

O currículo integrado como elo entre equipes multiprofissionais e docentes na construção do Ensino Médio Integrado

The integrated curriculum as a link between multi-professional teams and teachers in the construction of Integrated High School

Recebido: 08/01/2024 | **Revisado:** 01/12/2025 | **Aceito:** 08/12/2025 | **Publicado:** 30/07/2026

Cristiani Hembecker Bonfim
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4838-2151>
Universidade do Oeste do Paraná
E-mail: crishembecker@gmail.com

Alberes de Siqueira Cavalcanti
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7536-9679>
Instituto Federal do Maranhão
E-mail: alberes@ifma.edu.br

Como citar: BONFIM, C. H.; CAVALCANTI, A. S. O currículo integrado como elo entre equipes multiprofissionais e docentes na construção do Ensino Médio Integrado. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 02, n. 26, p.1-22 e16656, jul. 2026. ISSN 2447-1801.



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

Resumo

Este estudo faz parte da pesquisa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Maranhão. A pesquisa foi realizada em um dos campi do Instituto Federal do Maranhão. Buscou-se compreender como a equipe multiprofissional pode contribuir com a formação humana integral no ensino médio integrado. A pesquisa envolveu discentes, docentes e técnicos administrativos através de entrevistas e grupo focal, assim como análise documental. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a análise textual discursiva. Os resultados apontaram que o currículo integrado, aplicado de forma coerente com essa concepção teórica, pode ser um elo de integração entre docentes e técnicos que compõem a equipe multiprofissional para atuar de forma coletiva no ensino médio integrado.

Palavras-chave: Currículo Integrado; Ensino Médio Integrado; Equipes Multiprofissionais.

Abstract

This study is part of a professional master's research project in Professional and Technological Education in Maranhão. The research was conducted at one of the campuses of the Federal Institute of Maranhão. It sought to understand how a multidisciplinary team can contribute to the integral human development of students in integrated secondary education. The research involved students, teachers, and administrative staff through interviews and focus groups, as well as document analysis. The methodology used for data analysis was discursive textual analysis. The results indicated that the integrated curriculum, applied coherently with this theoretical conception, can be a link of integration between teachers and staff who make up the multidisciplinary team, enabling them to work collectively in integrated secondary education.

Keywords: Integrated Curriculum; Integrated High School; Multidisciplinary Teams.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte da pesquisa de mestrado acerca do papel das equipes multiprofissionais no ensino médio integrado, realizada em 2020. Deste modo, nesta pesquisa, foram considerados os documentos em vigor naquele momento. O objetivo da pesquisa foi investigar a atuação da Equipe Multiprofissional no âmbito do Ensino Médio Integrado em um campus do Instituto Federal do Maranhão (IFMA). As chamadas equipes multiprofissionais são constituídas por profissionais de diferentes áreas que atuam administrativamente, inseridas nas instituições federais especialmente para atendimento às demandas do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado através do Decreto 7.234/2010, que tem por objetivo minimizar os efeitos das desigualdades sociais; reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

As áreas de atuação, junto aos estudantes, citadas no PNAES são: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Para atendimento destas áreas, foram inseridos nessas instituições federais, profissionais da área de saúde, tais como médico, enfermeiro e/ou técnico em enfermagem, nutricionista, além de psicólogo, pedagogo, assistente social, entre outros. A forma de desenvolvimento das ações, projetos e programas a serem desenvolvidos por estes profissionais, ficam sob responsabilidade de cada instituição, através da regulamentação de Políticas de Assistência Estudantil, conforme suas especificidades.

Considerando a inserção destes diferentes profissionais na instituição educacional, tendo o objetivo em comum de atuar na implementação e execução do PNAES no âmbito educacional. E tendo em vista, que o lócus de pesquisa - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) - tem por prioridade a oferta do Ensino Médio Integrado, cujo conceito está pautado em uma formação humana integral, chegou-se ao seguinte problema: como a Equipe Multiprofissional atua no sentido de contribuir com a construção do Ensino Médio Integrado?

Portanto, nossa pesquisa não esteve focada no gerenciamento financeiro dos auxílios estudantis, embora sejam fundamentais para os estudantes vulneráveis socioeconomicamente. Entretanto, antes, nosso compromisso foi compreender como diferentes profissionais, com formação de áreas tão diversas, poderiam contribuir neste desafio constante de uma formação humana integral, que é o conceito fundamental do ensino médio integrado.

A partir de então, foi realizada a análise em documentos institucionais relacionados à política de assistência estudantil do IFMA, assim como no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigência. Além da análise documental, realizou-se entrevista semi-estruturada com docentes e os profissionais que compunham a equipe multiprofissional, assim como com os discentes do curso de Administração Integrado do campus-lócus da pesquisa. Além disso, foi realizado um grupo focal, envolvendo docentes e técnicos da equipe multiprofissional e um grupo focal com os discentes.

Durante o desenvolvimento das entrevistas, bem como do grupo focal, o currículo emergiu como ponto central na discussão, inicialmente apontada como fator de impedimento ao desenvolvimento de ações pela equipe multiprofissional. Um espaço estritamente do campo de atuação docente, no qual os demais profissionais da equipe não se sentiam parte deste processo educacional. Por outro lado, entre os docentes, havia certo desconhecimento da razão e objetivos dos profissionais da equipe na instituição e até uma curiosidade e disponibilidade em trabalhar de forma conjunta com a equipe.

No processo de análise de dados, na qual foi utilizada a análise textual discursiva, o currículo integrado emergiu como ponto de conexão para atuação entre a equipe multiprofissional, os docentes e os discentes. Um possível elo de integração entre esses diferentes atores que percorriam o mesmo espaço e tinham os mesmos objetivos e, ao contrário da suposição inicial de que o currículo os separava, na verdade, poderia conectá-los, servindo como uma via de acesso, desde que observados alguns princípios, tais como a postura interdisciplinar e o planejamento coletivo.

Para discutir estes aspectos, primeiramente faremos alguns apontamentos conceituais sobre o Ensino Médio Integrado a fim de reconhecer o espaço em que se coloca a discussão de atuação das equipes multiprofissionais. Posteriormente, indicaremos como a equipe multiprofissional se reconhece nesse contexto e sua forma de atuação e por fim, traremos a categoria emergente da pesquisa, que foi o currículo integrado, sua concepção, como emergiu como uma via de acesso para atuação das equipes multiprofissionais no ensino médio integrado e quais fatores foram evidenciados na pesquisa como decisivos para que se efetive essa possibilidade nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2 O CONTEXTO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O ensino médio integrado é parte da construção histórica da educação profissional no Brasil. Esta, por sua vez, esteve em diversos momentos deste percurso voltada estritamente ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Destinada ao público mais pobre e vulnerável, enquanto o ensino superior foi atribuído à elite para o desenvolvimento de atividades socialmente relevantes. Portanto, a educação profissional foi marcada pelo dualismo estrutural, oferecendo uma escola para intelectuais e outra para os pobres aprenderem um ofício e terem uma ocupação aos “órfãos, abandonados e desvalidos.” (Manfredi, 2002, p. 76). Desta forma, a educação profissional se iniciou numa perspectiva assistencialista.

Em contrapartida, o ensino médio integrado (termo inserido a partir do Decreto n. 5154/2004) é a busca pela superação desta dicotomia. É um projeto que procura oferecer uma educação de qualidade, que seja fundamentada na formação humana integral à classe trabalhadora. Desse modo, o ensino médio integrado está pautado no trabalho como princípio educativo; e na formação humana integral - baseada nos princípios da educação politécnica e omnilateral de Marx (2013) e da escola unitária de Gramsci (2001).

Nesse sentido, podemos dizer que a formação humana integral pretendida é que pensa o ser em sua totalidade e não apenas na sua dimensão produtiva. Uma formação que entende a integralidade das dimensões política, cultural, artística e profissional do ser humano e que busca as condições, ao menos subjetivas, de emancipação e participação transformadora na sociedade.

Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais. (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 306).

Compreendendo o Ensino Médio Integrado (EMI) nessa perspectiva, não de justaposição de conhecimentos, mas de integração total, é possível concordar com que afirma Moura (2013, p. 707): “nesse caso, o EMI pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica”. Portanto, trata-se de uma formação que leva em conta o ser por inteiro em suas múltiplas dimensões, e, conseqüentemente, o conhecimento precisa ser compreendido na mesma perspectiva, sempre em busca da totalidade.

Ainda são grandes os desafios para que os conceitos do ensino médio integrado sejam amplamente defendidos nesta perspectiva, uma vez que a materialidade da sociedade baseada na produção capitalista é permeada pelas contradições inerentes ao capital, o que afeta diretamente as políticas educacionais que visam atender a esses interesses. Ramos (2024) faz uma análise destas políticas educacionais nos últimos vinte anos apontando períodos de avanços e outros de regressão. Por fim, a autora afirma a necessária difusão dos conceitos do ensino médio integrado, pois isto é disputa de hegemonia. E vai além, quando mostra que isso implica também o currículo:

É também necessário, para além de construir adesão a uma ontologia e a uma epistemologia educacional, fazê-lo por dentro de cada componente curricular. Construir uma presença em sala de aula que não se restrinja à preleção teórica, mas que, por meio do conhecimento sistematizado, traga a materialidade e a historicidade do trabalho, da ciência e da cultura na sua relação onto-histórica. (Ramos, 2024, p. 16).

Entendemos que diante às diferentes disputas de projetos opostos, reflexos da contradição capital-trabalho, o ensino médio integrado, ainda que, hoje, bem fundamentado, teoricamente, está em construção. É nesse contexto que buscamos compreender como servidores técnico-administrativos que compõem a equipe multiprofissional em cada instituto federal poderá contribuir com essa construção.

3 METODOLOGIA

Nessa pesquisa, utilizamos da metodologia de abordagem dialética por entendermos que coaduna com nossos pressupostos teóricos. Na verdade, “A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.” (Gadotti, 1997, p. 19). Ressaltamos ainda o princípio da totalidade, no qual o objeto não é analisado por si mesmo, mas em suas relações com as condições econômicas e históricas.

Assumimos uma abordagem qualitativa, considerando o contexto educacional de imersão da pesquisa entendendo como Minayo (2009) que o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida [...]” (Minayo, 2009, p. 21).

Para análise dos dados coletados, utilizamos, em nossa pesquisa, a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentados em Moraes e Galiuzzi (2007; 2011). Para eles, a Análise Textual Discursiva (ATD) é

[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos. (Moraes; Galiuzzi, 2007, p. 136).

A partir disso, buscamos analisar os textos e discursos, sejam por documentos ou produzidos através dos instrumentos metodológicos, na análise textual, verbal, no som e no silêncio. Para compreender os sentidos existentes no discurso buscamos compreender sua relação exterior, do contexto, do sujeito, da historicidade envolvida. Sem, contudo, negar a dialética das relações sociais, da cultura, da história, da humanidade, da totalidade das relações.

O processo de análise de dados na ATD constitui-se de um ciclo de análise composto pela: 1. Desconstrução e Unitarização; 2. Categorização; 3. Comunicação (metatexto). (Moraes; Galiuzzi, 2011). Na ATD, a análise dos dados é o momento de comunicar através de metatextos as novas compreensões resultantes desse processo de impregnação e interpretação que ocorre a partir do momento da categorização.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas individuais com discentes, docentes e técnicos administrativos que compunham a equipe multiprofissional. Além disso, foi realizado um grupo focal com quatro encontros, nos quais participaram tanto técnicos administrativos quanto docentes. Ao propor aos discentes a participação no grupo focal com os demais servidores, sentiu-se certa resistência/desconfiança e, apesar de dois estudantes terem se disposto a participar, não compareceram no primeiro encontro. A partir disso, mudamos para um grupo focal, somente entre estudantes do 3º ano de administração integrado, no qual dialogamos ideias sobre “o que é ser estudante do IFMA”, com o objetivo de compreender quais as suas necessidades e sua visão sobre o que precisam de uma política de assistência

estudantil. A partir desse grupo focal, os estudantes produziram cartazes que foram levados ao grupo focal de servidores (docentes e técnicos) e subsidiaram o diálogo a partir do ponto de vista discente.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, de modo que todos os participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e foram informados acerca do objeto de pesquisa, seus objetivos, bem como a garantia da privacidade e sigilo de sua identidade.

A fim de facilitar a descrição dos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram identificados com as siglas E para entrevista, seguido da inicial T (técnico), D (docente) ou E (estudante) e um número sequencial. Já as falas do grupo focal foram identificadas com as iniciais GF, seguida no número correspondente ao encontro realizado.

Os estudantes que participaram da pesquisa estavam cursando o 3º ano do Curso Técnico Integrado em Administração, todos tinham 18 anos e adentraram na instituição em 2017, não tendo, assim, apresentado nenhuma retenção no decorrer do curso. No total, participaram 7 (sete) discentes. Para delimitação do curso, além da premissa de ser um curso técnico integrado, foram utilizados dois critérios de inclusão: os cursos ofertados pelo *campus* com mais de cinco anos contínuos e os cursos de maior procura nos últimos cinco anos nos processos seletivos à estudantes, chegando, portanto, à definição do curso da área de Administração.

Definiu-se como critério de participação docente na pesquisa, aqueles que atuavam no curso integrado de administração. Desse modo, participaram da entrevista cinco docentes de diferentes áreas, sendo dois com formação inicial em licenciatura, dois em bacharelado e um com ambas formações, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Caracterização dos Docentes da pesquisa

Formação	Área que leciona	Tempo de atuação na EPT
Administração e Marketing (bacharelado) / Esp. Gestão de Pessoas e Gestão Pública / Mestrado em curso.	Administração / Coordenação de Curso	7 anos
História (licenciatura) / Esp. em História.	História	7 anos
Geografia (Bacharelado e Licenciatura) / Mestrado em Agroecologia.	Geografia	1 ano
Educação Física, (Licenciatura) / Mestrado e Doutorado em Educação.	Educação Física	9 anos
Economia (bacharelado) / Mestrado em Relações Internacionais.	Economia	2 anos

Fonte: BONFIM, 2020.

Todos os docentes participantes possuem pós-graduação, sendo a maioria stricto sensu. Quanto ao tempo de atuação na Educação Profissional, uma média de sete anos de atuação o que denota um tempo considerável no sentido de ambientação à forma dos cursos ofertados na Educação Profissional, todos iniciaram a experiência em educação profissional a partir do ingresso nos Institutos Federais.

Quanto aos técnicos administrativos, participaram da pesquisa todos que compunham a equipe multiprofissional, nos quais observa-se o seguinte perfil:

Quadro 2: Caracterização dos Técnicos Administrativos da pesquisa

Formação	Função	Tempo de Atuação na Educação Profissional
Enfermagem e pedagogia Esp. em UTI; Saúde do idoso, e PSF.	Enfermeiro	5 anos
Medicina / Biologia e Química (licenciatura) / Pós-graduação em perícia criminal; Medicina legal e Pediatria.	Médico	3 anos
Psicologia (licenciatura e bacharelado).	Psicólogo	4 anos
Biologia (licenciatura).	Assistente de Aluno	4 anos
Nutricionista / Esp. Nutrição esportiva e clínica.	Nutricionista	3 anos
Pedagogia e letras (licenciatura) / Esp. Gestão, orientação e supervisão educacional; Inspeção escolar e Educação no campo. / Mestrado em Gestão Desenvolvimento Regional.	Pedagoga	4 anos
Técnico em enfermagem / Bacharel em Zootecnia.	Técnico em Enfermagem	3 meses

Fonte: BONFIM, 2020.

Os sujeitos da pesquisa têm três anos ou mais na instituição, sendo esta sua primeira atuação na Educação Profissional. Diferentemente das formações de licenciatura, com exceção da função de pedagoga, na qual dedica ênfase no ambiente escolar, para as demais funções, o ambiente escolar não é foco de sua formação, essa ausência na formação inicial vai se constituindo no exercício da profissão na educação profissional.

Nesse sentido, é possível, estender o que Pacheco (2019) apontou aos docentes que adentram nos Institutos Federais a todos os servidores que o compõem.

Os Institutos Federais deveriam promover uma formação política, não somente aos docentes, mas a todo servidor, a fim de que, ao ser inserido nos Institutos Federais tenha compreensão de sua concepção e historicidade e, de maneira mais específica, de como desempenhar sua função em consonância com esse projeto de sociedade concebido.

4 AS EQUIPES MULTIPROFISSIONAIS NO CONTEXTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

As equipes multiprofissionais¹ são previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para a implementação de todas as áreas determinadas neste decreto. Não obstante, a inserção desses profissionais nos Institutos Federais (IFs) representa um importante espaço de atuação na instituição escolar, como uma rede de apoio às dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer de seu percurso acadêmico e com uma coerência conceitual, pois ao incluir profissionais de diversas formações para além da sala de aula como parte da Política de Assistência Estudantil (PAE), significa compreender a educação para além dos conteúdos em sala de aula é compreender que a Formação Humana Integral perpassa também por aspectos econômicos, sociais, culturais e fatores biopsicossociais.

Nesse sentido, parece que o projeto das equipes multidisciplinares-multiprofissionais está articulado com uma concepção de educação integral, que diz respeito à atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano, e não tão somente a escolarização curricular mínima. (Yannoulas; Souza, 2016, p. 104).

Desse modo, entendemos que a política de inserção destes profissionais nas instituições escolares coaduna, portanto, com a concepção de Ensino Médio Integrado.

Nesta pesquisa, foram apontados alguns desafios para a atuação desta equipe multiprofissional, tais como a falta de regulamentação clara de seu papel no contexto educacional, haja vista que muitos profissionais têm uma formação mais direta para outros ambientes de atuação (tais como o médico, enfermeiro, nutricionista, assistente social e psicólogo). Os quais teriam maior preparo em sua formação inicial para desempenhar suas funções em hospitais, clínicas, laboratórios, entre outros espaços e até mesmo para o pedagogo que tem o contexto escolar na sua formação inicial, porém não inclui especificamente a educação profissional. Ademais, a falta de diálogo, do trabalho coletivo e a necessidade de formação continuada permanente foram outros fatores levantados pela equipe multiprofissional como desafios para sua atuação.

1 A utilização do termo equipe multiprofissional foi em razão da análise estar sob o Instituto Federal do Maranhão, onde se faz o uso desse termo em sua Política de Assistência Estudantil. Porém em outras instituições podem receber outra nomenclatura similar.

A insegurança da equipe multiprofissional quanto à sua atuação no IF reflete também no modo como os demais membros da comunidade escolar os enxergam. Visualizando, por vezes, tão somente a elaboração de editais para recebimento de auxílios financeiros ou alguma palestra pontual em períodos sazonais de “setembro amarelo” ou “outubro rosa”.

Contudo, na pesquisa em foco se apresentam “expectativas” do que essa equipe poderia realizar ou atuar: “[...] seria exatamente, o permanente vínculo, a permanente relação com o conhecimento curricular, com o ensino, com a pesquisa, com a extensão, seria esse envolvimento, nessas diferentes instâncias.” (ED5).

Percebe-se que a visão do que se espera de uma Equipe Multiprofissional ultrapassa as questões relacionadas ao repasse financeiro. Sendo assim, parece-nos que há o reconhecimento dos potenciais destes profissionais para uma atuação conjunta, de forma coletiva e articulada ao trabalho docente. Contudo, apontam a necessidade de compromisso com a equipe:

[...] o trabalho em equipe não é uma coisa que se dá sempre naturalmente. Você tem que se dispor a isso. [...] é difícil que as pessoas se comprometam, mas quando elas se comprometem, o trabalho é mais fácil e mais bonito de acontecer. (Grupo Focal, encontro 1, 2020).

Esse compromisso é condição para o Ensino Médio Integrado: “o êxito do EMI da Rede Federal dependerá da ousadia e do compromisso dos profissionais da educação na busca de mudanças estruturais”. (Araujo; Silva, 2017, p. 14).

Ademais, aponta-se também a falta de diálogo, comunicação e interação da equipe, sendo evidenciado nas entrevistas uma visão do trabalho isolado, compartimentalizado em funções individuais:

[...] você percebe que eles são mais isolados [...] (ED3);
[...] a gente não tem ações juntos assim... então é cada um fazendo o que acha que é ideal para ser feito. (ET1);
[...] acontece que está cada um enclausurado, dentro do seu setor, entre as suas paredes que impede que você estabeleça essa relação, essa comunicação, esse contato. (ED5).

Essa visão do trabalho desenvolvido de forma individual é uma constatação tanto entre docentes quanto entre a própria equipe, e continuou sendo levantada essa temática também no diálogo do grupo focal. Diante disso, observa-se que um dos desafios da Equipe Multiprofissional que se evidenciam nos discursos é o rompimento com práticas individualistas que não promovam o diálogo, visto que “Se a cultura escolar individualista reforça o discurso do trabalho isolado, identificamos o trabalho colaborativo como necessário para mudar essa realidade”. (Silva, 2016, p. 123).

Na análise da categoria Equipe Multiprofissional, algo recorrente foi a insegurança sobre o desempenho de suas funções no ambiente educacional. E

especificamente, no Instituto Federal. A necessidade de amparo normativo, procedimental e metodológico foi citada entre os envolvidos na pesquisa. E mesmo inconsistências legais considerando os respectivos Conselhos Profissionais que regem algumas das carreiras da equipe multiprofissional, especialmente no âmbito da saúde.

Nesse sentido, Silva (2016) aponta para os riscos que a indefinição dos papéis da Equipe Multiprofissional pode ocasionar no desenvolvimento do trabalho coletivo. “A possibilidade de gerarem relutância e pouca adesão dificultam a aceitação e a efetividade das ações propostas.” (Silva, 2016, p. 119).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com validade pelo período de 2019-2023, descreve algumas ações pertinentes à Equipe Multiprofissional: “Estas equipes promovem intervenções educativas em diversas temáticas como o uso e abuso de substâncias psicoativas, vulnerabilidade a doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce, prevenção às violências, bullying, gênero e diversidade.” (PDI).

Apesar das temáticas definidas no PDI, a Equipe Multiprofissional não encontra uma metodologia adequada de inseri-la no contexto educacional:

[...] temos dificuldade de inserir práticas numa rotina da instituição. Porque a instituição tem uma rotina de aulas, então você tem o desafio de se inserir. De encontrar seu lugar com relação ao tempo, a construir as intervenções sem que isso interfira no funcionamento das aulas... porque a gente tem aula o dia inteiro. Os alunos têm uma rotina basicamente de sala de aula. (ET1); “[...] porque a gente fica sempre na dificuldade de saber que momento fazer, já que os alunos têm aula o dia inteiro. (Grupo Focal, encontro 1, 2020).

Os participantes da pesquisa apontam para a necessidade de delimitar melhor a organização da atuação dos profissionais da Equipe Multiprofissional, ainda que em documentos a nível local (*campus*), como o Projeto Político Pedagógico.

Destarte, ao tempo que percebemos avanços no sentido de garantir a presença destes profissionais nas instituições educacionais federais, “não bastaria contratar profissionais e colocá-los para trabalhar nas escolas sem definir os pressupostos que deveriam guiar a organização e o funcionamento dessas equipes” (Silva, 2016, p. 47).

Ainda que a Política de Assistência Estudantil (PAE) da instituição tenha definido áreas de competência do ‘Programa de Assistência à Saúde’ que tratam de orientações educativas, tais como “[...] questões relativas à sexualidade e a prevenção de DST’s/HIV/AIDS [...] prevenir uso e abuso de álcool e substâncias psicoativas [...] saúde mental [...]” (IFMA, 2017) entre outras, os profissionais da respectiva área não se sentem seguros em desenvolver essas ações, sem uma normatização, legislação que lhe confira esta responsabilidade.

Por outro lado, ressaltamos que, do ponto de vista normativo, é preferível um documento abrangente à determinações tão específicas que impeçam novas ações

ou ajustes de acordo com as singularidades de cada contexto, se a instituição regulamenta de forma ampliada as ações possíveis de atuação, logo para além das regulamentações, a atuação dos profissionais dependerá também de um posicionamento ético-político com vistas a educação emancipatória.

Em consequência, essa temática gera outro embate recorrente no *corpus*. A falta de entendimento sobre qual seja a atribuição da equipe multiprofissional gera confrontos: “[...] tem a questão cultural profissional, dos profissionais da docência. Dos próprios docentes e dos discentes. Que os docentes também enxergam o setor saúde como um ambulatório, que não é a função daqui.” (ET3).

Denota-se então que a falta de compreensão das atribuições gera confrontos desgastantes para diferentes segmentos da instituição (técnicos, docentes, estudantes). A comunicação e clareza de informações é o primeiro passo para o fortalecimento e integração das ações coletivas. Entretanto, ressaltam a falta de ações coletivas:

[...] eu sinto que assim... em termos de assistência imediata ao aluno, essa organização é apenas o setor estar com pessoas, mas em termos de ação educativa, essa organização não existe, praticamente. (ET1). [...] Porque hoje eu acho que a gente faz um trabalho individual. Cada qual olha separadamente, para aquele problema, e tenta da sua forma, dentro das suas possibilidades fazer o trabalho. (GF1); [...] A gente define funções de forma separada e não consegue pensar no ‘multiprofissional’ que a gente ouve tanto falar mas que na prática a gente não executa. (Grupo Focal, encontro 1, 2020).

Observamos que o espaço do grupo focal, enquanto diálogo, contribui para uma percepção da necessidade de mudança e melhoria da atuação profissional mais coletiva e colaborativa que rompa com a fragmentação e o isolamento das ações:

[...] o que está faltando é a gente buscar articular mais isso daí, as nossas ações, que a gente já faz, mas fortalecer o que a gente já faz num programa com todo mundo, eu acho que ganha mais força assim. (GF1); [...] Essa coisa de achar que o nosso trabalho é mais técnico e não, ele é, ele deve ser mais pedagógico, a gente acaba se enfiando na sala, fazendo o trabalho burocrático e aí o pedagógico fica sufocado. (GF1); [...] estabelecer momentos sabe, de diálogo permanentes, para que isso vire uma rotina. (Grupo Focal, encontro 1, 2020).

Os encontros do grupo focal proporcionaram esse processo reflexivo e coletivo por parte da Equipe Multiprofissional, onde partilham de um processo de autoavaliação em que entendemos como um processo de avaliação emancipatória. Assim, infere-se a relevância de espaços de diálogo que contribuam para esse processo de reflexão-ação-transformação inviáveis nos silêncios de isolamento individualista-profissional.

5 CURRÍCULO INTEGRADO: O ELO

Antes de apontarmos os dados da pesquisa quanto ao currículo integrado e as equipes multiprofissionais, importa evidenciarmos qual a compreensão que se defende desta categoria neste estudo. Compreende-se que o currículo integrado pressupõe a busca pela totalidade, pela superação da fragmentação do conhecimento, portanto, não há saberes melhores ou piores, todos devem contribuir para a formação humana integral.

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. (Ramos, 2011, p. 776).

Parte-se então do pressuposto do conhecimento em sua totalidade, que, historicamente, foi sendo fragmentado em conhecimentos específicos, ao ponto de tal separação já não explicitar suas conexões intrínsecas.

Por se tratar de uma educação profissional e tecnológica, o ensino médio integrado, se não estiver devidamente alicerçado nos pressupostos do trabalho como princípio educativo e da formação humana integral / omnilateral, corre o risco de que sua prática curricular seja apenas uma justaposição de conhecimentos gerais previstos nas políticas educacionais para o ensino médio e conhecimentos específicos do curso técnico. Por isso, Moura (2012) ressalta:

Como ponto de partida é preciso ratificar que o ensino médio integrado exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída de forma contínua ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, ao invés de, inicialmente, se concentrar os conteúdos vinculados à educação geral e, posteriormente, proporcionar os componentes curriculares da formação técnica específica.

Adotar esse pensamento implica na necessidade de contribuir para acabar com a dicotomia entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação profissional. (Moura, 2012, p. 11).

A constante relação dos conteúdos entre si, tendo em vista os eixos da ciência, trabalho, cultura e tecnologia, exige uma postura interdisciplinar, capaz de captar o movimento das relações do conhecimento, a fim de promover o pensamento crítico-reflexivo acerca da sociedade e das necessidades coletivas.

Assim, alternativas como as práticas interdisciplinares no ensino médio integrado à formação profissional e tecnológica que viabilizem

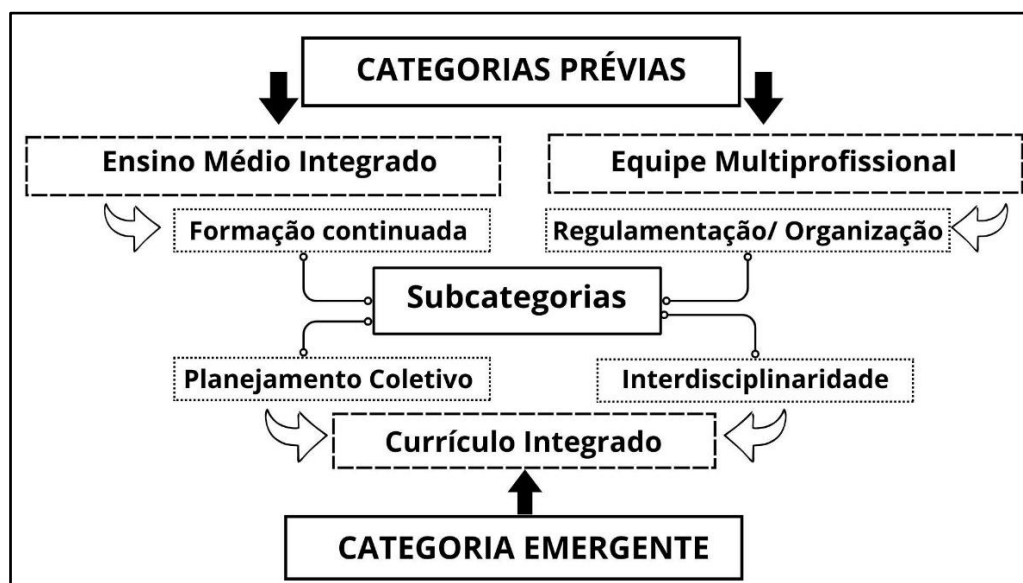
a união dos conhecimentos, contribuindo com a formação omnilateral como força potencial de valorização dos sujeitos, pode despertar os educandos para uma postura crítica reflexiva. (Bessa *et al.*, 2020, p. 13).

Dito isso, o currículo integrado abrange uma visão ampliada do conhecimento historicamente produzido, em busca da totalidade de sua relação no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma concepção de educação, não apenas uma organização de disciplinas. A partir de então abordaremos o currículo integrado enquanto categoria desta pesquisa.

O currículo integrado não foi uma categoria previamente estabelecida na pesquisa. Inicialmente, buscou-se a materialização no lócus de pesquisa a partir das categorias: Ensino médio integrado e Equipe multiprofissional, entendendo-as como categorias fundamentais para o objeto de pesquisa. No decorrer da pesquisa cada categoria foi revelando através das entrevistas, documentos e grupo focal suas especificidades - as subcategorias.

Conforme Moraes e Galiazzi (2011) o processo de categorização de uma categoria emergente é inverso a das categorias previamente definidas, pois se inicia de conjuntos de subcategorias mais específicas para categorias mais gerais. O Currículo Integrado emergiu em nossa pesquisa como uma categoria, dada a ênfase pela qual foi suscitada na trajetória da pesquisa. Desse modo, a princípio, percebemos, primeiramente, as subcategorias - planejamento e interdisciplinaridade - para depois ampliar à categoria currículo integrado, como demonstrado no quadro abaixo:

Figura1: Processo de análise dos dados por categoria



Fonte: Autores, 2025.

As subcategorias vão se constituindo nos textos dos documentos, assim como nas entrevistas e grupo focal. O planejamento coletivo e a interdisciplinaridade emergiram tanto na fala da equipe multiprofissional quanto na dos discentes e docentes. Percebeu-se que essas subcategorias ultrapassaram as categorias previamente definidas e foram se ampliando e materializando em uma nova categoria: o currículo integrado.

A fim de elucidar como o currículo integrado se constituiu como categoria na pesquisa, elaborou-se um quadro com uma síntese dos dados levantados acerca do planejamento coletivo e da interdisciplinaridade:

Quadro 3: Síntese das subcategorias do Currículo Integrado

CURRÍCULO	Planejamento Coletivo
	“[...] é um trabalho tão complexo, que a gente precisa de tantas mãos, de tantos esforços, que sozinho os resultados são mínimos ” (ET3);
	“[...] às vezes aquele aluno tem algum problema de aprendizagem, algum problema psicológico, algum problema até de nutrição. E aí a gente deveria ter mais conversa ” (ED1);
	“[...] acho que é tudo questão de pensar e se inspirar, e eu acho que o planejamento é uma coisa que a gente retorne e pense nele como ponto de partida de tudo isso” (GF1);
	“[...] aí a gente pensa... ah tem os projetos integradores, tem os temas geradores, e tudo isso requer, reunião, requer planejamento, requer um plano de ação , e eu acho que o pontapé inicial seria esse” (ED5);
	“[...] eu acho que seria interessante um trabalho mais integrado do corpo docente e esse setor” (ED1);
INTEGRADO	“[...] a gente tem que ver como trabalhar, se existe a política dentro da instituição, tem que haver um planejamento que caiba essa política dentro. Por que senão como vai funcionar?” (ET4).
	“[...] a gente tem alguns momentos aqui no <i>campus</i> , que a gente consegue fazer uma reunião, consegue propor algumas ações coletivas, mas ainda tá muito no papel, ainda fica muito no currículo prescrito . (ED5).
	Interdisciplinaridade
	“[...] poderia haver uma sinergia maior, se eles fossem planejados dentro desse pensamento. O que incluiria, por exemplo, aulas em que dois profissionais poderiam atuar dentro da discussão de um mesmo conteúdo, dentro de uma mesma possibilidade de olhares diferentes ” (ED4);

	“[...] necessita de uma integração, eu acho que é sempre um caminho, é difícil você conseguir integrar diferentes áreas, mas aqui a gente não tem muita hierarquia, então já facilita um pouco, mas é o desafio de você ter práticas transversais” (ET1); “[...] aliar os diversos saberes, e quando eu falo os diversos saberes, eu não falo apenas no aspecto conceitual, eu falo no aspecto procedimental, de você favorecer uma práxis, uma vivência. (ED5); “[...] eles (<i>equipe multiprofissional</i>) poderiam participar dos projetos integradores com a gente. Dos projetos interdisciplinares (ED2). “[...] eu acho que aqui tem essa percepção, pelo menos assim, psicologia, pedagogia, há um entendimento de que é importante ser multi e não só pluri, profissional. E a gente tem esboços, tentativas de colocar em prática essa atuação multi e inter.” (ET1).
--	---

Fonte: Autores, 2025.

O planejamento coletivo e a interdisciplinaridade se constituem como subcategorias do currículo integrado uma vez que para concretizá-lo é necessário entendê-lo para além de uma justaposição de disciplinas da “área comum” e da “área profissional”. Conforme Silva (2021):

A integração curricular, portanto, não se caracteriza como mera oferta de disciplinas, mas na constante relação entre elas. Quanto à prática educativa, demanda planejamento e flexibilidade, além da reflexão de que o domínio enciclopédico de conhecimentos desarticulados deve estar ultrapassado. (Silva, 2021, p. 5-6).

Na perspectiva do currículo integrado, o planejamento coletivo é um dos pilares para sua efetivação. Conforme pesquisa elaborada por Benfatti (2011) sobre o Currículo do Ensino Médio Integrado, confirma sua tese de que:

A integração curricular no EMI só ocorrerá de forma efetiva se houver tempos e espaços adequados para o planejamento, desenvolvimento, avaliação e formação dos docentes para a integração curricular, isso tudo apoiado pelas condições estruturais oferecidas às escolas; sem isso não há integração, somente intenção. (Benfatti, 2011, p. 127).

O planejamento coletivo está diretamente relacionado à interdisciplinaridade, uma vez que “A interdisciplinaridade exige, na dimensão metodológica, um diálogo entre as disciplinas em torno de um objeto de estudo comum e um planejamento

coletivo, no sentido de buscar conexões entre as disciplinas envolvidas.” (Silva, 2016, p. 149).

Importa ressaltar que as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (DCNEP) tratam da interdisciplinaridade. As DCNEP estabelecem dentre seus princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;
IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2021).

Assegurar a interdisciplinaridade nas diretrizes foi uma conquista desde as Diretrizes anteriores (Brasil, 2012), contudo, mesmo com a atualização em 2021, é válido o alerta de Ramos (2016), que aponta as diretrizes como um documento híbrido, uma vez que incorpora conceitos da Pedagogia Histórico-crítica, mas permanece com ideologias voltadas à pedagogia das competências. Importa, portanto, que possamos abrir brechas nas contradições que emergirem.

Se o currículo no ensino médio integrado não estiver ancorado nos fundamentos teórico-práticos da interdisciplinaridade e do tempo-espço para planejamento coletivo, inevitavelmente será reproduzida uma forma de organização disciplinar tradicionalmente fragmentada e isolada, e, diante disso, o currículo pode ser compreendido como obstáculo para o desenvolvimento das ações da Equipe Multiprofissional. Como dialogado no grupo focal:

[...] porque a gente fica sempre na dificuldade de saber que momento fazer, já que os alunos têm aula o dia inteiro, até primeiro ano tem contraturno (GF1);

[...] tem semestre que tá tipo 18 disciplinas (EE7);

A questão da disponibilidade do aluno. Acho que eles têm muitas disciplinas. Muitos ficam de manhã e à tarde.

[...] eles são muito novos, então eles não sabem administrar muito bem o tempo deles, eles têm umas disciplinas que são difíceis de estudar, que são disciplinas do eixo técnico. (ED1);

[...] o aluno tem essa carga horária muito alta, o que eu acho que limita, dificulta muito a vida do aluno. (ED2).

Como exposto, a equipe multiprofissional não se vê como pertencente ao espaço-tempo da relação dos estudantes com as disciplinas e seus respectivos docentes. E conseqüentemente culpabiliza o currículo. Há que se pontuar, que de fato existem desafios para a concretização do currículo integrado no ensino médio

integrado e não são somente as práticas no cotidiano escolar, mas antes disso, as políticas educacionais demonstram múltiplos interesses.

Nesse sentido, Barbosa, Silva e Santos (2023) analisaram as produções em teses e dissertações acerca do currículo integrado na educação profissional e dentre as pesquisas levantadas, apresentam Leite (2014) que aponta as inconsistências presentes no Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e na Resolução nº 02/2012²:

Logo, constatou-se que as políticas curriculares são erigidas dentro de um contexto em que coabitam diferentes epistemologias e pedagogias, sinalizando um aglomerado de valores, concepções e argumentos, que se movimentam entre relações de tensões-subordinação e a busca de emancipações nos espaços-tempos do currículo. (Barbosa, Silva e Santos, 2023, p. 6)

As disputas no âmbito das políticas educacionais seguem nas práticas do ambiente escolar. No caso das equipes multiprofissionais, neste lócus de pesquisa desenvolviam ações pontuais em campanhas de saúde e palestras em momentos “liberados” pelos docentes, o que também gerava desconforto, pois os docentes reclamavam de perder tempo de conteúdos previstos nas ementas disciplinares, enquanto os estudantes se satisfaziam em “matar aula”, e a partir disso, a equipe não encontrava alternativas: “[...] eu tenho batido a cabeça assim é... em que momento? [ênfase] para fazer as ações?” (ET1). Tentativas frustradas da Equipe Multiprofissional em pedidos de cessões de espaço na agenda curricular do calendário letivo, ou por demanda espontânea dos estudantes, resultaram em incertezas e ações individuais mais restritas à questões burocrático-administrativas.

A disputa por uma cessão de espaço no currículo para as ações da Equipe Multiprofissional, somadas às falas sobre a sobrecarga de aulas, trabalhos, provas e disciplinas, apontam que o currículo executado, não tem se efetivado como currículo integrado. Muitos fatores podem ser apontados nesse processo, desde a formação continuada de docentes e demais servidores até às condições mínimas de garantia desse processo.

Destacamos que esse currículo vem movimentando-se continuamente num processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos no Ensino Médio Integrado (docentes, técnicos, estudantes, gestão), que é percebido nas entrevistas:

Eu tinha falado da carga horária elevada, mas esse problema já está sendo sanado, com a nova modalidade agora que vai ser anual é bem melhor, porque assim, a gente não tem mais aquele conflito modular. (ET6). Eu percebo assim, que aqui, até pela reformulação dos cursos técnicos, dos PPC's a gente trabalhou o tema. (ED3).

2 O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e a Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O tema em questão são os princípios do Ensino Médio Integrado. Assim, inferimos que o currículo tem avançado, ainda que paulatinamente, para a concepção e efetivação do currículo integrado.

No processo de análise dos dados, na impregnação dos fenômenos investigados, o Currículo Integrado foi se movimentando da perspectiva de obstáculo da atuação dos técnicos e se apresentando como um subsídio; um elo de conexão entre docentes e equipe multiprofissional.

Isso se expressa, por exemplo, nas entrevistas, onde pauta-se sugestões dos docentes para ações em conjunto com a equipe multiprofissional, tais como: “[...] eles poderiam participar dos projetos integradores com a gente. Dos projetos interdisciplinares” (ED2). Essas reflexões nos permitem inferir que os docentes percebem que ações interdisciplinares são uma possibilidade de atuar de forma conjunta à Equipe Multiprofissional, ainda que precisem sair de sua zona de conforto, ou seja, que rompa com uma abordagem historicamente consolidada pela compartimentalização do saber. “É, portanto, uma oportunidade para que esses docentes superem tendências academicistas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas pedagógicas que permeiam, de forma recorrente, essa esfera educacional.” (Moura, 2012, p. 11).

Essa percepção foi sendo evidenciada também no processo reflexivo do grupo focal, com a Equipe Multiprofissional, percebendo na interação com os docentes a viabilidade das ações e projetos:

[...] nos horários vagos ou nas aulas dos professores mesmo, porque a gente não pode deixar de **incluir essas temáticas no currículo**. [...] Então eu preciso daquele momento com ele. Durante a aula? **Durante a aula!** Mas isso pode tá entrando na área da ciência, na parte da matemática com dados epidemiológicos. [...] a gente tem que buscar ajuda dos professores, porque todo esse trabalho tem que ser feito, eu acho que **tem que ser no currículo** mesmo sabe, com a ajuda deles, eles sendo também protagonistas, participando, porque **não pode ser só a equipe, tem que ser com a presença dos docentes**. (Grupo Focal, encontro 1, 2020).

Nesse processo reflexivo, tanto docentes quanto a Equipe Multiprofissional foi movimentando-se em direção a uma visão mais ampla de sua atuação, aliada ao currículo, alterando-se a visão de confronto ao currículo para utilizá-lo como ponto de acessibilidade à práxis, pois como menciona Moura (2012), “organizar o currículo de forma integrada implica em romper com falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo.” (Moura, 2012, p. 11). Desse modo, ainda que considerando inúmeros desafios a serem superados, processualmente percebemos avanços em direção à efetivação do Currículo Integrado em que cada ator participe desse processo educacional tem um papel fundamental e igualmente relevante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, aponta-se que uma das formas de atuação da equipe multiprofissional no ensino médio integrado, tendo por objetivo a formação humana integral destes estudantes, é através do currículo integrado³. Aliando conhecimentos que serão abordados no currículo educacional de forma conjunta entre docentes e equipe multiprofissional. Ressalta-se que, para que isto se concretize, é necessário que a instituição proporcione espaços de planejamento coletivo (entre docentes e equipe), bem como uma postura de disponibilidade à interdisciplinaridade entre os sujeitos envolvidos no processo.

Ademais, a partir da análise realizada, sugere-se que a formação continuada permanente acerca dos princípios do Ensino médio Integrado, dirigida aos servidores (docentes e técnicos), e a regulamentação de suas ações na instituição, promovem maior segurança e clareza no desempenho das ações e estimulam um compromisso ético-político com o contexto educacional.

Consideramos que o objeto de nossa pesquisa: a atuação de Equipes Multiprofissionais no Ensino Médio Integrado, é original e desafiador. As pesquisas são escassas nessa temática. As equipes multiprofissionais aparecem em segundo plano em pesquisas com foco nas Políticas de Assistência Estudantil, em sua atuação junto ao Ensino Superior, ou ainda relacionadas a um profissional específico, como o assistente social ou o psicólogo. Destarte, aliar o Ensino Médio Integrado à atuação da Equipe Multiprofissional através do currículo integrado de forma coletiva aos docentes é inovador em pesquisas acadêmicas e esperamos que possa contribuir para estudos e pesquisas futuras.

Apontamos outras perspectivas para novas pesquisas e estudos: desde a organização dessas equipes nas Instituições Federais, a regulamentação e legislação frente ao posicionamento ético-político dos sujeitos, a relação de coletividade e integração no ambiente escolar, a aproximação entre alunos e docentes junto à equipe, como cada equipe multiprofissional implementa a política de assistência estudantil em seu contexto institucional. Enfim, é um vasto caminho que se abre para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cáudio Nei Nascimento (orgs.) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

3 Esta pesquisa gerou como produto educacional um Caderno de Oficinas Integradoras, produzido coletivamente entre docentes e equipe multiprofissional do lócus de pesquisa com sugestões de aliar o currículo às ações desta equipe, enquanto parte da política de assistência estudantil. O material está disponível na plataforma da [eduCAPES](https://eduCAPES.org.br).

BARBOSA, Suellen Ferreira; SILVA, Fabiana Sena; SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. A Produção do Conhecimento sobre Currículo da Educação Profissional Integrada de Nível Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, p.1-16, e16013, jun. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16013/3812>. Acesso em: 08 nov. 2025.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3413>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BESSA, Chera Rosane Leles de; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; CORREIA, Khellen Cristina Pires. Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: considerações para uma formação omnilateral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e9496, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9496>. Acesso em: 7 nov. 2025.

BONFIM, Cristiani Hembercker. **A construção do ensino médio integrado no IFMA Campus Buriticupu: um olhar pedagógico sobre a equipe multiprofissional**. Dissertação. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís/Monte de Castelo, 2020. Disponível em: <https://profept.ifma.edu.br/dissertacoes-e-produtos-educacionais/>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm . Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de Janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: edição 3, seção 1, p.19. Brasília, 6 jan 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 12 ago 2023.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, jan-abr.

2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação**: um estudo introdutório. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. E-book. Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2019/03/Antonio-Gramsci-Cadernos-do-c%C3%A1rcere-v.-2.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. Política de Assistência ao Educando. **Resolução CONSUP nº 114, de 26 de junho de 2017**. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2022/07/Resolucao-147-2022-PAE.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2025.

MANFREDI, Silvia Maria. **História da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Rubens Enderle. São Carlos: Boitempo, USFSCar, 2013. E-book. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels>. Acesso em: 07 jan. 2023.

MINAYO, Cecília (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.39, n.3, p.705-720, jul./set, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

MOURA, Dante Henrique. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v.1, n.7, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702/4903>. Acesso em: 20 abr. 2023.

RAMOS, Marise. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/#> . Acesso em: 20 out 2022.

RAMOS, Marise. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere Et Educare**, v. II, n.23, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332/11118>. Acesso em: 20 abril. 2023.

RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no século XXI: avanços e retrocessos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p.1-18, e17187, Jun. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17187>. Acesso em: 6 nov. 2025.

SILVA, Claudia Maria Bezerra. Currículo integrado e Educação politécnica: concepções e percepções no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, p. e1065, maio. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10657/pdf>. Acesso em: 6 nov. 2025.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – SP (UFSCar), São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2023.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Silvana Aparecida. Equipes escolares: mutidisciplina e intersetorialidade. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, v. 39, p. 99-113, 2016. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4000/3586>. Acesso em: 10 nov. 2023.