recebeu formação pedagógica sobre educação integrada ao ensino profissional e tecnológico?”. As respostas para esta pergunta geraram a categoria “Ausência de formação específica para atuação na Educação Profissional e Tecnológica”. Para a exposição das respostas, optou-se pela reprodução de trechos das falas consideradas mais importantes e representativas sobre cada tema abordado nos itens tratados no questionário. Abaixo, o panorama de respostas para esta questão imanente a formação para a Educação Profissional.

> Específico para o ensino integral não, porém a gente realiza muitos trabalhos de forma integrada, e um trabalho recente que eu fiz foi assistir um curso direcionado ao ProfEPT, algo que a coordenação sempre nos pede. (RESP 1).
>
> Uma formação pedagógica específica sobre educação integrada ao Ensino Médio não, na verdade comecei a me integrar mais sobre esse assunto quando eu vim para o Campus Ceres (RESP 2).

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

> Depois que eu entrei no IF Goiano Campus Ceres, nunca houve um processo de formação específico para discutir a modalidade técnica integrada (RESP 3).
>
> Nós tivemos em 2010 ou 2011, não me recordo o ano certo no momento (RESP 4).
>
> Não (RESP 5).
>
> Sim, já fiz parte de uma turma de especialização que ainda não conclui de educação voltada justamente para a questão profissional e tecnológica (RESP 6).
>
> Não (RESP 7).
>
> Eu faço parte da escola desde 98, tinham alguns momentos que a gente fazia curso de atualização com relação ao projeto integrador, já teve várias tentativas aqui na nossa instituição (RESP 8).
>
> É muito novo pra mim, porque você sempre tem os desafios de saber fazer isso, porque por exemplo: a gente tem no curso de meio ambiente vários projetos para trabalhar isso. (RESP 9).
>
> Uma formação pedagógica específica sobre educação integrada ao Ensino Médio Profissional e Tecnológico não, porém já participei de eventos que tratava (sic) dessa temática, e te confesso muito interessada no assunto (RESP 10).
>
> Não, porém participei de um minicurso que abordava sobre a importância do ensino na educação integrada ao ensino profissional e tecnológico (RESP 11).
>
> Aconteceu durante o mestrado e em algumas oportunidades de participação em cursos e eventos sobre o tema (RESP 12).

Como se pode observar, esta questão da formação de professores para o Ensino Médio Integrado no que tange ao painel de respostas coletado demonstrou haver prevalência da falta de preparação adequada para atuação nesta vertente educacional. A formação de professores para atuação na Educação Profissional e Tecnológica é uma temática envolta em complexidade. Por um lado, o trabalho professoral abarca não apenas as participações nas iniciativas de formação continuada, mas também o aprendizado oriundo das vivências profissionais do cotidiano docente (Lapa, 2017). Dentre as falas coletadas, RESP 1 faz menção a sigla “ProfEPT”, a qual é correspondente ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (IFES, 2016). Trata-se de um programa de pós-graduação onde além da dissertação, os alunos devem apresentar um produto educacional, o qual deve ser replicável em outros contextos de utilização, tendo em vista a solução de problemas no setor educacional (Silva *et al*., 2019).

Imbernón (2011) explica que nos projetos de formação continuada, o que se vê é a transmissão de soluções prontas por parte dos ministradores de cursos, mas sem que haja um diálogo com os professores partícipes destes programas formativos. Em algumas das falas coletadas, como, por exemplo, nos relatos de RESP 10 e RESP 11, não houve uma formação específica, e sim a participação em eventos educacionais esporádicos. Além desta lacuna na formação para o Ensino Médio integrado, há também uma questão cultural cujo destaque é devido, o qual engloba

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

as práticas pedagógicas de professores que atuam no ensino regular e ensino profissional de natureza técnica. Lopes Filho (2021) diz que como estes docentes não conhecem os propósitos da Educação Profissional e Tecnológica, as práticas do ensino regular são reproduzidas no Ensino Médio Integrado. Isto reforça o que é dito por Hannecker (2014), cujo estudo diz que fatores de ordem cultural podem ser vistos como óbices para que haja uma organização curricular pautada no elo entre saberes gerais e técnicos no Ensino Médio Integrado à luz de uma educação emancipadora (Ramos, 2017).

A segunda pergunta direcionada aos colaboradores do estudo foi esta: “Como você percebe de fato o currículo integrado no curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio?”. O panorama de respostas aqui em destaque para esta pergunta resultou na categoria “Reforço da dualidade no Ensino Médio Integrado”. Na sequência, trechos dos relatos coletados junto aos partícipes da pesquisa.

> Olha, há os projetos de integração feito (sic) pela coordenação e há os projetos feitos pelos professores que trabalham o Ensino Médio Integrado, projetos integrados, a exemplo disso, nós fizemos em 2019, antes da pandemia nós fizemos vários trabalhos muito bom (sic) (RESP 1).
>
> Vejo que isso ainda não acontece da forma como a gente gostaria, as disciplinas caminham muito separadas, a gente poderia ter mais projetos, ter uma maior aproximação das disciplinas, porém isso não acontece na prática (RESP 2).
>
> Eu acho que no caso o Campus Ceres a integração ainda acontece de maneira muito precária (RESP 3).
>
> Eu vejo algumas tentativas, algumas proporções a partir do pessoal que tem estudado isso, principalmente pela pedagogia e pela proposta dos projetos integradores ou até mesmo projetos interdisciplinares (RESP 4).
>
> Então, eu acho que a gente está preso a isso, professores da área básica não conversam muito com os da área técnica (RESP 5).
>
> O que eu vejo é isso na minha avaliação na prática, temos um curso técnico integrado que tem dois caminhos, da formação básica e os da formação técnica, eles caminham de uma maneira muito separados ao meu ver, apesar deles ser colocados (sic) dentro de uma grade comum (RESP 6).
>
> Acontece que o curso de meio ambiente tem uma diferenciação maior, ele é o único dos cursos que não tem estágio e os alunos do 3° ano desenvolvem um TC, mesmo que seja de nível médio, isso dá uma base para os alunos não só na área técnica, mas também da parte científica tem um peso muito forte (RESP 7).
>
> Bom, agora está fazendo tentativa, o projeto integrador era pra ter iniciado no primeiro semestre ou no segundo a gente estava tentando realizar, agora no terceiro trimestre, então assim, é uma iniciativa, não são todos os professores que aderem (RESP 8).
>
> Aqui no Campus Ceres eu ainda vejo a falta inicial da nossa falta de formação, muitos professores ainda se confundem, acha que o

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

> integrado do nome do curso é só o fato de estar o técnico ao mesmo tempo com o médio (RESP 9).
>
> Percebo que ele caminha a passos lento (sic), vejo que a efetivação do currículo integrador não só no Campus Ceres, porém em toda a rede Federal, é desafiador, uma vez que as práticas curriculares fragmentadas ainda estão enraizadas na cultura escolar e a sua superação não é uma tarefa simples (RESP 10).
>
> Quanto às disciplinas básicas eu acho que isso ainda não acontece da forma como a gente gostaria, as coisas andam muito separadas, a gente poderia ter talvez mais projetos que aproximasse (sic) mais as disciplinas (RESP 11).
>
> Percebo que o currículo integrado ainda não foi de fato implementado e que é esse assunto (sic) precisa de maior priorização para sair da teoria e ir para a prática (RESP 12).

Constata-se que a opinião predominante no painel de respostas exibido diz respeito ao distanciamento entre as disciplinas do eixo comum com as do eixo técnico. Isto reitera o que é dito por Hannecker (2014) no que se refere a influência de aspectos de natureza cultural, os quais exercem forte influência na organização curricular do Ensino Médio. Hannecker (2014) acrescenta que em determinadas escolas a tendência é haver uma resistência quanto a implementação de inovações na gestão curricular que poderiam contribuir para a consolidação de uma formação cidadã (Lopes Filho, 2021). Isto é relevante para que as escolas possam cumprir com a sua missão social de formar sujeitos autônomos e completos à luz da formação humana integral (Frigotto, 2012).

Para esta pergunta, relatos como o de RESP 6 e de RESP 10 indicam que esta realidade onde dois eixos de ensino que na teoria deveriam possuir um elo entre eles, o que na prática acaba não ocorrendo, não é uma realidade exclusiva do IF Goiano. Outro relato emblemático foi emitido por RESP 9, o qual diz que a ausência de uma formação específica faz com que professores consolidem pensamentos equivocados sobre esta vertente educacional. Depreende-se que o Ensino Médio integrado representa uma resposta para o ensino dualista, onde o trabalho é reduzido a ideia de emprego (Frigotto, 2018; Rosa, 2022). Esta integração não deve apenas fazer parte da nomenclatura dos cursos, devendo também fazer parte da organização curricular e adoção de práticas contextualizadas de ensino, pautadas no vínculo entre teoria e prática (Kuenzer, 2014; Saviani, 2003). Estes são requisitos condicionantes cujo atendimento é necessário para a formação do aluno cidadão, engajado e apto a realizar transformações positivas no contexto social em que se encontra inserido (Lopes Filho, 2021).

Nas falas emitidas por RESP 1, RESP 4 e RESP 8, há menções a tentativas de integração no curso técnico em Meio Ambiente. Já o relato feito por RESP 7 esclarece as especificidades deste curso, como, por exemplo, a obrigatoriedade de entregar um Trabalho de Curso (TC). O que se percebe neste conjunto de falas é que há uma ou outra iniciativa, mas a dimensão cultural enraizada em alguns docentes acaba se mostrando um óbice para a consolidação da integração no curso técnico em Meio Ambiente do IF Goiano Campus Ceres. Hannecker (2014) sugestiona o estabelecimento do diálogo entre a gestão escolar e as demais partes interessadas

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

com vistas ao planejamento, execução e avaliação desta integração com vistas a formação de cidadãos (Moura, 2012; Lopes Filho, 2021; Zabala, 1998).

A terceira pergunta direcionada aos partícipes do estudo foi assim elaborada: “No curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio acontecem práticas interdisciplinares (exemplo: feiras, seminários, aulas de campo e/ou trabalho em conjunto com outros professores? Se sim, como isso acontece? Se não, por quê?”. O agrupamento de respostas para esta indagação gerou a categoria “Iniciativas de integração no curso técnico em Meio Ambiente do Campus Ceres”. Os trechos das falas angariadas para esta pergunta estão destacados a seguir.

> A gente tem aqui no Campus Ceres principalmente em forma de projetos, alguns projetos: a) Projetos de extensão e pesquisa; b) Projeto integrador; c) Projeto de música (RESP 1).
>
> Acontecem sim essas práticas interdisciplinares, temos uma preocupação de trabalhar com as feiras e as aulas de campo de forma integrada (RESP 2).
>
> Tudo isso, técnico ao integrado ao meio ambiente tem exercícios de natureza de pesquisa, a gente promove eventos científicos, a gente promove eventos que várias disciplinas se integram para a resolução ou desenvolvimento de projetos (RESP 3).
>
> Temos sim muitos eventos com potencial enorme de desenvolver práticas integradoras, atividades integradoras elas ocorrem, mas ocorrem meio que ocultamente ou muitas das vezes sem ser previamente planejada, então se a gente for considerar assim: há interdisciplinaridade, houve, mas talvez não foi planejado estruturalmente (RESP 4).
>
> Eu vejo assim, com práticas interdisciplinares muito pouco ainda, é o que eu falo, ainda você vê muito isso no curso de meio ambiente fazendo parceria com as disciplinas de Biologia, Química, Física, teve umas disciplinas que são mais ou menos da área deles ambiental (sic) (RESP 5).
>
> Acontece, talvez não de uma maneira tão regular e planejada (RESP 6).
>
> Olha, cada disciplina tem um planejamento, um calendário, na minha disciplina de recursos naturais, a gente faz muita prática de campo, de reconhecimento mesmo, quando é na época de trabalhar recursos hídricos, que é uma coisa que eu trabalho muito, então a gente vai ver barragem. Pra que uma barragem? Por que existe uma barragem? Até visitar uma nascente, então é uma aula de reconhecimento (RESP 7).
>
> Bom, a tentativa está sendo agora, programada para o projeto integrador com o primeiro ano, onde os alunos foram no lixão, fizeram levantamento e vão fazer uma amostra de fotografias do lixão, então a gente trabalho Geografia, Química, Recursos Ambientais (RESP 8).
>
> O que eu mais vejo que acontece são os projetos integrados, esses são os mais comuns e abrange um maior número de disciplinas, de componentes curriculares, e um outro que eu vejo que é mais pontual que é a feira de ciências (RESP 9).

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

> Acontecem as feiras de ciências que no meu ponto de vista é uma importante ferramenta de integração do Campus Ceres com a comunidade, pois elas dão oportunidade para os alunos demonstrarem, por meio de projetos próprios, seu próprio conhecimento científico, sua lógica e sua criatividade (RESP 10).
>
> Vejo que no curso técnico em meio ambiente integrado ao Ensino Médio acontecem muitas práticas interdisciplinares, por exemplo, projetos de extensão e pesquisa que fazem essa aproximação [...]. As feiras de Ciências que acontecem aqui no Campus Ceres são uma importante ferramenta de integração das escolas com a comunidade (RESP 11).
>
> Além dos projetos integradores dos 1°anos, quando tínhamos condições para realizar visitas técnicas, escolhíamos um local que contemplasse mais de uma disciplina e os professores planejavam a visita juntos. Atualmente, não temos como realizar visitas técnicas por falta de verba (RESP 12).

Conforme se pode observar, as iniciativas que se mostraram mais frequentes nas falas dos respondentes foram os projetos integradores e as feiras de ciências. No que se refere aos projetos integradores, o estudo feito por Feitosa (2019) relata que este tipo de ação formativa ao ser praticada assertivamente pode corroborar para o fortalecimento da educação numa perspectiva emancipatória. Entretanto, neste conjunto de relatos há também menções quanto a existência de dificuldades na operacionalização destes projetos. Para RESP 12, a escassez de verbas para a realização destas iniciativas acaba impactando o planejamento destas atividades. Bertuani (2022) nomeia este processo de desvalorização da educação pública por parte do poder público de sucateamento, onde investimentos deixam de ser feitos e com isso obriga os institutos federais a readequarem seus orçamentos.

A realização destas atividades indica que apesar dos problemas de separação entre eixo comum e eixo técnico de ensino, existem iniciativas voltadas para a promoção da integração segundo os relatos obtidos. Entretanto, é oportuno esclarecer que não basta apenas a viabilização de projetos integradores, feiras e demais iniciativas, posto que além disso é preciso criar uma cultura de integração curricular (Silva; Melo, 2017).

A última pergunta feita para os participantes do estudo foi esta: “Na sua opinião, o que é necessário para que as práticas pedagógicas ocorram na perspectiva de formação humana integral?”. Este conjunto de respostas obtidas a partir desta questão a categoria "Possibilidades de viabilização da integração curricular sob a égide da formação humana integral”. Os respondentes emitiram as suas respostas, as quais estão evidenciadas a seguir.

> Vejo que o trabalho integrado é muito importante, é o aluno perceber no estudo dentro das outras disciplinas que ele tem essa integração, esse envolvimento com outras áreas de conhecimento, é ele buscar também uma forma de dele valorizar todo o ensino aprendido com as outras disciplinas (RESP 1).

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

O primeiro passo, seria a aproximação dentro do corpo docente, nem sempre é algo simples. O segundo proposta de uma formação geral que combine trabalho e educação é um elemento necessário para superar dualidades históricas e uma condição estratégica para a concretização de uma nova realidade social. (RESP 2).

Eu acho que é necessário repensar o currículo, o currículo poderia ser pensado de uma maneira em que as disciplinas de núcleo comum e os temas de núcleo comum orbitassem em torno talvez né de temas para a formação técnica. Os profissionais que estão alocados nas graduações e nas pós graduações, isso tem uma discrepância de distribuição de trabalho que é gritante (RESP 3).

Eu acho minimamente tem que ser crítica, prática pedagógica do professor se ela não tiver condição de fazer e permitir que o aluno compreenda a realidade, pra além daquilo que lhe aparente, que é mostrado imediato, eu acho que se não for nessa perspectiva, dificilmente a gente pode falar em formação humana. Então assegura o conhecimento muito técnico, em que esse conhecimento de algum modo não dialoga com a realidade (RESP 4).

Então eu acho que é voltado nisso, como eu disse, para as vivências dos alunos quanto mais você trazer a realidade deles para a sala de aula melhor, como eu disse, eu ainda vejo muita incoerência nisso, principalmente da área ambiental que é o curso deles, e eu acho legal que eles muitas das vezes eles têm esse lado crítico muito aguçado (RESP 5).

Olha, precisa, acho que de uma concepção de mundo comum consensuada, acho que o que eu entendo por concepção, uma visão pra onde a gente quer chegar, que seja comum a todos os envolvidos no processo, acho que muitas das vezes falta um pouco de clareza nesse aspecto (RESP 6).

Olha, eu acho que nesse ponto da integralização ela já é bem contemplada, agora nós estamos para iniciar uma feira de ciências, e é uma feira que há a integração de todos os cursos, não é somente os anos do mesmo curso, onde ela é aberta a outras escolas (RESP 7).

Olha, primeiro falta o planejamento integrado, começando por ai, se eu tiver um planejamento integrado em que eu possa estar aproveitando mais esse tempo do aluno e deixar mesmo disponível pra ele escolher, de repente ele não tem interesse na cartografia, além dele ter bloqueio com a matemática com física ele não tem interesse pra aquela área (RESP 8).

Precisa de uma maior participação dos professores porque o Campus a gestão de maneira geral os IF’s, fazem isso nos últimos anos, eles dão palestras, reuniões, mini cursos, justamente para formar professores em relação a essa proposta de integralização, só que na maioria das vezes os professores não estão interessados a participar, uns participam porque vale pontos no relatório, vão senão corta o ponto, estão lá, porém com o notebook aberto lançando notas ou fazendo outras atividades. (RESP 9).

Acredito que precisaria de uma maior conscientização dos professores e gestores na rede Federal num todo, vejo que precisamos sair da teoria e levar pra a prática uma formação capaz de articular e integrar

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

> educação intelectual, física e tecnológica, abarcando as várias dimensões da vida humana; formação omnilateral em oposição às práticas fragmentadoras que ocorreram ao longo da história escolar brasileira. Porém, muitas das vezes, os desafios se impõem considerando a realidade concreta nossa de professores (RESP 10).
>
> Acredito que o alinhamento entre instituição, pais, alunos e professores seja primordial, e um dos primeiros passos seria: a questão da aproximação entre o grupo docente e planejamento comum, nem sempre é possível, pois não é algo simples porque são muitos (RESP 11).
>
> É necessário que essa perspectiva seja incluída na formação do professor e que ele encontre condições estruturais e apoio pedagógico para desenvolver a formação integral nas instituições de ensino em que atua (RESP 12).

Conforme se pode constatar, os relatos dos colaboradores da pesquisa apontam possibilidades que ao serem colocadas em prática corretamente, podem corroborar com o aprimoramento das práticas pedagógicas no curso técnico em meio ambiente do Campus Ceres, IF Goiano. Para que se possa aventar o desenvolvimento da formação humana integral nos cursos do Ensino Médio Integrado, a questão da formação professoral conforme apontado por RESP 12 é apenas uma das muitas situações a serem trabalhadas. É necessário que se crie uma cultura voltada para a busca pela integração dos currículos nesta vertente educacional. A fala de RESP 9, onde professores até estão presentes em ações voltadas a esta finalidade, mas ao invés de prestarem atenção no que é dito, lançam notas e fazem atividades desconexas com o que é tratado nestas reuniões é algo emblemático, o qual confirma a criticidade desta questão. Com isso, reforça-se o que é dito por Silva e Oliveira (2018), cujo estudo frisa sobre as discrepâncias entre o que as leis que direcionam o Ensino Médio Integrado preconizam e o que se observa na prática no que tange as práticas pedagógicas adotadas pelos professores.

Na fala de RESP 11, é apropriado destacar a questão da necessidade de aproximação, seja da escola com os alunos, seja dos docentes do eixo comum e técnico. Isto remete novamente para a questão da formação específica para o Ensino Médio Integrado, uma vez que de acordo com Lopes Filho (2021), os professores do eixo comum muitas vezes optam por manter as suas práticas pedagógicas já adotadas no ensino regular tais quais como elas são no Ensino Médio Integrado. É por esta razão que Hannecker (2014) argumenta sobre a necessidade de maior articulação entre todas as partes interessadas no sucesso do Ensino Médio Integrado, com vistas a promoção de uma educação politécnica, unitária e comprometida com a função social da escola: a formação para a cidadania (Moura, 2012; Moura; Lima Filho; Silva, 2015; Ramos, 2017; Zabala, 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo geral analisar se o Projeto Pedagógico de Curso do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IF Goiano – Campus Ceres demonstra o êxito esperado na consecução dos seus propósitos de

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

currículo integrado. Depreende-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado por este instituto federal no que tange a consolidação desta integração, a qual demonstra a existência de empecilhos que impedem este objetivo de ser alcançado. No que tange ao primeiro objetivo específico, a prática de pesquisa permitiu inferir que o Ensino Médio Iintegrado representa uma perspectiva mais holística de ensino, não focada apenas em formar alunos para o mundo do trabalho, mas também para a vida. Entretanto, a contrarreforma do ensino médio tornou o ensino médio brasileiro muito distante do que é preconizado pelo ideário da EPT, sendo que o custo técnico aqui analisado utiliza as bases dessa contrarreforma para fins de embasamento de suas práticas pedagógicas.

Atinente ao segundo objetivo específico, deduz-se que a temática da organização curricular no Ensino Médio Integrado é envolta em disputas e interesses conflitantes entre si. O Ensino Médio Integrado tem como objetivo a formação de cidadãos participativos na sociedade, mas conforme visto no curso técnio analisado neste estudo, não é bem isso que se percebe em termos práticos, quando a realidade escolar é confrontada com o que é preconizado na legislação do Ensino Médio Integrado. Dois problemas corroboram para que este quadro exista. O primeiro deles tem a ver com a falta de formação específica para atuação no Ensino Médio Integrado. A segunda é a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM nas escolas de Ensino Médio Integrado. Soma-se isto às mudanças ocorridas no Ensino Médio Nacional, as quais reforçam o dualismo estrutura no contexto educacional.

O terceiro objetivo específico está atrelado às falas dos respondentes do estudo, as quais revelaram a existência de muitos óbices que não permitem que a organização curricular no curso técnico em meio ambiente do Campus Ceres se consolide. Falta de formação específica, barreiras culturais, precarização do trabalho docente e ausência de integração entre eixo comum e técnico demonstram que a falta de integração nos currículos é fruto de um problema muito maior, o qual envolve a sobrecarga de trabalho dos professores e dificuldades de articulação de disciplinas do eixo comum com outras matérias.

Soma-se a todos estes empecilhos a questão das barreiras culturais. Hannecker (2014) diz que elas se refletem na resistência de professores, gestores e pedagogos em realizar modificações no *status quo*, seja por resistência a mudanças, ou por simplesmente não julgarem ser necessário haver melhorias, priorizando assim a manutenção do *status quo*. Entretanto, cumpre alertar que a inação com relação aos problemas na unidade curricular prejudica o trabalho dos professores, pois com o Projeto Politico-Pedagógico de curso desatualizado e distante dos princípios norteadores do Ensino Médio Integrado, as práticas pedagógicas professorais são prejudicadas, o que gera prejuízos para o aprendizado do alunado (Silva, 2019).

O estudo apresenta limitações, o que impede que os resultados aqui evidenciados sejam expandidos para outros contextos. Focalizou-se num único curso de um Campus e de um Instituto Federal. Dada a importância deste tema, é conveniente que mais pesquisas sejam realizadas considerando cenários mais abrangentes de pesquisa. Com relação a agenda para estudos futuros, pode-se sugerir: a) falta de formação docente adequada de professores para o Ensino Médio Integrado; b) análise de projetos político-pedagógicos de cursos técnicos, e; c) gestão democrática e participativa em escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

REFERÊNCIAS

AITHAL, A. AITHAL, P.S. Development and validation of survey questionnaire & experimental data – a systematical review-based statistical approach. **International Journal of Management, Technology and Social Sciences**, v.5, n.2, p.233 – 251, 2020.

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

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

BERTUANI, A.L.C. **Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica:** a educação das relações étnico-raciais como elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BESSA, C.R.L. et al. Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, n.19, p. 1 -16, 2020.

BOON, B. Bibliographic research. **The sage encyclopedia of communication research methods**, v. 1, p. 93-94, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.° 510, de 7 de abril de 2016.** Brasília: CNS, 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Senado Federal, 2017.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BUSETTO, L.; WICK, W.; GUMBINGER, C. How to use and assess qualitative research methods. **Neurological Research and practice**, v. 2, p. 1-10, 2020.

CARDOSO, M.G.R. **Integração no ensino médio:** luta hegemônica pela significação do currículo. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CARLOMAGNO, M.C.; ROCHA, L.C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdos: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v.7, n.1, p.173 – 188, 2016.

CUNHA, J.A. et al. Politecnia e currículo integrado na rede federal de ensino: contextos e desafios na educação profissional e tecnológica integrada de nível médio. **EPT em Revista**, v.4, n.esp., p.55 – 76, 2020.

ESCOTT, C.M. Educação Profissional e Tecnológica: avanços, retrocessos e resistência na busca por uma educação integral. **Revista de Educação Pública**, v.29, p. 1- 16, 2020.

FEITOSA, R.S. **O Projeto Integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.;

ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Revista HOLOS**. v. 5, p. 245-258, 2018.

HANNECKER, L.A. **Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KALLIO, Hanna et al. Systematic methological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. **Journal of Advanced Nursing**, v.72, n.12, p.2954 – 2965, 2016.

KUENZER, A. Z. **Educação profissional**: desafios e debates. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

LAPA, B.C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho.** Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

LOPES FILHO, E.J.B. **Práticas educativas no ensino médio integrado:** proposição de um catálogo de produtos educacionais na EETEPA, Campus Santarém. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

MASON, P.; AUGUSTYIN, M.; SEAKHOA-KING, A. Exploratory research. In: **Encyclopedia of Tourism Management and Marketing.** Edward Elgar Publishing, 2022.

MARX, K. **A miséria da Filosofia.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v.5, n.2, p.154 – 164, 2014.

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

MOURA, D.H.; LIMA FILHO, D.L.; SILVA, M.R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, p. 1057 – 1080, 2015.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, v.1. n. 1, p. 27-49, 2017.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

SEZER, B. Developing and investigating an electronic performance support system for skill learning in the simulation environment. **European Journal of Dental Education**, v. 27, n. 1, p. 135-143, 2023.

SILVA, E. **O ensino médio integrado do IF Sertão-PE:** uma proposta para o monitoramento e avaliação do currículo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SILVA, E.S.; OLIVEIRA, A.T.C.C. O ensino médio integrado sob diferentes perspectivas para o ensino de Matemática. **Zeitiké**, v.26, n.2, p. 423 – 428, 2018.

SILVA, R.O. *et al*. Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE – Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v.3, n.2, p.105 – 119, 2019.

WALSH, K. Documentary research and evaluation in medical education. **Journal of Educational Evaluation for Health Professions**, v.11, n.18, p. 1 – 3, 2014.

WANZELER, G.O.R.; PRATES, A.E. Ensino médio integrado do Instituto Federal e o ensino médio integral e integrado de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.16, p. 1 – 17, 2019.

YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

XAVIER, T.R.T.M.; FERNANDES, N. L. R. Educação profissional técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 11, p. 101-113, 2019.

CC BY 4.0 | ISSN 2447-1801 | DOI: https://doi.org/10.15628;rbept.2025.15556

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.