LUMEN ET VIRTUS
ISSN: 2177-2789

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

IMPLEMENTATION OF INTEGRATED HIGH SCHOOL IN BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA INTEGRADA EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA BRASILEÑA

https://doi.org/10.56238/levv17n63-037

Data de submissão: 14/07/2026 **Data de publicação:** 14/08/2026

Adriano de Jesus Santos
Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – Campus Vitória

Rogério Caliari
Doutor em Educação
Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
E-mail: rogério.caliari@ifes.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de investigar o processo de implementação do Ensino Médio Integrado por mantenedoras de ensino. Trata-se de uma pesquisa documental do tipo estado da arte. O corpus da pesquisa foi constituído segundo as seguintes etapas: definição dos termos de busca, leitura flutuante dos resumos e introduções, definição de critérios de inclusão e exclusão para seleção, leitura dos trabalhos completos e, finalmente, definição do corpus documental definitivo, resultando na seleção de quinze trabalhos. A análise dessas pesquisas nos permitiu identificar as potencialidades e contradições dos modelos de EMI parametrizadas por uma formação humana integral que associe Trabalho, Ciência e Cultura em uma perspectiva omnilateral. O estudo revelou os desafios enfrentados pelas mantenedoras de ensino em um sistema educacional historicamente marcado pelo dualismo escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Pesquisa Bibliográfica. Estado da Arte.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the implementation process of Integrated High School (Ensino Médio Integrado) by educational institutions. It is a documentary research of the type known as a state-of-the-art study. The research corpus was built following these steps: defining search terms, skimming abstracts and introductions, setting inclusion and exclusion criteria for selection, reading the full papers, and finally defining the final documentary corpus, which resulted in the selection of fifteen studies. The analysis of these studies allowed us to identify the strengths and contradictions of EMI models, framed by a holistic human education that links Work, Science, and Culture from an omnilateral perspective. The study revealed the challenges faced by educational institutions in an educational system historically marked by school dualism.

Keywords: Integrated High School. Literature Review. State of the Art.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar el proceso de implementación de la Educación Media Integrada por mantenedoras de enseñanza. Se trata de una investigación documental del tipo estado del arte. El corpus de la investigación fue constituido según las siguientes etapas: definición de los términos de búsqueda, lectura flotante de los resúmenes e introducciones, definición de criterios de inclusión y exclusión para la selección, lectura de los trabajos completos y, finalmente, definición del corpus documental definitivo, resultando en la selección de quince trabajos. El análisis de estas investigaciones nos permitió identificar las potencialidades y contradicciones de los modelos de EMI parametrizados por una formación humana integral que asocie Trabajo, Ciencia y Cultura en una perspectiva omnilateral. El estudio reveló los desafíos enfrentados por las mantenedoras de enseñanza en un sistema educacional históricamente marcado por el dualismo escolar.

Palabras clave: Educación Media Integrada. Investigación Bibliográfica. Estado del Arte.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar o processo de implementação do Ensino Médio Integral (EMI) realizada por mantenedoras de ensino a partir de uma produção acadêmica previamente selecionada. O objetivo foi entender tais processos e as percepções acerca dos respectivos modelos educacionais. São trabalhos que dialogam com a pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, na qual investigamos o EMI implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu-ES), cujo objetivo foi Identificar as potencialidades e as contradições do modelo de Ensino Médio Integral implementado pela Sedu-ES parametrizadas por uma formação humana integral que associe Trabalho, Ciência e Cultura em uma perspectiva omnilateral.

Este trabalho pode ser considerado uma pesquisa documental em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, do tipo *estado da arte*. Consideramos Ferreira (2002) ao afirmar que trabalhos como esses, tentam responder quais aspectos e dimensões são mais significativos em diferentes espaços temporais e espaciais. No bojo dessa discussão, entender as variadas realidades envolvidas, proporcionará ampliar a compreensão acerca das potencialidades e contradições dos modelos implementados.

Com esse propósito foram realizadas duas buscas de trabalhos científicos. A primeira feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizei como descritor o termo “Ensino Médio Integrado” e os filtros “Ciências Humanas” enquanto grande área de conhecimento, “Educação” enquanto área de conhecimento. Aos cento e sessenta e nove (169) trabalhos identificados, apliquei critérios de exclusão. Inicialmente exclui aqueles específicos de algum componente curricular e as pesquisas voltadas para práticas educativas em algum curso técnico por não se referirem diretamente ao modelo de EMI. Os trabalhos restantes foram submetidos a uma leitura mais criteriosa e selecionados aqueles que versavam sobre a implementação de EMI por mantenedoras de ensino.

A segunda busca concentrou-se no portal de periódicos Capes, onde realizamos uma busca por artigos. Usei como descritor “Ensino Médio Integrado” resultando na localização de 2168 trabalhos. Nesse montante foram aplicados como filtros “Ciências Humanas”, revisado por pares e determinado o recorte temporal de 2020 a 2025 aparecendo o resultado de 320 trabalhos. A esse montante foi realizada uma leitura exploratória com o objetivo de excluir aqueles trabalhos que versavam especificamente sobre práticas pedagógicas ou que teve um componente curricular ou curso específico como objeto de estudo, restando 43 trabalhos. A esses foi realizada uma leitura mais criteriosa e selecionados estudos de caso que versavam sobre o EMI implementado e mantido por mantenedoras de ensino. Trabalhos que abordam os desafios parametrizados na base conceitual da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

No quadro abaixo apresentamos resumo de informações sobre os trabalhos selecionados.

Tabela 1- Resumo de informações sobre os trabalhos selecionados

Autores(as)	Título	Tipo	Data
Sandra Regina Oliveira Garcia	A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios.	Tese	2009
Paulo Silva Melo	Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano.	Dissertação	2018
Ana Paula Furtado S. Pontes	Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?	Tese	2012
Robson santos Câmara Silva	Ensino Médio Integrado no Distrito Federal: um diálogo entre teoria e prática	Dissertação	2007
Solange Flôres de Souza	O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Mato Grosso	Dissertação	2015
Leonara Margotto Tartaglia	A política do Ensino Médio Integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na EEEM Arnulpho Mattos	Tese	2014
Anelise Volkweiss	O currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio: Saberes, desafios e possibilidades	Dissertação	2008
Luciana Dominici Sampaio, Liliane Barbosa Amorim	O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral	Artigo	2023
Ofélia Maria Marcondes	Ensino Médio Integrado: a experiência do Campus Registro do Instituto Federal de São Paulo	Artigo	2023
Joice Mara Cesar Bizerro, Dante Henrique Moura	O deslocamento da concepção de Ensino Médio Integrado: caso do estado do Ceará	Artigo	2023
Carla Leidiane R. Silva, Damila Nunes Guidão Picanço	Ensino médio integrado: dificuldades e desafios da atuação docente no campus Santana/IFAP	Artigo	2020
Géssika Cecília Carvalho	Concepções docentes sobre ensino médio integrado no instituto federal de alagoas	Artigo	2024
Antonio Marcos Uchoa	Ensino médio integrado na rede federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e a proposta de escola unitária de Gramsci	Artigo	2022
Heloisa Helena C. Pereira, Luana Costa Almeida	Ensino Médio integrado no IFSULDEMINAS: caminhos e descompassos	Artigo	2021
Ronivaldo Ferreira Mendes Welisson Marques	Sentidos do ensino médio integrado: um estudo de caso no instituto federal do norte de Minas Gerais - IFNMG - campus Almenara	Artigo	2021

Fonte: Elaborado pelos autores

Inicialmente faremos a análise das teses e dissertações. O estudo desses trabalhos girou em torno dos elementos constitutivos do EMI e EPT. Nesse sentido, interessou mais a busca pelos sentidos da integração, o nível da relação estabelecida entre a mantenedora de ensino e os responsáveis pela operacionalização do modelo educacional, as questões estruturais, o programa de formação continuada, as representações dos docentes quanto à ação da mantenedora e as particularidades que o EMI impõe a sua atuação profissional.

A segunda parte do trabalho é a análise dos artigos. O nosso objetivo nessa etapa é estudar os resultados obtidos pelos pesquisadores, identificando convergências, divergências e possíveis complementaridades em relação aos achados das teses, dissertações e artigos. Busca-se compreender assim, em que medida a produção acadêmica corroboram, ampliam ou tensionam as interpretações já

evidenciadas, contribuindo para uma visão mais abrangente sobre os desafios e as potencialidades da implementação do EMI.

A relevância científica deste estudo reside na sistematização e análise crítica da produção acadêmica sobre a implementação do EMI por mantenedoras de ensino. Portanto, este trabalho possibilita identificar tendências e lacunas nas investigações. Além disso, propicia a identificação de referenciais teóricos e caminhos metodológicos que contribuem para o avanço do conhecimento no campo da EPT e das políticas educacionais. O estudo oferece, ainda, subsídios para o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas à compreensão dos processos de implementação e gestão dessa modalidade de ensino.

2 PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

As teses e dissertações analisadas (MELO, 2018; GARCIA, 2009; PONTES, 2012; SILVA, 2007; SOUZA, 2015; VOLKWEISS, 2018; TARTAGLIA, 2014) defendem a integração do Ensino Propedêutico ao Ensino Técnico considerando o trabalho como princípio educativo e a educação unitária. O quadro teórico, portanto, converge esses trabalhos para as bases conceituais da EPT e, por conseguinte, do EMI. Nosso objetivo não é revisitar esses conceitos, mas analisar o processo de implementação do EMI, bem como os resultados alcançados.

Podemos afirmar que o cerne das pesquisas é a caracterização dos modelos implementados à luz das bases conceituais da EPT. As pesquisas constataram o cenário de inconsistências. Os trabalhos desenvolvidos por Souza (2015) e Volkweiss (2018) focam também na ação dos sujeitos e nas suas representações quanto ao EMI. Buscam compreender, sobretudo como os sujeitos interferem e os fatores determinantes na tomada de decisão. Vale ressaltar que definir a análise da atuação dos indivíduos como objetivo principal não significa que os demais aspectos não serão considerados. Isso é percebido na pesquisa de Volkweiss (2018), que objetiva principalmente entender a relação entre a ação dos profissionais e a construção do currículo integrado, a partir de um problema de pesquisa que considera outros elementos do contexto educativo.

Na análise dos dados empreendida pelos pesquisadores, quatro aspectos do processo de implementação foram mais significativos. O primeiro se refere ao quão democrático foi o referido processo, mensurado a partir da importância que as mantenedoras deram ao diálogo com a comunidade escolar. O segundo diz respeito à formação dos docentes e gestores das unidades de ensino, imprescindível para que o EMI atinja seus objetivos alinhados ao referencial teórico da EPT. Deve-se considerar também os problemas de ordem política-organizacional e as questões de identidade enquanto fator que insere o EMI em um contexto didático-pedagógico específico e com sujeitos integrados aos processos e práticas pertinentes. Este último, leva-nos a tecer considerações do EMI enquanto um ato político.

Tais aspectos são centrais nas principais dificuldades das unidades de ensino no processo de implementação do EMI. Vale revisitar Ramos (2005) quando cita os pressupostos para a formação integrada (p. 98-101). Ao fazer isso, percebemos correlações com os aspectos anteriormente citados, sendo também elementos significativos na análise da referida autora.

A questão da Democracia pode ser apontada como imprescindível para uma prática do EMI que vise o alcance da educação unitária e um alinhamento ao trabalho em seu princípio educativo. Dois dos pressupostos definidos por Ramos (2005) fazem referência à Democracia. O primeiro é a necessária articulação da instituição com os alunos e familiares a fim de evitar o isolamento institucional e o segundo é Democracia participativa na defesa de uma ação coletiva que não ocorre sob o autoritarismo (2005, p.100-101).

As teses e dissertações analisadas apresentam resultados que indicam dificuldades das mantenedoras de ensino em alcançar o princípio democrático. Pontes (2012) destaca a ausência de debate democrático no processo de implantação do EMI no Campus de João Pessoa do Instituto Federal Paraibano (p.180). Garcia (2009) também identifica a falta de diálogo na implantação da integração no estado do Paraná já que foi definido e imposto pela Secretaria de Educação (p. 101). Já Silva, quanto ao processo no Distrito Federal, fala em excessiva verticalização haja visto que não houve a participação docente na construção do modelo (p. 109).

A ausência de um debate democrático dificulta o alcance da prática educativa alinhada aos princípios da EPT. A não inserção da comunidade escolar no círculo de debates potencializa a invisibilidade das particularidades locais e pode causar indisposição dos sujeitos que operacionalizam o modelo. Como afirma Volkweiss (2018)

> E só por meio da escuta, do diálogo, do intercâmbio de ideias é que se podem ouvir todas as vozes que fazem parte da escola, integrando-as e compondo uma organização complexa, entremeada por relações sociais que se modificam a cada instante. Debates, decisões, soluções, receios, "voltar atrás", reflexões, apontamentos, concordâncias e discordâncias, tudo isso faz parte de uma instituição que busca (re)construir continuamente um currículo integrado, buscando atender, dentro de suas possibilidades em função do contexto sócio-político-econômico, as dimensões pedagógicas e biopsicossocial de sua comunidade escolar (p. 185)

As teses e dissertações analisadas, portanto, denunciam o formato autoritário de implementação do modelo de EMI pelas mantenedoras. Tal aspecto é uma contradição nessa modalidade de ensino, considerando as bases conceituais da EPT em destaque nos pressupostos definidos por Ramos (2008). Espera-se um processo que considere momentos de diálogo para que haja o entendimento do que é mais significativo no contexto social, didático e pedagógico para a unidade de ensino executora da proposta.

A formação docente também se constitui em um elemento significativo no processo de efetivação do EMI. Alguns dos problemas identificados pelos pesquisadores apontam para deficiências

na política de formação de professores e gestores das unidades de ensino. É recorrente, por exemplo, a constatação de que os principais elementos constitutivos do EMI não foram bem assimilados pelos profissionais.

Assevera Pontes (2012) que os docentes do Campus de João Pessoa no IFPB desconhecem os fundamentos dos EMI (p.185). Ainda cita algumas outras dificuldades que podem ter sua origem na inconsistência na formação de professores, como a insuficiência na concepção de integração. Essa dificuldade não foi uma particularidade do referido Campus no IFPB. Melo (2018) também cita problemas na formação pedagógica de professores e nas condições reais na promoção da integralização no IF Goiano (p. 20). Convergindo para essa mesma constatação, Garcia (2009), ao se referir ao processo de implementação do EMI no estado do Paraná, afirma que falta conhecimento acerca do verdadeiro sentido da integração e que existem problemas em torno da concepção e constituição dos currículos (p. 106).

Por sua vez, Silva (2007) tece considerações nessa mesma perspectiva ao se referir ao seu estudo de caso e afirma que

> Diante disso, evidencia-se que o não entendimento do conceito de politecnia dilui a integração em seus princípios norteadores, faz com que os sujeitos participantes do processo não consigam dimensionar, do ponto de vista teórico, o objetivo central do EMI enquanto proposta e acaba se caracterizando na prática enquanto proposta desintegrada (p. 116)

Apesar de estar se referindo à implementação da proposta no Distrito Federal, a constatação de Silva (2007) é uma consequência de inconsistência na formação docente também verificada nas demais pesquisas. O domínio das bases conceituais do EMI é um dos pré-requisitos para o alcance de uma prática educativa transformadora. O que se vê, no entanto, é a manutenção do contexto dual e fragmentário dessa modalidade de ensino.

Ainda Silva (2007) cita a desintegração do ensino, afirmando que a proposta norteadora não está sendo efetivada (p. 132). Já Garcia (2009) aponta dois problemas na formação docente. O primeiro seria a inexistência de docentes da área técnica que sejam licenciados e o segundo, a inexistência de uma política sistemática de formação de professores na rede pública estadual do estado do Paraná (p. 131). Ela considera que docentes da área técnica que não tenham formação pedagógica teriam mais dificuldades em assimilar a proposta do EMI. Volkweiss (2018) endossa a importância da formação tanto inicial quanto a continuada e reforça que a atuação no EMI exige especificidades próprias (p. 45), indicando que mesmo os licenciados têm dificuldades em compreendê-las.

A ausência do processo democrático na implantação e as inconsistências na formação docente amplificam os problemas de ordem política organizacional, utilizando aqui o termo empregado por

Pontes (2012). A própria autora faz referência às dificuldades no processo de ifetizaçã[1] o e expansão da unidade de ensino que deu origem ao IF Paraibano/Campus João Pessoa, bem como em sua vocação institucional e modelo de gestão. Sua pesquisa constatou que tal situação gerou sobrecarga dos professores e a consequente indisponibilidade de tempo para reuniões (p. 189). Demonstra que tais particularidades foram desconsideradas no processo de implantação do EMI naquela unidade de ensino.

A pesquisa de Garcia (2009) também identificou dificuldades desse tipo. Ela aponta como um problema do EMI no estado do Paraná, a intensa rotatividade de professores, sobretudo da área técnica. Além disso, a exemplo da implantação do EMI realizado no estado do Paraná, afirma que os professores são atropelados pelas tarefas do dia-a-dia (p. 106), denunciando, portanto, a sobrecarga de trabalho, prejudicial às atividades de planejamento.

Diante desse tipo de dificuldade, é recomendável relacionar o EMI às ações de pessoas e grupos que o defendem como um projeto político e ideológico. Certamente, a efetivação dessa modalidade de ensino está estreitamente associada à perspectiva de transformação social e, portanto, contra hegemônica. Marques (1995) ao desenvolver a dimensão ético-política, chega a afirmar que uma proposta política de educação para todos só pode ser gestada na ampla mobilização política de toda a sociedade, em suas diferenciadas esferas igualmente lúcidas e ativas (p. 147). Nesse mesmo sentido, Ciavatta (2014) aborda a educação politécnica, omnilateral e o ensino integrado como princípios do EMI inserindo-os no ideário da educação socialista. Ela utiliza termos como “luta” (p. 188), “militantes de uma causa” (p. 188), “práxis política” (p. 203) para se referir às competências necessárias àqueles que estão comprometidos com a causa.

Os problemas encontrados nos processos de implementação do EMI, nas teses e dissertações analisadas, permitem levantar questionamentos acerca da ação dos indivíduos responsáveis pela formulação do modelo e sua efetivação. Os problemas verificados poderiam ser amenizados se os processos não fossem realizados sem a devida atenção às variáveis que os conduzem a direção oposta ao pretendido. Esse aspecto faz com que as propostas norteadoras não sejam plenamente efetivadas em nenhum dos casos apresentados nas teses e dissertações que compõem este trabalho.

Para as mantenedoras não basta apenas implementar modelos de ensino. Interessa, na mesma medida, garantir as condições para o seu pleno desenvolvimento. A participação da comunidade escolar, uma política consistente de formação de professores e adequação de infraestrutura das unidades de ensino são aspectos que devem integrar os programas de EMI que prezam pelo compromisso de promover uma formação humana integral a partir de uma educação transformadora.

[1] Trata-se da adesão à Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 em 2008. O processo consistiu na elaboração do Projeto de Ifetização e de seu plano de expansão.

Por outro lado, as pesquisas também nos permitem questionar a atuação dos profissionais da educação diretamente responsáveis pela efetivação do EMI. A apropriação das bases conceituais da EPT também faz parte da prática docente daqueles que se integram aos processos constitutivos da sua profissão. Docentes comprometidos com a causa não ficam na dependência da implementação de modelos consistentes, o que talvez não aconteça devido ao histórico alinhamento das políticas públicas ao sistema produtivo, destacando-se a inovação tecnológica, o financiamento estratégico e a formação de mão de obra qualificada para suprir o atendimento das demandas emergentes no mundo do trabalho.

Essa postura pode se configurar um tipo de resistência ao EMI. Vale citar EMI no IF goiano pesquisado por Melo (2018). O autor identifica problemas na rigidez epistemológica de boa parte dos professores em favor do currículo disciplinar em meio a um movimento em defesa da integração (p. 14). Por sua vez, Pontes (2012) afirma que as discussões e organização curricular, no IF/Paraíba, foram pautadas nas necessidades da área técnica em detrimento à formação geral (p. 205).

As teses e dissertações analisadas dão suporte às reflexões sobre a atuação dos gestores das instituições de ensino. Segundo os pesquisadores, esses gestores enfrentam dificuldades para criar e manter espaços de planejamento coletivo nas escolas. Garcia (2009) afirma que os professores são atropelados pela prática do dia a dia, sem um tempo apropriado para estudos (p. 106); Já Pontes (2012) acusa a indisponibilidade de tempo dos professores para reuniões, avaliação de trabalhos e planejamento coletivo de ações integradoras (p. 183). Por sua vez Souza (2015) aponta a falta de planejamento em conjunto com as demais áreas de conhecimento (p. 99). Ao organizar os espaços pedagógicos na instituição, os gestores precisam garantir esses momentos de diálogo e planejamento coletivo.

Certamente, o EMI não pode ser dissociado de um contexto educacional historicamente dualista. Vale citar Frigotto e Ciavatta (2005) ao afirmarem que, no Brasil, falta-nos uma base cultural que tome a integração como um valor (p. 91). Pode-se inserir também as questões identitárias. Os atores do EMI precisam se identificar como tal e, dessa forma, entender que essa modalidade de ensino tem um modelo didático pedagógico específico. Identificarem-se com a causa e buscar ofertar uma educação profissional visando uma formação omnilateral e não apenas preparação para o mercado de trabalho.

De maneira geral, podemos afirmar que os autores das teses e dissertações analisadas propuseram reformas nos modelos de EMI implementados. Uma correção das inconsistências identificadas ao longo da pesquisa. Para Melo (2018) muitas das dificuldades podem ser superadas. Ele aponta caminhos que poderão levar essa modalidade a ser capaz de oferecer uma formação humana integral.

> a) ter clareza do perfil do profissional que será formado; b) organização do ensino seguindo os pressupostos das Teorias da Atividade e do Ensino Desenvolvimental. c) a necessidade de

> despertar nos estudantes o desejo pela apropriação dos conceitos teóricos. d) a necessidade de esclarecimento, para todos os envolvidos no EMI, de como podem ser realizadas as práticas de integração de forma a colocar os alunos em Atividade de Estudo (MELO, 2018, p. 207-208).

A organização do ensino, tal como proposta pela autora diz respeito à uma prática educativa que dialogue com os pressupostos legais do EMI. Considera os documentos norteadores da proposta curricular como Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, e diretrizes específicas dessa modalidade de ensino. Nesse cenário, ocorreria a elaboração coletiva dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), uma vez que teria o respaldo dos interesses internos e externos da instituição (MELO, 2018, p. 207)

No caso do estado do Paraná, a pesquisadora admite a existência de avanços e confirma a presença de dificuldades (GARCIA, 2009). Sugere a intervenção direta nos obstáculos identificados. Indica que a instituição deve ampliar ações já existentes e que todos os envolvidos no processo devem ter clareza do papel que cada um deles exerce no mesmo. Além disso, reforça a importância de o trabalho fazer parte do processo e não apenas ser tratado como um item figurativo (p. 133). Um elemento significativo nos apontamentos da autora é a constituição de espaços democráticos como uma condição para o alcance da integração.

Ao tecer comentários, Pontes (2012) aponta para algumas carências no EMI no Campus de João Pessoa do IF paraibano. A instituição estaria necessitando de marcos regulatórios e teóricos mais claros e de uma estruturação didático pedagógica consistente (p. 237). Observando o EMI de Eletrotécnica e Mecânica, ela constata que os pressupostos do EMI não são elementos constitutivos dos mesmos. Estariam, portanto, no plano do discurso em um cenário desvinculado da prática (p. 238). Não foram percebidas sugestões de intervenções no cenário didático-pedagógico descrito.

Intervenções no cenário pedagógico é uma constante nas pesquisas realizadas e indicam o que é considerado significativo em uma prática educativa que seja capaz de atender aos pressupostos do EMI. Nessa perspectiva, Souza (2015) defende a efetivação de um ensino que se atenha, também a preparar os estudantes para a realização de exames que garantam o acesso ao Ensino Superior (p. 101). Sugere que a interdisciplinaridade e a relação dialógica com os estudantes são elementos imprescindíveis na elevação da qualidade de ensino ofertado. Ações indicadas nas referências dos próprios autores que se debruçam sobre a EPT e, em particular, o EMI.

Ao se referir à proposta norteadora do EMI no Distrito Federal, Silva (2007) foca na formação docente como estratégia para superação das dificuldades verificadas. Os docentes precisam se apropriar dos fundamentos teóricos dessa modalidade de ensino. Ele indica a necessidade de fazer mudanças no próprio modelo implementado já que, desde o início, não se ateve aos princípios da EPT. Os espaços formativos seriam um meio para garantir avanços nesse sentido (p. 134).

Caracterizar qualquer instituição que pretenda ser, de fato, integrada foi o cerne da pesquisa de Volkweiss (2018). Ela buscou entender a percepção dos indivíduos sobre o EMI em um dos campus do Instituto Federal da Região Sul, não objetivando identificar problemas na implementação do modelo. Ainda assim as ações sugeridas coincidem com aquelas já indicadas pelas demais teses e dissertações que compõem esse trabalho. A autora destaca a necessidade de amadurecimento teórico e metodológico dos profissionais da educação do campus investigado em direção ao trabalho em equipe e integração.Além disso, reforça o valor da interdisciplinaridade e o investimento em espaços dialógicos e reflexivos (p. 194-95).

Os resultados obtidos na pesquisa de Tartaglia (2014) não divergem das pesquisas apresentadas neste trabalho. A pesquisadora analisou o EMI no estado do Espírito Santo a partir do Decreto 5154/2004[2]. Realizou um estudo de caso na EEEM Arnulpho Mattos. Coletou dados por meio de observações, análise de documentos, entrevistas a técnicos da Sedu-ES, aos integrantes do pedagógico e grupos de discussão com estudantes da escola. Como as demais pesquisas apresentadas, tece críticas à ausência de um processo democrático na elaboração do modelo, não sendo resultado de uma produção coletiva de todos os integrantes da comunidade escolar.

Considera também a ineficácia da política de formação docente. Os professores não tiveram formação no momento de formulação do currículo na Secretaria de Educação (Sedu-ES). Além disso, destaca a falta tanto de formação pedagógica para os docentes da área técnica quanto a de previsão de formação continuada para todo o corpo docente (p. 109). Ao mesmo tempo em que exalta a instituição da isonomia salarial, pela Lei nº. 10.039/2013[3] (p. 107), denuncia a pouca relevância aos aspectos formativos.

A pesquisa constatou que a integração ainda é um processo em andamento. A pesquisadora denuncia dificuldades estruturais, tais como

> mudanças constantes de horário, pois há muita troca de professor, não cumprimento do planejamento, falta de local apropriado, quanto pelas dificuldades de relacionamento – há pedagogas, coordenadores e coordenadores de curso e esses três profissionais não dialogam frequentemente ou ainda um toma decisão muitas vezes sem consultar o outro (p. 106).

Pode-se concluir que nessas condições a integralização curricular ficou comprometida. Além da falta de domínio dos fundamentos teóricos conceituais da EPT que se estrutura sobre o trabalho como princípio educativo, a politecnia e a formação humana integral, superando a visão meramente instrumental voltada apenas para o mercado, percebe-se a inviabilidade do próprio planejamento

[2] Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
[3] Altera a Lei nº 9.971, de 27.12.2012, que transfere os Centros Estaduais de Educação Técnica – CEET para a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Inovação, Educação Profissional e Trabalho – SECTTI.

coletivo. A esse cenário teórico inconsistente, deve-se acrescentar a existência de uma instituição burocratizada e precarizada pelas condições de trabalho (p. 141).

Ao analisar o projeto político pedagógico da escola, a autora identificou, na fundamentação teórica, elementos das bases conceituais da EPT. No entanto, haviam limitações na sustentação desses conceitos, indicando uma apropriação superficial dos mesmos. Quando se referem, por exemplo, ao trabalho em seu princípio educativo, não se percebe referências a uma base teórica consistente. Além disso, as contradições ficam evidentes com a presença de práticas tecnicistas (p. 112). A autora verifica que nos próprios planos dos cursos, os objetivos convergem para modelos de formação profissional que visam preparar os alunos para o mercado de trabalho (p. 113). Nesse sentido, os cursos técnicos são desenvolvidos de acordo com os interesses do setor produtivo, dificultando o alcance da educação omnilateral e politécnica.

Para além dos resultados obtidos, é notável as semelhanças entre a pesquisa de Tartaglia (2014) e a apresentada neste projeto. O modelo de EMI implementado pelo Estado do Espírito Santo é o objeto de estudo das duas pesquisas. Torna-se necessário, portanto, pontuar as diferenças entre ambas.

A primeira diferença é o recorte temporal. Enquanto a pesquisa de Tartaglia (2014) analisa a política do EMI no período imediatamente após o decreto 5154/2004 no Espírito Santo. A pesquisa a ser realizada, no entanto, analisa a política de EMI desde 2022, ano em que a EEEFM Zuleima Fortes Faria passou a ofertar essa modalidade de ensino. Vale ressaltar, no entanto, que alguns documentos vigentes datam de até dez anos atrás, como o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo 2015/2025.

Outro diferencial é o foco da pesquisa. A autora discute basicamente a integralização curricular na escola objeto de seu estudo de caso e prioriza a experiência social dos alunos sobre a etapa em que estudam (p. 13). Apesar da relevância que esse tema tem na minha pesquisa, o meu foco é analisar os elementos constitutivos do modelo de EMI buscando identificar as suas contradições e potencialidades. Tartaglia (2014) denuncia a fragilidade do EMI no Espírito Santo. A minha pesquisa não vislumbra mudanças significativas nesse cenário, mas parte do princípio de que é possível encontrar predicados de uma educação omnilateral e politécnica no modelo atualmente implementado.

3 PANORAMA DOS ARTIGOS ANALISADOS

Já as análises dos artigos nos mostra um cenário similar aos resultados evidenciados pelas teses e dissertações. Em uma pesquisa bibliográfica, Sampaio e Amorim (2023) se propõe a refletir sobre os fundamentos históricos e políticos do Ensino Médio Integrado (EMI) desenvolvido nos Institutos Federais (IFs) e sobre a dualidade estrutural na educação brasileira. Elas tecem críticas quanto à infraestrutura dos Institutos Federais que tem dificultado a efetivação do EMI em um contexto de expansão dos Institutos e corte de verbas pelo Ministério da Educação.

As autoras relatam, inclusive, um princípio de sucateamento dos campi já existentes e falta de materiais nos campi novos (p. 9). Para além das questões estruturais, outro fator que despertou atenção das autoras foi a falta de incentivo à formação docente e a ausência de sintonia entre os integrantes da comunidade escolar com a existência, até mesmo, em alguns casos, de rivalidade entre os docentes. Em seguida, alertam para a necessidade da conexão entre os docentes e clareza de pertencimento da classe trabalhadora à ação e vontade de mudanças (p. 11).

A análise do EMI no campus Registros do Instituto Federal de São Paulo, foi realizada por Marcondes (2023). Ela partiu da problematização em torno do tema da redação do ENEM de 2023 sobre a invisibilidade do trabalho da mulher que gerou uma discussão sobre a juventude brasileira. O cerne da discussão reside na ideia de que o currículo do Novo Ensino Médio (ENEM) não possibilita aos estudantes a aquisição do conhecimento necessário ao desenvolvimento daquele tema. O EMI é entendido como uma possibilidade de reconstrução desse nível de ensino parametrizadas na formação integral dos jovens. Nesse cenário, a autora investiga o EMI no referido campus.

O estudo realizado pela autora aponta para aspectos problemáticos no processo de efetivação do EMI. Os professores continuam realizando sua prática pedagógica em uma perspectiva fragmentária, atentos apenas ao que está previsto na ementa sem diálogo com outros componentes curriculares. Além disso, as reuniões semanais são organizadas de tal forma que não possibilita a participação de toda a equipe, já que os professores do núcleo comum e os dos componentes técnicos não se encontram. Ela esclarece que os docentes das áreas técnicas, de cada curso, se reúnem uma vez por semana, com os coordenadores de curso, mas em separado dos docentes do núcleo comum (MARCONDES, 2023, p. 12).

É notório que os próprios professores admitem dificuldades na apropriação das bases conceituais do currículo integrado. Afirma a necessidade de formação docente consistente. No entanto, Marcondes percebe que a instituição favorece ações integrativas e de ampliação e aprofundamentos de conhecimentos como atividade de pesquisa e de extensão. Além disso, ela enxerga o campus como um exemplo de resistência (p. 14) por adotar uma postura de questionamentos quanto às determinações da reitoria do campus.

A pesquisa desenvolvida por Moura e Bizerro (2023) constatou que no Ceará houve um deslocamento da concepção de EMI implementada pela Secretaria Estadual de Educação daquele estado. O projeto contra hegemônico que permeia as bases conceituais dessa modalidade de ensino, foi convertido em uma concepção de EMI que visa a empregabilidade. Tal deslocamento foi produzido pelo projeto hegemônico alicerçado na ideologia neoliberal que deslocou os sentidos da integração (MOURA; BIZERRO, 2023, p. 6). As autoras chegam a essa constatação analisando a estrutura curricular. O EMI implementado tem promovido apenas a junção de conhecimentos gerais e específicos, mantendo a base fragmentada. De acordo com elas

> “Essa fragmentação, faz com que os conhecimentos específicos sejam entendidos apenas no campo prático, como necessário, exclusivamente, para o exercício da profissão. E isso impossibilita a sua utilização em situações diferentes da sua atuação profissional, pois há aqui uma primazia pelo técnico (MOURA; BIZERRO, 2023, p. 6).

As dificuldades e desafios da atuação docente no Campus Santana do Instituto Federal do Amapá também foram objeto de estudo de Silva e Picanço (2020). Elas constataram que as ações interdisciplinares existentes são isoladas, fruto da iniciativa de professores e sem uma ação institucionalizada. A falta de autonomia docente e de formação pedagógica, para o caso dos professores da base técnica, foi apontada com fatores que dificultam a prática docente voltada para educação integrada.

A própria organização curricular, desses cursos, foi apontada como um problema devido ao excesso de conteúdos, o que dificultaria a prática interdisciplinar (p. 11). Destaca-se também a necessidade, levantada no percurso da pesquisa, dos docentes se atualizarem quanto aos assuntos relacionados ao mundo do trabalho dos cursos técnicos ofertados na instituição. Esta sugestão foi enaltecida pelas pesquisadoras por indicar o interesse do professor em imbricar o ensino escolar às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho (SILVA; PICANÇO, 2020, p. 12).

O artigo de Carvalho (2024) analisa como os docentes do Instituto Federal de Alagoas concebem a questão do Ensino Médio Integrado e da constituição do currículo que atenda a essa demanda. A pesquisa demonstrou a necessidade da utilização de estratégias como formações e oficinas, dada as inconsistências na compreensão do que é o currículo integrado e de como efetivá-lo. Aponta também para a importância da promoção de momentos de integração, parcerias e planejamento entre os docentes. Outra questão também levantada relaciona-se à identidade do Instituto “que se mostra problemática, pois ora se concebe como uma escola, ora se concebe como ensino profissionalizante, dificultando a articulação dos sujeitos envolvidos no processo” (CARVALHO, 2024, p. 74).

O trabalho de Uchoa (2022) é sobre o EMI desenvolvido nos Institutos Federais. Teceu considerações acerca das aproximações e distanciamentos da prática do EMI nos Institutos Federais quanto à proposta da escola unitária de Gramsci. Ele discutiu as reformas na Educação Profissional e no Ensino Médio nas décadas de 1990 e 2000 e realizou uma pesquisa bibliográfica acerca do EMI em Institutos Federais. Concluiu que apesar da existência de ambiguidades e contradições, as experiências têm caminhado no sentido do fortalecimento do EMI, da politecnia e omnilateralidade.

As ambiguidades e contradições variam de acordo com o Instituto Federal analisado. A falta de clareza no processo de implantação e até mesmo a existência de hibridismo quanto às orientações teórico-filosóficas com posições relacionadas ao desenvolvimento de competências são situações presentes no Instituto Federal do Pará. No Instituto Federal de São Paulo, destaque para a resistência de docentes conservadores à implantação dos cursos integrados sob a justificativa de que os alunos estavam interessados na continuidade dos estudos no Ensino Superior e não na inserção no mercado

de trabalho. No Instituto Federal do Pernambuco a organização curricular visa atender às avaliações externas, efetivando um currículo que, ao menos em tese, se distancia da formação humana integral (UCHOA, 2022, p. 9).

Para além dessas questões específicas de alguns Institutos, Uchoa (2022) também se refere a características comuns à Rede Federal. Inicialmente ele cita uma prática que reforça o dualismo: a concentração de componentes curriculares da formação geral no início da formação e a concentração da formação profissional na parte final do período. Refere-se também ao que ele chama de distanciamento dos fundamentos teóricos filosóficos e epistemológicos. Esse distanciamento se dá tanto por limitações das condições materiais das instituições como também por ausência de formação docente e ausência distorcida que muitos profissionais têm acerca da integração (UCHOA, 2022, p. 10).

A profissionalização presente no EMI e defendido pelos teóricos como necessário, também é apontada como uma contradição haja visto que Gramsci era radicalmente contra relacionar à profissionalização à escola unitária (UCHOA, 2022, p. 10).

No tocante às aproximações, Uchoa (2022) destaca os avanços que a implantação do EMI permitiu às instituições (p. 10-11). Primeiro ele cita a democratização do ensino permitindo o acesso dos filhos da classe trabalhadora e de outros grupos como os quilombolas e indígenas. Apesar da existência de inconsistências na formação docente, este mesmo autor destaca os avanços nas discussões acerca da integração e trabalho como princípio educativo. Outro destaque foram os investimentos feitos no Instituto Federal de Mato Grosso onde houve a ampliação de estruturas, orçamento e materiais e engendrou novas formas pedagógicas, organização do currículo e da própria relação trabalho e educação.

A proposta do EMI no Instituto Federal Sul de Minas foi objeto de estudo de Almeida e Pereira (2021). As autoras objetivam analisar os caminhos e conquistas, desafios e descompassos na busca pela implementação dessa modalidade de ensino (2021, p. 134). A pesquisa revelou a existência de uma tentativa importante de efetivação da formação humana integral, embora haja certo descompasso entre algumas concepções postas pela literatura, pelos documentos norteadores e anunciadas pelos coordenadores.

Naquele Instituto existe um descompasso entre a teoria e a prática. Os projetos dos cursos pesquisados estão alinhados à concepção de educação integral, à interdisciplinaridade e a um trabalho conjunto dos professores visando a integração dos conteúdos (ALMEIDA; PEREIRA, 2021, p. 154). No entanto, tem mostrado dificuldades no processo de efetivação do modelo de EMI, sobretudo no que tange à integração. As pesquisadoras apontam o desalinhamento conceitual, diferenças que ocorrem de uma unidade para outra e dificuldades relacionadas ao próprio curso, como a disputa de espaço entre professores do núcleo comum e o núcleo técnico (ALMEIDA; PEREIRA, 2021, p. 154).

Referindo-se aos sentidos do EMI no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Marques e Mendes (2021) destacam a polissemia dos termos integração e cursos técnicos ao Ensino Médio Integrado. Para os autores essa característica retrata a variedade de práticas político-pedagógicas para além de questões referentes ao currículo das disciplinas propedêuticas e técnicas.

Tal situação dificulta o processo de integração na medida em que não existe consenso quanto a seus sentido e práticas. É visível, por exemplo, a preferência dos alunos pelo ensino propedêutico em detrimento da formação profissional. Outro dado relevante é a discordância sobre que sujeito está sendo formado no EMI. Quanto a esse dado, alguns discursos enunciam que a formação profissional deveria formar técnicos para atuar na área de formação de forma imediata, enquanto outros sujeitos acreditam que a formação profissional possibilita ao aluno fazer escolhas no que diz respeito ao processo formativo (MARQUES; MENDES, 2021, p. 293). Além disso, os autores ainda constataram que em alguns discursos a educação profissional não está atrelada à formação inteira do sujeito, condição que endossa um quadro pedagógico que reforça o dualismo escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, as pesquisas aqui analisadas dão uma dimensão do quão desafiador é a implementação do EMI. Os modelos implementados enfrentam problemas variados que vão desde a formulação da proposta, por vezes de forma autoritária, falta de estrutura e até resistência dos próprios integrantes da comunidade escolar. Certamente, situação que encontra sustentação no dualismo que marca a história da educação brasileira. Vale revisitar Ciavatta ao esclarecer a forma como o dualismo se manifesta inclusive na fragmentação dos currículos e separação da formação geral da profissional (CIAVATTA, 2005, p. 93), condições visíveis nos casos estudados.

Como demonstrado, os pesquisadores insistem na necessidade de criação das condições que sejam favoráveis à efetivação do EMI. Os estudos focaram na formação de professores, manutenção de um ambiente de diálogo com toda a comunidade escolar, institucionalização de práticas integradoras deixando de estar limitadas a ações pontuais de docentes. Esse caminho não está dissociado da atuação de profissionais comprometidos com o projeto político pedagógico dessa modalidade de ensino.

A constituição de um cenário favorável possibilitaria uma maior compreensão das bases conceituais da EPT e o reconhecimento das questões identitárias das instituições em relação à modalidade de ensino ofertada. Nesse contexto, seria possível construir um modelo de EMI mais fiel aos princípios da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo, superando, assim, o dualismo educacional e a fragmentação do ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; PEREIRA, Heloisa Helena Coutinho. Ensino médio integrado no ifsul de minas: caminhos e descompasso. Educação em Foco, ano 24, n.42-jan./abr.2021-p.134-156, Belo Horizonte.

BIZERRO, Joice Mara Cesar; MOURA, Dante Henrique Moura. Deslocamento da concepção de ensino médio integrado: o caso do estado do Ceará. Brasil Práticas Educativas, Memórias e Oralidades Universidade Estadual do Ceará. Vol. 5, n. 1, 2023.

CARVALHO, Géssika Cecília. Concepções docente sobre Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Alagoas. Interfaces Científicas. Aracaju. v.12, n .2, 2024. p. 67 – 80.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? In: Trabalho e educação. Belo Horizonte. v. 23, n.1, 2014, p. 187-205.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. 147f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MARCONDES, Ofélia Maria. Ensino Médio Integrado: a experiência do Campus Registro do Instituto Federal de São Paulo. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 67, p. 1-18, e25511, out./dez. 2023.

MARQUES, Welisson; MENDES, Ronivaldo Ferreira. Sentidos do Ensino Médio Integrado: um estudo de caso no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG - Campus Almenara. Revista Práxis Educacional, v. 17, n.45, abr/jun, 2021, p. 277-295.

MELO, Paulo Silva. Efetividade social e pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2018.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte? 259f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-26.

SAMPAIO, Luciana Dominici; Amorim, Liliane Barbosa. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a formação humana integral. Revista Espaço Pedaggico, Passo Fundo, v. 30, 2023.

SILVA, Robson Santos Câmara. Ensino Médio Integrado no Distrito Federal: um diálogo entre teoria e prática. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília - UNB Faculdade de Educação, Brasília, 2007.

SILVA, Carla Leidiane Rodrigues; PICANÇO, Damila Nunes Guidão. Ensino Médio Integrado: dificuldades e desafios da atuação docente no Campus Santana/IFAP. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 6, Edição Especial, 2020.

SOUZA, Solange Flôres de. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Mato Grosso. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Rondonópolis, 2015.

TARTAGLIA, Leonara Margotto. A política do Ensino Médio Integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio Arnulpho Mattos. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFES, 2014)

UCHOA, Antônio Marcos. Ensino médio integrado na rede federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e a proposta de escola unitária de Gramsci: aproximações e distanciamentos. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 22, n. 2, 2022, p. 2-15

VOLKWEISS, Anelise. O currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio: Saberes, desafios e possibilidades. 215f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática). PUCRS, Rio Grande do Sul, 2018.