

# O que dizem as pesquisas sobre as experiências de Ensino Médio Integrado nas Escolas Públicas Estaduais?

## What does research say about Integrated High School experiences in State Public Schools?

Recebido: 26/03/2024 | Revisado:  
29/04/2024 | Aceito: 04/05/2024 |  
Publicado: 14/06/2024

Ramon de Oliveira  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2374-2627>  
Universidade Federal de Pernambuco  
E-mail: [ramon.oliveira@ufpe.br](mailto:ramon.oliveira@ufpe.br)

**Como citar:** OLIVEIRA, R.; O que dizem as pesquisas sobre as experiências de Ensino Médio Integrado nas Escolas Públicas Estaduais? *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-16, e17114, Jun. 2024.



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

### Resumo

Através da análise de teses e dissertações, objetivou-se discutir as formas de implementação do Ensino Médio Integrado nas redes estaduais. Foram analisadas 43 dissertações e 03 teses. Constatou-se que as dinâmicas internas, as condições de infraestrutura de cada escola, a composição e as condições de trabalho do corpo docente, o papel da gestão, a troca de governo *etc.* definem processualidades diversas nestas experiências. Concluiu-se que as maiores dificuldades para a implementação do Ensino Médio Integrado decorreram da precariedade da infraestrutura disponível, do desconhecimento sobre a proposta de integração, a falta de formação continuada, ausência de planejamento coletivo e excesso de trabalho dos professores.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Escolas Estaduais; Educação Profissional.

### Resúmen

A través del análisis de tesis y disertaciones, el objetivo se dió en discutir formas de implementación de la Escuela Secundaria Integrada en las redes estatales. Se analizaron 43 disertaciones y 03 tesis. Se encontró que la dinámica interna, las condiciones de infraestructura de cada escuela, la composición y condiciones laborales del personal docente, el rol de la dirección, el cambio de gobierno, *etc.* definen diferentes procedimientos en estas experiencias. Se concluye que las mayores dificultades para implementar la Escuela Secundaria Integrada resultaron de la precariedad de la infraestructura disponible, el desconocimiento sobre la propuesta de integración, la falta de capacitación continua, la ausencia de planificación colectiva y el exceso de trabajo por parte de los docentes.

**Palabras clave:** Escuela Secundaria Integrada; Escuelas estatales; Educación profesional.

### Abstract

Through the analysis of theses and dissertations, the objective was to discuss ways of implementing Integrated High School in state networks. 43 dissertations and 03 theses were analyzed. It was found that the internal dynamics, the infrastructure conditions of each school, the composition and working conditions of the teaching staff, the role of management, the change of government, *etc.* define different proceduralities in these experiences. It is concluded that the greatest difficulties in implementing

Integrated High School resulted from the precariousness of the available infrastructure, the lack of knowledge about the integration proposal, the lack of continued training, the absence of collective planning and excessive work on the part of teachers.

**Keywords:** Integrated Secondary Education; State Schools; Professional Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A recente contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13415/2017) é alvo de muitas críticas por ter promovido uma verdadeira regressividade na educação brasileira (Motta; Frigotto, 2017). Por outro lado, em virtude das ações das elites nacionais de desconstruírem a oferta educacional pública de qualidade nas instituições federais, a contrarreforma também é motivo de preocupação por ameaçar as experiências de Ensino Médio Integrado que são desenvolvidas nesta rede (Lima; Maciel, 2022).

Como destacaram estes autores, o empobrecimento da formação, a diminuição da qualidade da oferta pública de educação, a fragmentação curricular; configuram-se como ações visando ao fortalecimento do processo de mercadorização da educação pública.

As experiências de integração têm se configurado como um avanço no processo de formação da juventude trabalhadora no Brasil, uma vez que, como disseram Araujo e Frigotto (2015, p. 62), “não (é) apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira”.

Em um contexto de regressividade de direitos e de sucateamento da educação pública, o Ensino Médio Integrado se configura como uma possibilidade de oferta de educação que confronte a formação precarizada que se busca impor aos jovens mais pobres (Oliveira, 2015).

O Ensino Médio Integrado não pode ser visto como projeto último de formação escolar que interessa à classe trabalhadora (Nosella, 2011). Contudo, como destacaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), embora ele não se confunda com a escola unitária e politécnica; tem se configurado como projeto de formação que confronta a histórica dualidade da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil.

Ainda que tenham sido contraditórias algumas políticas estabelecidas nos governos Lula e Dilma Rousseff para a educação (Lima; Maciel, 2022), a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e com ela o fortalecimento das experiências de integração; as desigualdades que reservam para os pobres uma escola pobre e precária (Araujo, 2019) foram parcialmente enfrentadas, promovendo-se uma formação de caráter mais íntegro.

Ressaltamos a importância do Ensino Médio Integrado como uma política que tem se mostrado mais atenta aos interesses dos jovens mais pobres da população brasileira e entendemos que a contrarreforma do Ensino Médio representa mais um ataque à educação por parte das elites brasileiras. Também concordamos com Gonçalves (2017) que ela visa a atender aos interesses dos grupos empresariais.

Sendo a oferta do Ensino Médio Integrado um dos alvos deste ataque, consideramos importante voltarmos nossa atenção para as experiências de integração, uma vez que elas podem se configurar como ações concretas de enfrentamento e resistência ao projeto reacionário e privatista da contrarreforma do Ensino Médio.

No entanto, é importante ressaltar que a preocupação com o Ensino Médio Integrado não se justifica apenas em função da defesa dos seus princípios filosóficos e políticos. Decorre também do fato de o quantitativo de jovens nele matriculado representar uma fatia significativa de matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional.

De acordo com os dados do censo da educação básica, referentes ao ano de 2022 (INEP, 2023), das 7.866.695 matrículas realizadas no Ensino Médio, 750.125 foram no Ensino Médio Integrado. Ou seja, ele representa quase 10% do total de matrículas do Ensino Médio. Se considerarmos o quantitativo de matrículas na Educação Profissional, a sua importância é bem mais expressiva; pois ele representa 34,8% do total de matriculados.

Ainda de acordo com INEP (2023), do total de matrículas no Ensino Médio Integrado, as redes estaduais detiveram 63,2% desse montante, enquanto a Rede Federal foi responsável por 28,5% das matrículas. No que se refere às instituições que o ofertam, das 3.877 escolas registradas, 75,7% foram das redes estaduais, 14,4% da rede federal e 9,4% da rede privada. Esses dados deixam claro a sua importância, bem como a expressividade das redes estaduais na sua oferta.

Considerando que o quantitativo de pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado na rede federal é bem mais expressivo que o realizado nas redes estaduais, bem como há uma quantidade extremamente significativa de trabalhos que veiculam os resultados destas investigações, voltaremos a nossa atenção para análise das teses e dissertações que se detiveram em investigar as experiências de integração nas escolas das redes estaduais. Este texto dá continuidade ao debate que realizamos anteriormente (Oliveira, 2023).

## 2 METODOLOGIA

O material analisado foi composto por todas as dissertações e teses concluídas que tivessem em seu título o descritor “Ensino Médio Integrado” ou simultaneamente os descritores “Ensino Médio” e “integração”. Não foi estabelecida uma área de conhecimento específico para esta seleção.

Para o levantamento bibliográfico foi utilizado como base de dados, as informações disponíveis no portal “Dados Abertos da CAPES”, especificamente no catálogo de teses e dissertações.

É importante destacar que esses dados são oriundos dos instrumentos utilizados pela CAPES para a avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para os anos compreendidos entre 1987 e 2012, a CAPES utilizou o Coleta CAPES. A partir de 2013 passou a ser utilizada a Plataforma Sucupira. Em ambos os casos, os programas de pós-graduação ao preencherem os dados estavam obrigados a

incluir informações sobre as teses e dissertações concluídas no período para o qual estavam sendo avaliados.

Considerando que oferta do Ensino Médio Integrado passou a ser regulamentada a partir do Decreto nº 5.154, em julho de 2004, delimitou-se como corte cronológico inicial o ano de 2006, por ser possível a partir deste ano existirem pesquisas que já tivessem como objetivo o estudo da sua implementação. Neste ano, foi encontrada uma dissertação, porém não abordava nenhuma experiência concreta de sua implantação. O ano de 2020 foi tomado como marco final em virtude de ser o último ano para o qual a Plataforma Sucupira apresentava os dados consolidados dos programas de pós-graduação. Em síntese, os trabalhos analisados foram produzidos entre aos anos de 2006 e 2020.

Utilizando o descritor “Ensino Médio Integrado” foram encontrados 370 trabalhos, sendo 45 teses e 325 dissertações.

Empregando os descritores “ensino Médio” e “integração”, registraram-se 54 trabalhos, sendo 48 dissertações e 06 teses.

Nesta nova amostra foram excluídos os trabalhos que estivessem presentes na anterior.

Considerando as duas buscas, chegamos a uma amostra final de 424 trabalhos, composta por 373 dissertações e 51 teses.

Para o processo de composição da amostra final foram selecionadas as teses e dissertações que em seu título apontassem para o estudo de uma experiência concreta de implantação do Ensino Médio Integrado, não tendo a preocupação em distinguir se ela foi na rede estadual ou na rede federal.

Foram selecionados os trabalhos que abordassem temáticas que tivessem relação direta com a materialização da integração. Em outras palavras, foram inclusos nessa amostra os trabalhos que elegeram como alvo de investigação a concretização na escola do Ensino Médio Integrado.

Concluídas todas as delimitações acima estabelecidas se chegou a uma composição de 175 trabalhos: 154 dissertações e 21 teses.

Desta amostra foram selecionadas 43 dissertações e 03 teses que direcionaram sua atenção às experiências de Ensino Médio Integrado nas redes estaduais. Estes trabalhos tiveram suas conclusões (considerações finais) analisadas, visto que a maioria dos resumos não nos permitiu edificar uma análise mais substantiva do que estava sendo a experiência da integração nas escolas/redes pesquisadas.

Estabelecido o critério de análise e a seleção da amostra a ser analisada, constatamos que alguns trabalhos não estavam disponíveis nos repositórios de suas instituições. Além disso, alguns trabalhos não apresentaram nem em seus resumos, nem em suas considerações finais, informações que permitissem apreender o que estava posto enquanto ação concreta de materialização do Ensino Médio Integrado nas escolas/redes pesquisadas. Diante deste fato, chegamos ao final da análise com um total de 31 trabalhos que permitiam apropriar-se de um mínimo de informação para alcançar o objetivo estabelecido.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Constatou-se que poucos foram os estados que tiveram suas experiências de implantação/implementação do Ensino Médio Integrado pesquisadas. Entre os trabalhos que foram analisados, encontramos a seguinte amostra: Rio Grande do Sul (1), Rio Grande do Norte (1), Rio de Janeiro (3), Pará (4), Bahia (1), São Paulo (3), Espírito Santo (1), Maranhão (2), Paraná (3), Mato Grosso (1), Pernambuco (1), Ceará (9). Apenas 12 estados brasileiros tiveram suas experiências investigadas.

Estes números não têm nenhuma relação com os dados de matrículas do Ensino Médio Integrado no Brasil, uma vez que, excetuando os estados de Roraima e Amapá, encontramos a sua oferta em todas as redes estaduais. São os estados de São Paulo, Bahia, Ceará, Paraná e Pernambuco aqueles que apresentam o maior quantitativo de matrículas (INEP, 2023).

Considerando que a maioria dos trabalhos tende a fazer um “estudo de caso”, pouquíssimas escolas foram incorporadas nestas investigações. Tem muito a ser pesquisado. Afinal, os dados do INEP relativos ao ano de 2022 mostram que, naquele ano, existiam 2.935 escolas ofertando o Ensino Médio Integrado.

Em relação à distribuição dos trabalhos no referente ao tempo de vigência do Decreto nº 5.154/2004, a maioria das pesquisas analisadas foi concretizada posteriormente a 10 anos de vigência do referido Decreto, o que representa tempo suficiente para se demonstrar o que de fato vem sendo a experiência do Ensino Médio Integrado nas redes estaduais. Dos 31 trabalhos analisados, 9 foram produzidos nos 10 primeiros anos (até 2013) e 22 trabalhos a partir de 2014.

**Quadro 1:** Mostra final dos trabalhos analisados

Ano da Produção	Nível da Produção	Título da produção	Estado Pesquisado	Instituição de pesquisa	Autor (a) da produção
2008	Dissertação	A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade	PR	UFPR	SANDRA REGINA DAVANÇO
2009	Dissertação	Ensino Médio Integrado: Um Estudo sobre o Curso de Informática da Rede Pública Estadual do Paraná	PR	UTFPR	ELAINE CRISTINA NASCIMENTO
2011	Dissertação	As prescrições curriculares oficiais para Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado no período de 2004 a 2009	PA	UFPA	ELIANI GALVÃO FERREIRA
2011	Tese	O currículo integrado do ensino médio integrado: da intenção à realização	CE/MA/PR	UFC	XÊNIA DIÓGENES BENFATTI
2011	Dissertação	Ensino médio integrado no Maranhão:	MA	UNESP/MARÍLIA	LINDALVA MARTINS MAIA MACIEL

		concepção, possibilidades e desafios			
2011	Dissertação	Educação e Trabalho: uma avaliação do plano de ensino médio integrado à educação profissional em Fortaleza	CE	UFC	ELIANI GALVÃO FERREIRA
2012	Dissertação	A integração do ensino médio à educação profissional técnica no Brasil e os rebatimentos no estado do Ceará: das intenções às realizações	CE	UFC	CÉSAR LIMA COSTA
2012	Dissertação	O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências	PR	UFPR	UBIRATAN AUGUSTO DOMINGUES BATISTA
2012	Dissertação	As prescrições curriculares oficiais para rede de escolas de educação tecnológica do estado do Pará no contexto da implantação do ensino médio integrado no período de 2004 a 2009	PA	UFPA	ELIANI GALVAO FERREIRA
2013	Dissertação	A gestão das políticas do ensino médio integrado: um estudo de caso	PA	UFPA	CARMEN LUCIA SANTOS
2013	Dissertação	Representações sociais sobre o ensino médio integrado: subsídios para políticas públicas em educação profissional na Bahia	BA	UCSAL	CLÁUDIO DE SOUZA SILVA
2014	Dissertação	A política do ensino médio integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos.	ES	UFES	LEONARA MARGOTTO TARTAGLIA
2014	Dissertação	Implementação da política de ensino médio integrado no Ceará: relações de influências entre os processos de gestão escolar e análise dos resultados de inserção produtiva e ingresso acadêmico dos egressos da política	CE	UFJF	CHRISTIANE CRUZ PEREIRA
2014	Dissertação	Ensino médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo	PE	UFJF	MARIA DE ARAUJO MEDEIROS SOUZA
2014	Dissertação	Desafios no currículo do ensino médio integrado à educação profissional na Escola Estadual de	CE	UFJF	BEATRIZ DE BASTO TEIXEIRA

		Educação Profissional Rodrigues Braz			
2014	Dissertação	Escolas estaduais de educação profissional - a experiência de ensino médio integrado à educação profissional no Ceará a partir de 2008	CE	UFJF	ANA LÉA BASTOS LIMA
2014	Dissertação	O ensino médio integrado e o Programa dupla escola	RJ	UFF	LEONARDO DIAS DA FONSECA
2014	Dissertação	O ensino médio integrado à educação profissional em Mato Grosso	MT	UFMT	SOLANGE FLÔRES DE SOUZA
2015	Dissertação	Ensino médio integrado – um olhar para a implementação de um projeto piloto com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais por meio de uma parceria público-privada	RJ	UFJF	LINE GOMES MEDEIROS DE ARAÚJO
2015	Dissertação	Ensino médio integrado na rede faetec: do tecnicismo à uma nova concepção de educação profissional?	RJ	UERJ	ROSANE DE ABREU FARIAS
2016	Dissertação	Ensino médio integrado: um campo de tensão no exercício da docência?	SP	UNICID	PRISCILA MARTINS DINIZ
2016	Dissertação	Análise da implantação da política de ensino médio integrado à educação profissional no estado do Ceará: as EEEPs de Redenção e Aracoiaba	CE	UECE	SULAMITA TORRES DE OLIVEIRA
2016	Dissertação	Integração de egressos do ensino médio do Centro Paula Souza no mercado de trabalho: possibilidades e limitações	SP	UNIARA	REGINALDO GREGHI INÁCIO
2017	Dissertação	Os desafios para a integração curricular no ensino médio em uma escola pública de educação básica	RS	UFSM	LUÍS EDUARDO DA SILVA
2017	Dissertação	Educação profissional no ensino médio integrado: as experiências juvenis	CE	UECE	MARY ANNE TELES DE LAVOR RIBEIRO
2018	Dissertação	Práticas pedagógicas no ensino médio integrado do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (CENEP): aproximações e distanciamentos de uma formação humana integral	RN	IFRN	LANUZIA TÉRCIA FREIRE DE SÁ
2019	Dissertação	A proposta de ensino médio integrado à	SP		ELIMEIRE ALVES DE OLIVEIRA

		educação técnico profissionalizante na rede pública do estado de São Paulo		UNESP - São José do Rio Preto	
2019	Dissertação	O ensino médio integrado no Pará como política pública: implantação e implementação no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins/Cametá	PA	UFPA	DORIELSON DO CARMO RODRIGUES GAIA
2020	Dissertação	Os desafios da integração curricular na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral José Nilton Salvino Franco em Caridade – CE	CE	UFJF	MARIA LUCIENE SOUSA AUGUSTO
2020	Dissertação	Concepção de formação que fundamenta a integração entre ensino médio e educação profissional na rede pública estadual do Maranhão	MA	UFMA	NÁDYA CHRISTINA GUIMARÃES DUTRA
2020	Dissertação	Ensino médio integrado no Ceará: construção da escola em tempo integral	CE	IFRN	JOSÉ EDUARDO NOBRE MAIA

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados abertos da Capes. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/organization/diretoria-de-avaliacao>

Embora os trabalhos façam referência ao que está ocorrendo em um determinado estado, sabemos que as dinâmicas de implantação em cada escola assumem, muitas vezes, contornos distintos. Se é pertinente admitir que as políticas de uma rede, quando existem, podem buscar uma similaridade nos processos de implantação do Ensino Médio Integrado, as dinâmicas internas, as condições de infraestrutura de cada escola, a composição e as condições de trabalho do corpo docente, o papel da gestão, a troca de governo *etc.*, definem processualidades diversas nestas experiências. Neste sentido, passamos a destacar o que se mostrou mais presente nos resultados das investigações analisadas.

Uma das primeiras coisas que foi constatado na maioria das pesquisas que se debruçaram sobre a implantação do Ensino Médio Integrado foi o entendimento de que mesmo existindo no plano dos cursos, no projeto político pedagógico, nos planos estaduais de educação, a defesa de uma formação integral, não implicava que os seus princípios estivessem claros para gestores e professores.

A maioria dos professores estava acostumada com uma prática fragmentada no processo formativo e eles não conseguiam articular os conteúdos de suas disciplinas com as de outros professores.

Este desconhecimento era também responsável por criar obstáculos à estruturação de um planejamento mais coletivo do trabalho escolar. Persistia o planejamento individual, isolado, mantendo as posturas tradicionais. No caso dos professores ligados à área técnica predominavam práticas exclusivas à formação profissional.



Em decorrência do desconhecimento do que realmente era o currículo e a formação integrada, havia um sentimento generalizado da necessidade de se desenvolverem ações de formação continuada dos professores, principalmente em relação ao que representava a mudança com o Ensino Médio Integrado em relação aos modelos tradicionais de formação profissional que existiam no ensino médio.

Para muitos não havia diferença, uma vez que atuavam como docentes ou foram formados em modelos curriculares nos quais as disciplinas de formação geral e da formação profissional estavam no mesmo currículo. Então o que estava se construindo como algo novo? O que eles precisavam mudar em suas práticas?

Algumas redes realizaram seminários, encontros, breves capacitações no sentido de sensibilizar os docentes e gestores em relação à nova proposta curricular; mas havia a compreensão de que estes momentos não foram suficientes para propiciar uma maior segurança em como proceder diante da nova realidade proposta ou imposta para o ensino médio e para a educação profissional.

Registrou-se também nas investigações analisadas que o processo de sensibilização dos gestores e docentes ou a formação continuada tiveram formas variadas. Há casos em que a rede só se preocupou em capacitar diretores e auxiliares da direção. Há registros de casos em que alguns professores recebem a capacitação e atuam como multiplicadores. Para este último, houve situação em que o professor multiplicador se mostrou muito insatisfeito com o novo currículo e realizou sua ação de multiplicador contestando a integração.

Para os casos de professores da formação profissional, o desconhecimento em relação ao Ensino Médio Integrado era maior, principalmente em virtude de muitos deles não terem relação direta com a educação básica, não serem licenciados e terem contratos temporários.

No geral, não existia uma cultura de trabalho coletivo, interação com professores de outras disciplinas. No caso dos professores das áreas técnicas, a especificidade de sua formação justificava o seu não relacionamento com os profissionais que não fossem ligados à sua área de atuação/formação profissional, principalmente os professores da formação geral.

A relação entre professores da educação profissional e os da formação geral também foi um dos pontos críticos no processo de implantação. Destaca-se nas pesquisas que os professores da formação técnica compreendiam que, em virtude de os cursos serem técnicos, o central estaria em assegurar que, no processo formativo, os alunos desenvolvessem competências de forma a possibilitar a sua entrada no mercado de trabalho.

O contrário também se efetivou. Em virtude de muitas redes terem a preocupação com o desempenho dos seus alunos nos exames em larga escala e terem também o objetivo de assegurar um maior número de egressos no ensino superior, havia também a centralização da formação nos conteúdos gerais, em detrimento da formação profissional.

Em ambos os casos, seja pela opção dos professores, dos gestores ou da política da rede, havia um descompasso entre os projetos formativos e os pressupostos do Ensino Médio Integrado. A integração estava só presente nos planos de curso, no projeto político pedagógico da escola. Muitas vezes construídos sem a participação da comunidade escolar contrariando o princípio da gestão democrática.

Esta situação se tornava mais complexa quando as redes fizeram a opção de estabelecer parcerias com instituições privadas. No geral, as redes ficavam com a responsabilidade da formação geral e a iniciativa privada com a educação profissional. É possível supor que estas ações ocorressem em ambientes diferentes, pois, em muitos casos, manteve-se o modelo tradicional de estrutura curricular, no qual as disciplinas profissionais ocorrem mais ao final do curso.

Consideramos essa situação mais complexa em virtude de os professores da formação geral terem uma trajetória de vivência no âmbito da educação básica, apresentarem maior sensibilidade aos problemas e especificidades dos alunos, e terem, ainda que precariamente, sido formados para a atividade de ensino. Estas características, embora não determinassem, poderiam contribuir para eles serem mais sensíveis a um novo projeto de formação. Já os professores da educação profissional tinham como referências de suas práticas as instituições às quais estavam vinculados enquanto funcionários.

Estava posto uma complexa e contraditória relação/disputa no interior do Ensino Médio Integrado. Enquanto parte dos profissionais colocava-se em defesa de uma proposta inovadora, confrontando-se com os projetos tradicionais; por outro, havia um interesse dos gestores da rede de reafirmar um projetos de formação profissional para o qual o fundamental era desenvolver nos alunos um conjunto de competências que fossem possibilitadoras de aumentar a sua empregabilidade.

Entendemos que, para os propósitos deste texto, não vale a pena o debate sobre se o ensino médio deve ter a função de formar para a continuidade dos estudos no ensino superior ou de preparar os jovens para uma inserção imediata no mercado de trabalho. Entendemos que essa dicotomia é, na realidade, expressão de uma dualidade que faz emergir o questionamento da função do ensino médio apenas para as classes subalternas, como se esses jovens não tivessem o direito a uma escola de qualidade, tal qual os jovens de famílias com maior poder aquisitivo.

Enfrentando o questionamento sobre a função da escola, concordamos com Canário (1998), o qual defende que a crise da escola tem a ver com sua capacidade de atender a expectativas cada vez mais diversas. Particularmente, as escolas de ensino médio passaram a incorporar uma clientela bem diferenciada daquela que recebiam em décadas anteriores. A presença de uma juventude tão diversa põe em questionamento a legitimidade da escola, principalmente, em decorrência de sua contribuição para a ascensão social, via indução dos jovens ao mercado de trabalho. Nesse sentido, a capacidade de a escola ser promotora de mobilidade social, como garantidora da inserção no mercado de trabalho, há muito está posta em questão.

Por outro lado, visualizar o papel da escola apenas como formadora de competências para o mercado de trabalho, significa a subordinação da formação escolar ao movimento da economia, base do receituário neoliberal para a educação. A pedagogia das competências reafirma um projeto formativo que tem como objetivo central a formação de capital humano e a adequação da formação dos estudantes aos reclamos do empresariado por uma mão de obra mais bem qualificada.

A formação no ensino médio não pode resumir-se a uma preparação para um futuro papel “produtivo” que o indivíduo terá. Tem a ver com o desenvolvimento do ser enquanto agente do mundo, sujeito que intervém no real, definindo o seu futuro e o futuro da humanidade. Sujeito social que deve ser protagonista na edificação de sociabilidades que podem apontar para um mundo com mais ou menos

desigualdades, mais ou menos democracia, mais ou menos respeito aos direitos individuais, mais ou menos respeito às diversidades *etc.* Nessa perspectiva, o ensino médio deve buscar assegurar o desenvolvimento de potencialidades iniciais que assegurem a possibilidade de o indivíduo ser agente de si e do mundo.

Concretizar esse projeto de formação tem relação direta com as práticas que os professores desenvolvem em sala de aula, com os objetivos que eles traçam em relação às aprendizagens de seus alunos, com o projeto de mundo e da sociedade brasileira que eles desejam ajudar a construir.

Por isso, reafirmamos nossa posição de que,

A melhor contribuição da escola para o futuro profissional dos jovens é assegurar que eles vivenciem, no âmbito escolar, experiências propiciadoras do aprendizado de conteúdos teóricos e práticos que sirvam para a elaboração e a concretização de seus projetos de vida, para uma melhor intervenção na defesa de seus direitos individuais e coletivos aos quais estão integrados. A escola deve servir para eles terem uma melhor consciência do viver coletivo, comprometendo-se na defesa das diferenças, mas capaz de discernir entre o que são diferenças e o que são desigualdades (Oliveira, 2023, p. 14).

O sucesso da materialização do Ensino Médio Integrado estava (está) condicionado, entre outros fatores, a uma tomada de consciência e de envolvimento dos professores em defesa de um novo projeto de formação. Como demonstram as pesquisas analisadas, os professores envolvidos na sua oferta deveriam estabelecer práticas de convencimento, persuasão, arregimentação, de hegemonia *etc.* Mas como poderia se estabelecer se poucos eram os professores sensíveis e conscientes do que representava a nova proposta para o ensino médio e sua articulação com a educação profissional?

As pesquisas mostraram que, mesmo existindo, por parte de alguns professores, o reconhecimento da importância e do avanço político e pedagógico do Ensino Médio Integrado, este não se concretizava em virtude da incapacidade dos docentes de estabelecerem relações mais coletivas, desenvolverem práticas interdisciplinares, planejarem coletivamente e reconhecerem que não cabia a compreensão de que algumas disciplinas eram mais importantes que as outras.

Esta falta de uma ação mais coletiva tem consequências danosas para a integração, pois qualquer que seja a sua disciplina, o professor tem o seu trabalho, suas práticas, suas intencionalidades voltadas para alunos que têm seus processos de aprendizagem também mediados por outros profissionais. Nesse sentido, o trabalho coletivo se impõe como uma necessidade para o alcance dos resultados almejados pelas escolas e por seus profissionais. A negatividade da prática de um professor tem consequências no trabalho de outros professores (Freitas, 2012).

Sobre essa falta de relações mais coletivas na construção do trabalho docente, António Nóvoa faz o seguinte comentário: “Tem faltado ao professorado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da ‘colegialidade’ docente. Não me refiro a dinâmicas voluntaristas de colaboração, mas sim à

instauração de culturas e rotinas profissionais que integrem esta dimensão” (Nóvoa, 1999, p. 19).

Em síntese, o desconhecimento e o não compartilhamento dos pressupostos da integração na perspectiva da politécnia, da busca de uma formação integral, representava/representa um obstáculo intransponível à sua concretização.

Muitos trabalhos, não importando muito se a pesquisa foi realizada nos anos iniciais de implementação do Ensino Médio Integrado ou, já há mais de uma década, do Decreto nº 5.154/2004, chamaram a atenção para a dificuldade de garantir a integração entre a formação geral e a formação profissional em virtude da infraestrutura disponível.

Vários trabalhos destacaram que havia reclamações de gestores, professores e alunos em relação ao quanto o governo do estado não investiu na escola visando garantir que a integração fosse concretizada. Há sempre reclamações no referente à inexistência ou precariedade dos laboratórios, à falta de salas de aula bem como escolas de tempo integral que não apresentam acomodações que permitam os alunos ficarem nos dois turnos.

Há também relatos que dizem respeito à impossibilidade de os professores poderem desenvolver o planejamento de atividade coletivamente, por não existir espaço disponível para reuniões.

Há também muitas críticas em relação à inexistência de materiais didáticos que possam ser utilizados na perspectiva de garantir práticas interdisciplinares. Algumas pesquisas mostram a inexistência do compromisso de alguns governos estaduais em investir no Ensino Médio Integrado, considerando que este descaso foi o responsável por não termos políticas concretas de ampliação da sua oferta. Mas não só isso, o descompromisso com o seu financiamento, em alguns casos, foi o responsável por escolas deixarem de mantê-lo.

Sempre é bom lembrar que muitos estados desenvolveram política específicas de ampliação da profissionalização no ensino médio, secundarizando a integração

Um ponto muito destacado nas pesquisas foi a inexistência, embora haja exceção, de uma política efetiva das redes para contratação de professores para atuarem no Ensino Médio Integrado. Para os professores das disciplinas profissionais, isto foi mais evidenciado.

Houve muitas reclamações por parte de estudantes de que os professores da formação profissional se mostraram com deficiências para assumir a docência no ensino médio. Estes professores, em sua maioria com contratos temporários, não receberam a capacitação devida para atuar na educação básica. Em alguns casos, os alunos registraram seu descontentamento com as disciplinas profissionais e a ausência de uma articulação maior entre o que se fazia na escola e o mundo do trabalho. Para eles, isto decorria de as disciplinas serem muito teóricas e pouco eficazes no referente a prepará-los para uma futura inserção no mercado de trabalho.

No entanto, esta insatisfação não determinou que os estudantes deixassem de considerar que esta formação estaria contribuindo para seu futuro profissional. Havia, predominantemente, o sentimento de que a escolarização e a formação profissional interfeririam em suas vidas. Seja pela possibilidade de contribuir para

arranjar um emprego, seja pela qualidade da formação geral, a qual seria fundamental para o ingresso no ensino superior.

Havia por parte dos estudantes que procuravam algumas escolas de Ensino Médio Integrado o sentimento de que elas eram de melhor qualidade, principalmente no referente a contribuir para a entrada no ensino superior. Neste sentido, a família teve forte influência sobre os jovens para eles escolherem estas instituições e esta modalidade de oferta do ensino médio.

Foi destacado por, pelo menos uma das pesquisas analisadas, que a contribuição do Ensino Médio Integrado para a entrada no mercado de trabalho tem muito a ver com a oferta dos cursos técnicos terem ligação com os arranjos produtivos locais. Aponta-se que se a oferta fosse estruturada sem levar em consideração as demandas econômicas locais pouca influência teria a passagem pela profissionalização para a inserção no mercado de trabalho.

Falando da relação entre juventude e Ensino Médio Integrado, foi constatado nas pesquisas que em algumas situações havia uma grande evasão, particularmente nas escolas de tempo integral. Nessas escolas, também foi observada a dificuldade que os jovens tinham de participar dos projetos que as escolas desenvolviam, principalmente aqueles que se efetivavam no chamado contraturno.

Nas pesquisas que se mostraram preocupadas em analisar os egressos do Ensino Médio Integrado, constatou-se que os cursos promoviam pouca empregabilidade, mas compensavam em função de possibilitar a um quantitativo maior de jovens entrar no ensino superior.

Outro ponto muito evidenciado como aspecto negativo para a consolidação da sua oferta foi a descontinuidade da equipe docente. Em virtude de existir uma prática consolidada de não realizar concurso público e recorrer continuamente a contratos temporários, o pouco que se realizava enquanto ação de formação continuada dos professores era desperdiçada, uma vez que constantemente a equipe escolar estava sendo renovada.

Nesta lógica de desvalorização dos professores, as pesquisas também relatam as dificuldades que os docentes tinham de participar de ações mais coletivas e de fortalecimento do Ensino Médio Integrado, em virtude de terem um excesso de trabalho. Muitos professores trabalhavam com carga horária excessiva e em mais de uma escola. Ou seja, as práticas de não realização de concurso, uso excessivo de professores temporários, a falta de condições para os professores desempenharem melhor sua profissão, decorrente da inexistência de laboratórios apropriados, e o excesso de trabalho dos professores atuaram como empecilhos para a consolidação da proposta de integração.

Por fim, queremos destacar que foi possível perceber nas pesquisas analisadas que os governos que estavam em sintonia com os pressupostos da política educacional dos governos Lula e Dilma e os reproduziam em seus documentos de política educacional, tendiam a dar mais importância ao Ensino Médio Integrado e a efetivar uma política mais consistente para garantir sua implementação.

Nestes casos, a realização de atividades de sensibilização, reestruturação da gestão do ensino médio e da educação profissional, criação de uma rede de educação tecnológica, busca de uma construção mais democrática dos projetos políticos

pedagógicos das escolas e a retomada do controle da oferta da educação profissional, extinguindo as parcerias público-privadas foram algumas de suas características.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve o desinteresse de muitas redes estaduais de implantarem o Ensino Médio Integrado. As gestões mostraram-se, muitas vezes, mais preocupadas em ampliar a oferta de educação profissional e, para alcançar este objetivo, às vezes, estabeleceram parcerias com a iniciativa privada, criando uma proposta de Ensino Médio Integrado, filosoficamente híbrida, embora com maior ênfase do atendimento dos interesses empresariais. Nestes casos, o agente privado tinha possibilidade de interferir ou controlar a proposta pedagógica.

Quando isto acontece, a ideia de Ensino Médio Integrado se esvazia e passa a ser um termo de fachada, pois os princípios que hegemonomizam o processo formativo e a forma como o currículo se estrutura, terminam por se configurar como mais um dispositivo de formação de trabalhadores submissos e atentos aos interesses do capital.

Talvez, a maior reclamação encontrada nas pesquisas corresponda ao despreparo dos professores para trabalhar no Ensino Médio Integrado.

O desconhecimento da proposta, a não maturação sobre o que diferencia o currículo integrado, na perspectiva da politécnica e da formação integral, representaram obstáculos difíceis de serem superados pela promoção de seminários, de breve capacitação ou atividades de sensibilização. No caso dos professores das disciplinas profissionais, além do despreparo para o exercício da docência na educação básica, ficou evidenciado que estes profissionais, por não terem formação pedagógica em curso de licenciatura, se torna mais difícil envolvê-los em projetos integradores, bem como são mais propensos a pautarem sua forma de pensar a formação profissional numa perspectiva de atrelamento direto aos interesses e à lógica do mercado. Por outro lado, evidenciou-se que sem professores preparados e valorizados, o Ensino Médio Integrado dificilmente se concretizará no chão da escola.

A concretização do projeto de Ensino Médio Integrado não pode ser defendida sem pautar-se também por uma agenda na qual inclua-se a valorização dos professores, a defesa de concursos públicos e a exigência de os professores das disciplinas técnicas terem também formação pedagógica adequada. Afinal, os professores são aqueles que efetivamente materializam em sala de aula as mudanças promovidas por uma nova legislação, por uma nova normatização etc.

#### REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61–80,

maio./ago. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 16 mar. 2024.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 23 mar. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso: 13 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSI O TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 16 mar. 2024.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. Os ataques em curso contra a Rede Federal Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1-13, mar. 2022. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13780/pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 754/2016 (LEI nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/>. Acesso em: 13 mar. 2024

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 mar. 2024.

OLIVEIRA, Ramon de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.15, n. 44, p.247 - 266, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5134> Acesso em: 23 mar. 2024

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino Médio Integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-17, e14688, Jun. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14688/3721> Acesso em: 23 mar. 2024.