

Graziane
Berte
Boesing

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Graziane
Berte
Boesing

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR

I São Paulo I 2026 I

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B672e

Boesing, Graziane Berte -

Ensino médio integrado e integração curricular: caminhos
para a formação humana integral / Graziane Berte
Boesing. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-688-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-688-3

1. Ensino Médio Integrado. 2. Currículo Integrado.
3. Formação Humana Integral. I. Boesing, Graziane Berte.
II. Título.

CDD 373.19

Índice para catálogo sistemático:

I. Ensino Médio – Currículo Integrado

Júlia Marra Torres • Bibliotecária • CRB: SP-011583/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 s autora.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Freepik, studiogstock - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Transducer, Rockwell Nova
Revisão	Pimenta Cultural
Autora	Graziane Berte Boesing

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuelo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Agradecimentos	11
-----------------------------	-----------

Considerações iniciais.....	13
------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Embasamento teórico	19
----------------------------------	-----------

Trabalho Educativo e a Formação Integral.....	20
---	----

Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado	25
---	----

Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica	33
---	----

Prática Educativa no Processo de Formação Humana.....	50
--	----

CAPÍTULO 2

Metodologia aplicada.....	54
----------------------------------	-----------

Procedimentos Metodológicos.....	55
----------------------------------	----

Campo Empírico	56
----------------------	----

Sujeitos Participantes.....	56
-----------------------------	----

Geração dos Dados.....	57
------------------------	----

Levantamento bibliográfico	57
----------------------------------	----

Análise documental	57
--------------------------	----

Produção de informações com os participantes.....	57
---	----

Análise dos Dados.....	58
------------------------	----

Aspectos Éticos da Pesquisa e seus Riscos.....	58
--	----

CAPÍTULO 3

Análise e discussões dos dados.....	60
O que revelam as concepções e as práticas educativas?.....	61
Categoria do Ensino Médio Integrado.....	61
Categoria do Currículo Integrado.....	64
Categoria da Prática Educativa	67
Considerações finais.....	70
Referências.....	72



AGRADECIMENTOS

A elaboração deste livro foi marcada por muitos momentos de reflexão, dedicação e aprendizado.

Agradeço aos familiares, amigos, colegas e a todas as pessoas que estiveram presentes ao longo dessa trajetória.

Um agradecimento especial ao meu esposo, companheiro de vida e de sonhos, pelo apoio constante, pela compreensão e pelo incentivo em cada etapa deste percurso.

Ao meu filho, dedico meu mais profundo agradecimento. Você foi minha maior inspiração e a principal razão para nunca desistir. Seu amor, seu carinho e sua presença iluminaram os dias mais difíceis e deram sentido a cada esforço realizado. Em muitos momentos, foi pensando em você e no exemplo que desejo deixar que encontrei forças para continuar. Esta conquista também é sua.

Que as reflexões apresentadas neste livro possam contribuir para fortalecer práticas educativas comprometidas com a formação humana integral.



Dedico este livro a meu filho Pietro.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta obra teve sua origem nas inquietações, reflexões e experiências construídas ao longo do percurso formativo vivenciado no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco. Foi nesse espaço de estudo, pesquisa e problematização da realidade educacional que emergiu a necessidade de aprofundar o debate acerca da integração curricular no Ensino Médio Integrado (EMI), especialmente diante dos desafios e das possibilidades que permeavam a prática educativa nesse contexto.

A integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio foi instituída legalmente a partir do Decreto nº 5.154/2004. Contudo, compreender o significado dessa integração exigiu ultrapassar os limites do entendimento normativo e administrativo. Conforme discutiram Ciavatta e Ramos (2012), a integração constituiu uma das possibilidades de articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a etapa final da Educação Básica, mas sua essência não se reduz à simples junção de componentes curriculares ou à coexistência de duas formações em um mesmo espaço institucional. Trata-se, sobretudo, da compreensão da totalidade, da articulação entre as partes e da construção de um projeto educativo comprometido com a formação humana integral.

Nesse sentido, a integração curricular passa a ser concebida como uma proposta que busca romper com a fragmentação historicamente presente na educação brasileira, marcada pela dualidade estrutural entre formação geral e formação profissional. Tal compreensão implica reconhecer a educação como prática social, atravessada por mediações históricas, políticas, culturais e econômicas

que condicionam os processos educativos e influenciam diretamente a organização curricular.

As discussões realizadas por Saviani (2007) contribuem significativamente para esse entendimento ao evidenciarem que a proposta educacional desenvolvida pelos Institutos Federais por meio da oferta do EMI pretende redefinir as relações entre educação e trabalho. Fundamentada nos princípios da formação humana integral, essa perspectiva compreende o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como elemento constitutivo da existência humana. O autor destaca que os seres humanos, diferentemente dos animais, não apenas se adaptam à natureza, mas a transformam de acordo com suas necessidades. O trabalho, portanto, surge como mediação fundamental entre o homem e a realidade, configurando-se como atividade essencial no processo de humanização.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário pensar a integração curricular no EMI como uma articulação indissociável entre educação e trabalho. Frigotto e Ciavatta (2012) enfatizam que o currículo integrado busca promover uma leitura ampla do conhecimento, considerando todas as dimensões constitutivas da formação humana. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, essa proposta assume papel central, pois procura articular formação geral e formação profissional em uma base unitária, possibilitando condições para uma educação que ultrapasse a lógica fragmentada e utilitarista historicamente destinada à classe trabalhadora.

Do ponto de vista filosófico, Ramos (2014) compreende a integração como uma concepção de formação humana que articula trabalho, ciência e cultura no processo educativo. O trabalho é entendido tanto em sua dimensão ontológica quanto histórica; a ciência, como expressão dos conhecimentos produzidos pela humanidade; e a cultura, como conjunto de valores éticos e estéticos construídos socialmente. Assim, a integração curricular passa a representar uma tentativa de superação das dicotomias entre teoria e prática,



entre conhecimento científico e conhecimento técnico, entre trabalho manual e intelectual. Nesse horizonte teórico, as concepções de escola unitária, politécnica e educação omnilateral assumem relevância fundamental para a compreensão do EMI. Inspiradas em autores como Gramsci (2001), Semeraro (2021), Ciavatta e Ramos (2011), tais perspectivas defendem uma formação comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, articulando conhecimentos científicos, culturais e técnicos em um projeto educativo emancipador.

Compreender o currículo do EMI exige, portanto, concebê-lo para além de um conjunto de conteúdos prescritos ou de uma estrutura rígida e estática. As contribuições de Sacristán (2017) permitem entendê-lo como uma práxis viva, construída nas relações sociais e materializada nas práticas cotidianas da escola. O currículo passa a ser percebido como espaço de disputas, escolhas, intencionalidades e projetos de sociedade. Assim, refletir sobre a integração curricular significa também questionar quais conhecimentos são legitimados, quais sujeitos são considerados e quais finalidades educativas estão sendo produzidas no interior da escola.

É nesse movimento de reflexão que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Dermeval Saviani, apresenta importantes contribuições para esta obra. Ao compreender a educação como prática social intencional e comprometida com a transformação da realidade, a PHC possibilita pensar o currículo como mediação essencial no processo de formação humana. Conforme Malanchen (2016), essa perspectiva defende uma formação omnilateral dos sujeitos, considerando todas as dimensões do desenvolvimento humano e atribuindo à escola a responsabilidade de socializar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Nessa direção, o currículo do EMI não pode ser compreendido como mera organização técnica de conteúdos e competências. Pelo contrário, assume uma dimensão política e emancipatória, vinculada ao projeto de formação humana e de sociedade

que se pretende construir. A prática educativa, conseqüentemente, deixa de ser vista como ação neutra ou mecânica, passando a ser entendida como prática intencional, comprometida com a formação crítica dos estudantes e com a transformação das condições concretas da realidade social.

A partir dessas inquietações teóricas e práticas, emergiu o interesse em compreender como os docentes concebem a integração curricular no contexto do EMI. Tal interesse não surge de forma abstrata, mas vai sendo construído ao longo da trajetória acadêmica e profissional, especialmente diante das percepções acerca das limitações históricas presentes na formação escolar brasileira e das dificuldades de articulação entre formação geral e formação profissional.

É nesse contexto que se delineia a pesquisa, que inspira este livro, intitulada: ***Concepções docentes da integração curricular e suas influências na prática educativa no curso Técnico Integrado de Computação Gráfica do IFPE – Campus Olinda***. A investigação busca compreender quais concepções os docentes possuem acerca da integração curricular e de que maneira essas compreensões influenciam suas práticas educativas no processo de formação humana. Dar voz aos professores que atuam no EMI constitui uma escolha fundamental desta pesquisa. São eles que, no cotidiano escolar, materializam o currículo nas práticas educativas e enfrentam os desafios concretos da integração entre os conhecimentos da formação geral e da formação profissional. Nesse sentido, compreender suas concepções significa também compreender os limites, as contradições e as possibilidades presentes no processo de implementação do currículo integrado.

As reflexões desenvolvidas por Martins (2012) e Marsiglia e Martins (2013) contribuem para problematizar a importância do conhecimento escolar na formação humana e o papel político da escola na socialização dos conteúdos clássicos. As autoras evidenciam que nem todo conhecimento possibilita uma compreensão

objetiva da realidade, ressaltando a necessidade de uma educação comprometida com a emancipação humana e com a superação das desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista.

Buscando compreender os desafios relacionados à prática docente e à integração curricular no EMI, realizou-se também uma revisão sistemática de literatura, configurada como um estudo do estado do conhecimento. Essa investigação resultou na publicação do artigo Integração curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma revisão sistemática de literatura. O levantamento evidencia que diversas pesquisas apontam para a permanência de concepções fragmentadas de currículo e para as dificuldades enfrentadas pelos docentes na efetivação da integração curricular. Os estudos analisados revelam a necessidade de aprofundamento teórico acerca dos fundamentos do EMI e destacam a importância da formação continuada de professores como elemento fundamental para o fortalecimento das práticas integradoras. Também evidenciam que, em muitos contextos, ainda predominam práticas curriculares justapostas, nas quais formação geral e formação profissional permanecem dissociadas.

Diante desse cenário, a pesquisa de mestrado teve como objetivo geral compreender as concepções docentes sobre a integração curricular e suas influências nas práticas educativas voltadas à formação humana. Para isso, foram definidos objetivos específicos para discutir as concepções da integração curricular no Ensino Médio Integrado, a partir dos pressupostos do Trabalho Educativo e da Formação Integral, do Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado; do Currículo e da Pedagogia Histórico-Crítica e da Prática Educativa no Processo de Formação Humana; e para analisar como as concepções docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio influenciam a prática educativa no processo de formação humana.



Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que compreender a integração curricular no EMI exige situá-la em suas dimensões históricas, políticas e sociais. Mais do que discutir modelos curriculares, trata-se de refletir criticamente sobre a histórica dualidade educacional brasileira, marcada pela separação entre uma formação destinada à classe trabalhadora e outra reservada às elites intelectuais. Por essa razão, esta obra não tem a pretensão de esgotar as discussões acerca da temática. Ao contrário, nasce do desejo de compartilhar inquietações, provocar reflexões e contribuir para o fortalecimento de debates comprometidos com a construção de uma educação verdadeiramente integrada, crítica e emancipadora. Acredita-se que investigar a prática educativa e problematizar as concepções docentes pode contribuir para a ampliação do diálogo sobre os desafios e as possibilidades da integração curricular no Ensino Médio Integrado, fortalecendo caminhos para uma formação humana integral.

1

EMBASAMENTO TEÓRICO



Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentaram a pesquisa do mestrado. A organização do texto foi estruturada a partir de reflexões iniciais acerca do Trabalho Educativo e da Formação Integral, avançando para a discussão sobre o Ensino Médio Integrado e sua articulação com o Currículo Integrado. Em seguida, abordamos as relações entre o Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica, finalizando com reflexões sobre a Prática Educativa no processo de formação humana. Essa construção teórica buscou ampliar a compreensão dos temas investigados e oferecer sustentação analítica para o desenvolvimento do estudo.

TRABALHO EDUCATIVO E A FORMAÇÃO INTEGRAL

Ao longo da história da educação brasileira, a formação profissional foi destinada, majoritariamente, às classes populares, evidenciando uma separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam o trabalho manual. Essa dualidade histórica contribuiu para consolidar uma visão social do trabalho associada ao esforço físico, à subordinação e, muitas vezes, ao sofrimento. A própria origem etimológica da palavra “trabalho” revela essa construção histórica. Conforme destaca Della Fonte (2018, p. 8), “as origens etimológicas de trabalho também reforçam sua aura de negatividade. Da língua latina vulgar, o trabalho relaciona-se com *tripalium*, instrumento usualmente utilizado pelos romanos para as atividades agrícolas, mas também para torturar os escravos desobedientes.”

Apesar dessa concepção historicamente construída, o trabalho assume, na perspectiva materialista histórica, um significado muito mais amplo e profundo. Engels (2006) compreende o trabalho como elemento fundante da existência humana, afirmando que o próprio ser humano se constitui por meio dele. Ao dialogar criticamente



com as teorias evolucionistas de Charles Darwin, Engels sustenta que foi o trabalho que possibilitou o desenvolvimento da inteligência, da linguagem e da cultura humana. O processo de humanização ocorreu historicamente por meio de uma relação dialética entre o homem, a natureza e os demais seres vivos, tendo o trabalho como categoria central desse movimento. Dessa forma, o trabalho deixa de ser compreendido apenas como atividade produtiva e passa a representar uma forma de criação, mediação e transformação da realidade.

No que se refere à educação, Ponce (1983) afirma que, nas comunidades primitivas, o processo educativo acontecia de maneira coletiva e espontânea. As crianças aprendiam observando os adultos e, posteriormente, participando das atividades desenvolvidas pela comunidade. A educação estava diretamente vinculada à vida cotidiana e às necessidades concretas da existência. Não havia instituições específicas destinadas ao ensino, tampouco mecanismos formais de escolarização. Assim como a linguagem e a moral, a educação constituía uma prática social compartilhada por todos os membros do grupo.

Segundo Ponce (1983), esse modelo de educação começou a se transformar à medida que ocorreu a divisão social do trabalho. Com a separação entre aqueles que administravam e aqueles que executavam as tarefas, iniciou-se um processo de diferenciação social que se intensificou com os avanços técnicos, especialmente com a domesticação de animais e o desenvolvimento da agricultura. O aumento da capacidade produtiva gerou excedentes, possibilitando o surgimento da propriedade, das trocas comerciais e, consequentemente, das desigualdades sociais.

Com o surgimento do excedente de produção, parte dos indivíduos passou a dispor de tempo livre para refletir, desenvolver técnicas, produzir conhecimentos e organizar formas de pensamento. Nesse contexto, surgiu aquilo que posteriormente seria denominado ciência, cultura e ideologia. A educação, então, deixou de possuir

um caráter homogêneo e integral e passou a assumir funções diferenciadas conforme os interesses das classes sociais.

É nesse cenário que a educação sistematizada surge como instrumento de manutenção das estruturas sociais. Conforme Ponce (1983), a educação passa a cumprir um papel de dominação e reprodução social, contribuindo para a consolidação das desigualdades entre as classes. A escola, nesse contexto, organiza-se de maneira distinta para grupos sociais diferentes, reforçando a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A relação entre trabalho e educação, portanto, é histórica e está diretamente vinculada às formas de organização da produção ao longo do tempo. Saviani (2007) explica que, em sociedades estruturadas de forma desigual e hierárquica, a educação tende a reproduzir essas desigualdades, formando indivíduos para ocuparem funções previamente determinadas na divisão social do trabalho. Em contrapartida, em sociedades fundamentadas em relações mais democráticas e participativas, a educação pode assumir um papel emancipador, promovendo o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Nessa perspectiva, Ramos (2007) compreende o trabalho como princípio educativo. Isso significa reconhecer que a educação deve garantir aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura historicamente produzidos pela humanidade. O trabalho, nesse sentido, não se restringe à dimensão econômica, mas constitui mediação fundamental entre o homem e a realidade material e social.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a implementação do Decreto nº 5.154/2004 representou um importante marco legal ao restabelecer a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. O decreto regulamentou dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e passou a prever a articulação integrada entre as duas formações, estabelecendo matrícula única e planejamento curricular unificado para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.



Entretanto, conforme observa Ramos (2005), a integração curricular não poderia ser confundida com a simples sobreposição de disciplinas de formação geral e profissional. A autora destaca que integrar significa construir relações permanentes entre conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e profissionais ao longo de todo o percurso formativo, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência e a cultura.

Apesar dos avanços legais, o Decreto nº 5.154/2004 também apresentou contradições. Conforme discutem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ainda persistia, no interior das políticas educacionais, uma separação entre formação para a cidadania e formação para o trabalho técnico, reproduzindo historicamente a dualidade educacional brasileira. Posteriormente, a Lei nº 11.741/2008 reforçou a possibilidade de articulação integrada entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incorporando essa perspectiva à própria LDBEN. Tal movimento fortaleceu a defesa do Ensino Médio Integrado como alternativa para enfrentar os problemas históricos da educação brasileira. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a integração entre formação geral e formação técnica constitui uma necessidade social e histórica para os filhos da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, integrar Educação Básica e Educação Profissional significa oferecer uma formação que ultrapasse a lógica pragmática e mercadológica da preparação imediata para o trabalho. Trata-se de possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e históricos necessários à compreensão crítica da realidade e à atuação consciente na sociedade. A formação humana integral pressupõe, portanto, a superação da fragmentação entre conhecimentos gerais e específicos. Conforme Ramos (2014), essa perspectiva busca romper com a histórica separação entre execução e pensamento, entre trabalho manual e intelectual, compreendendo o ser humano em sua totalidade. Atualmente, não é possível compreender a Educação Profissional apenas como mecanismo de adaptação às exigências do mercado de trabalho.

Ela deve ser entendida como direito social e como possibilidade de acesso às conquistas científicas, culturais e tecnológicas produzidas pela humanidade.

Nesse sentido, Ramos (2007) ressalta a necessidade de construção de um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional, deslocando o foco das demandas do mercado para a formação humana. A autora destaca que os estudantes precisam ser reconhecidos como sujeitos de direitos no presente, e não apenas como futuros trabalhadores. Saviani (2007) também enfatiza que, no Ensino Médio, a relação entre educação e trabalho deve ser explicitada de forma direta. O autor defende que cabe a essa etapa da Educação Básica possibilitar aos estudantes compreenderem como a ciência e o conhecimento se materializam nos processos produtivos, articulando teoria e prática de maneira consciente e crítica. Foi nesse contexto de defesa de uma formação integrada e emancipadora que surgiram os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei nº 11.892/2008. Essas instituições passaram a representar uma proposta inédita no cenário educacional brasileiro, buscando articular diferentes níveis e modalidades de ensino em uma perspectiva integrada.

Segundo Pacheco (2020), os Institutos Federais constituem uma institucionalidade inédita na estrutura educacional brasileira, criada pela Lei nº 11.892/2008, sem inspiração direta em modelos nacionais ou estrangeiros. O autor destaca que essas instituições possuem como finalidade atuar desde a formação inicial até a pós-graduação, com ênfase no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, buscando estabelecer itinerários formativos que favoreçam a continuidade dos estudos, especialmente para os estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Nesse contexto, os Institutos Federais passam a assumir um papel estratégico na construção de uma educação comprometida com a formação humana integral e com os interesses da classe

trabalhadora. Ainda que permeados por desafios e contradições, esses espaços educativos representam importantes experiências de articulação entre educação, ciência, cultura e trabalho.

Della Fonte (2018) ressalta que, desde sua criação, os Institutos Federais vêm desenvolvendo experiências alinhadas a um horizonte político-pedagógico voltado à integração entre formação humana e formação técnica. Para o autor, essas instituições podem ocupar um papel de vanguarda na luta por uma educação transformadora, mesmo diante das fragilidades e tensões que atravessam essa proposta educativa.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO INTEGRADO

O surgimento do Ensino Médio Integrado está diretamente relacionado às disputas históricas em torno da concepção de Educação Profissional no Brasil e às contradições presentes na própria organização da Educação Básica brasileira. Conforme discutem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a aprovação da LDBEN de 1996 representou um marco importante nesse processo, sobretudo porque, em sua versão final, deixou de incorporar a educação politécnica como princípio estruturante da Educação Básica. Essa ausência abriu espaço para reformas educacionais alinhadas a uma lógica fragmentada de formação, culminando na promulgação do Decreto nº 2.208/1997, responsável por separar oficialmente o Ensino Médio da Educação Profissional. A implementação desse decreto ocorreu em um contexto marcado por intensos debates sobre os rumos da educação brasileira. Enquanto avançavam propostas de reorganização da educação profissional voltadas às demandas do mercado de



trabalho, diferentes setores da sociedade defendiam uma concepção de formação humana inspirada na perspectiva da politecnia. Nesse cenário de disputas políticas e pedagógicas, emergiram movimentos favoráveis à revogação do Decreto nº 2.208/1997, entendendo que sua estrutura aprofundava a dualidade histórica entre formação geral e formação profissional.

Foi nesse contexto que surgiu o Decreto nº 5.154/2004, concebido como uma alternativa para reabrir possibilidades de articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o novo decreto representou um importante instrumento jurídico e político, permitindo a construção de consensos entre diferentes grupos comprometidos com a oferta da Educação Profissional. Ainda que permeado por limites e contradições, o decreto criou condições para recolocar em pauta a defesa de uma formação mais ampla e integrada. De acordo com Pacheco (2012), a retomada das discussões acerca da educação politécnica ocorreu justamente nesse movimento de reconstrução das políticas educacionais. A politecnia passou a ser compreendida como uma proposta de educação universal e abrangente, voltada à superação da separação entre conhecimento científico e conhecimento técnico.

Entretanto, conforme ressalta Pacheco (2012), a concretização plena de uma educação politécnica na realidade brasileira encontrou importantes obstáculos materiais e sociais. A profunda desigualdade socioeconômica do país impunha limites à implementação de um modelo em que a formação profissional específica ocorresse apenas após a conclusão da Educação Básica. Muitos jovens da classe trabalhadora precisavam ingressar precocemente no mundo do trabalho para contribuir com a renda familiar ou garantir sua própria subsistência, tornando inviável aguardar até a vida adulta para iniciar uma formação profissional.

Diante dessas condições históricas e sociais, consolidou-se a compreensão de que seria necessário construir uma alternativa



possível dentro da realidade concreta brasileira. Assim, passou-se a defender um modelo de Ensino Médio capaz de assegurar a formação integral dos estudantes sem desprezar a necessidade da formação profissional técnica. Esse modelo deveria articular conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e relacionados ao trabalho em uma mesma proposta formativa, buscando superar a histórica fragmentação entre educação geral e educação profissional. A proposta buscava garantir não apenas o aprofundamento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas também oferecer uma formação técnica articulada à compreensão crítica da realidade social. Assim, o Ensino Médio Integrado emergiu como uma tentativa de construir uma formação humana mais ampla, comprometida tanto com a inserção profissional quanto com o desenvolvimento intelectual, cultural e político dos estudantes.

Embora o Decreto nº 5.154/2004 apresentasse limitações e não resolvesse integralmente as contradições históricas da educação brasileira, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que seu maior avanço consistiu justamente em possibilitar, no campo jurídico-normativo, a integração entre Educação Básica e Educação Profissional. A partir desse marco, fortaleceu-se a defesa de uma formação fundamentada nos princípios da politecnia, envolvendo educadores, estudantes e diferentes segmentos sociais na construção de um projeto educativo voltado à formação humana integral. Foi nesse movimento histórico, político e pedagógico que nasceu o Ensino Médio Integrado.

O surgimento do currículo integrado está diretamente vinculado às discussões em torno da consolidação do Ensino Médio Integrado e da defesa de uma formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Com a retomada da possibilidade de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, especialmente após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, tornou-se necessário pensar não apenas na união administrativa entre essas modalidades de ensino, mas principalmente na construção

de uma proposta curricular capaz de integrar efetivamente formação geral e formação profissional.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), publicou, em 2007, o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2007). Posteriormente, em 2016, um novo Documento Base (Brasil, 2016) foi elaborado com o propósito de fortalecer o Ensino Médio Integrado, promover a formação humana integral e consolidar os fundamentos do currículo integrado. A construção dessa proposta curricular nasce da compreensão de que a educação geral não poderia permanecer separada da educação profissional. Assim, o currículo integrado surge como uma tentativa de superar a histórica fragmentação existente entre conhecimentos científicos e técnicos, articulando-os em uma mesma proposta formativa. Mais do que reunir disciplinas em uma matriz curricular, tratava-se de construir uma concepção de educação comprometida com a totalidade da formação humana. A proposta busca romper com a lógica educacional que destina uma formação restrita e operacional para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que reserva o acesso ao conhecimento científico e intelectual para grupos privilegiados. O currículo integrado nasce, portanto, como expressão de um projeto educativo comprometido com a formação humana integral. Seu objetivo não se limita à qualificação profissional, mas busca garantir aos sujeitos uma educação ampla, capaz de possibilitar a compreensão das relações sociais, econômicas, culturais e históricas que estruturam a realidade.

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser compreendido como uma construção que articula partes e totalidade no processo de produção do conhecimento, envolvendo todas as disciplinas e práticas desenvolvidas no espaço escolar. Conforme Ciavatta (2014), essa concepção busca possibilitar a apropriação intelectual dos diferentes campos do saber — empíricos, teóricos e simbólicos —

permitindo aos sujeitos compreenderem as relações que estruturam a produção social da existência humana.

A compreensão do Ensino Médio Integrado também está diretamente relacionada aos projetos de sociedade que orientam historicamente as políticas educacionais brasileiras. Frigotto (2010) destaca que a relação entre trabalho e educação não ocorre de forma neutra, mas é condicionada pelas relações sociais de produção, pela divisão social do trabalho e pelas disputas entre capital e trabalho. Nesse contexto, a configuração da Educação Profissional e Tecnológica e do Ensino Médio Integrado expressa interesses políticos e societários presentes em cada momento histórico.

Ao problematizar essa realidade, Frigotto (2010) aponta que, em uma sociedade capitalista, a universalização de uma Educação Básica de qualidade nem sempre se apresenta como prioridade para os grupos dominantes. Como consequência, a formação técnico-profissional tende, muitas vezes, a assumir um caráter limitado e restrito, voltado mais às necessidades do mercado do que à formação humana integral.

Os pressupostos que deram sustentação à criação do Ensino Médio Integrado estão profundamente vinculados às concepções de formação humana integral desenvolvidas por autores críticos da educação e da sociedade capitalista, especialmente às contribuições de Antonio Gramsci. Conforme destaca Semeraro (2021), o EMI aproxima-se dos ideais gramscianos de escola unitária, concebida como um espaço educativo voltado à formação ampla dos sujeitos, capaz de articular cultura, ciência, tecnologia, filosofia, arte e trabalho em uma mesma proposta formativa.

Nessa perspectiva, a escola unitária busca garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos mais elaborados produzidos historicamente pela humanidade. Ao se apropriarem desse patrimônio cultural, os sujeitos ampliam sua consciência crítica e desenvolvem

maiores possibilidades de compreender a si mesmos, a sociedade e as contradições presentes na realidade social. Para Semeraro (2021), esse movimento favorece a construção de ações individuais e coletivas mais conscientes e transformadoras.

A proposta da escola unitária também se relaciona à formação dos chamados intelectuais orgânicos, conceito desenvolvido por Gramsci (2001). Diferentemente dos intelectuais tradicionais, associados à manutenção da ordem vigente, os intelectuais orgânicos emergem das próprias relações sociais e assumem um papel fundamental na construção de novas formas de consciência e organização social. Nesse sentido, a escola unitária não se limita à preparação técnica para o trabalho, mas busca formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de atuar politicamente na sociedade.

Semeraro (2021) ressalta que o intelectual orgânico possui papel essencial no enfrentamento das contradições sociais e ideológicas, contribuindo para o fortalecimento do pensamento crítico e para a compreensão histórica da realidade. Assim, a educação defendida por Gramsci ultrapassa os limites da escolarização formal, articulando-se dialeticamente com o trabalho, a cultura, a política, a história e as múltiplas dimensões da vida social.

Nesse contexto, a escola unitária surge como uma resposta à histórica dualidade educacional que separa trabalho manual e trabalho intelectual. Conforme Gramsci (2001), essa divisão não é apenas pedagógica, mas expressa as desigualdades estruturais da sociedade de classes, nas quais uma minoria detém o conhecimento e o poder, enquanto a maioria é destinada às funções operacionais.

É nesse horizonte que a politecnia ganha centralidade como um dos fundamentos do Ensino Médio Integrado. A politecnia busca superar a fragmentação entre teoria e prática, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos e históricos aos processos produtivos. Segundo Saviani (1989), a politecnia não significa o domínio

de múltiplas técnicas, mas a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que estruturam o mundo do trabalho e as relações sociais de produção.

Ao defender uma formação politécnica, o Ensino Médio Integrado procura romper com modelos educacionais voltados exclusivamente às demandas imediatas do mercado de trabalho. A proposta busca oferecer aos estudantes condições para compreender criticamente os processos produtivos e as relações sociais que os constituem, favorecendo uma formação comprometida com a emancipação humana e não apenas com a adaptação ao sistema produtivo.

Associada à escola unitária e à politecnia, a concepção de educação omnilateral também constitui um dos pilares fundamentais do EMI. Conforme Frigotto e Ciavatta (2012), a educação omnilateral propõe o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões — intelectual, cultural, ética, estética, corporal, afetiva, social e política. Trata-se de uma perspectiva que se contrapõe à lógica individualista e competitiva da sociedade burguesa, defendendo uma formação voltada ao desenvolvimento coletivo e à ampliação das capacidades humanas.

Dessa forma, os fundamentos da escola unitária, da politecnia e da educação omnilateral ofereceram sustentação teórica e política para a construção do Ensino Médio Integrado. Esses pressupostos passaram a orientar a defesa de uma educação que articulasse trabalho, ciência, cultura e tecnologia em uma proposta comprometida com a formação humana integral e com a superação da histórica dualidade educacional brasileira.

Nesse percurso de compreensão do Ensino Médio Integrado, destacam-se as reflexões de Ramos (2007) acerca dos diferentes sentidos atribuídos à integração na relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. A autora apresenta essa integração como um movimento fundamental para a construção de uma formação

humana integral, omnilateral e politécnica, em consonância com os princípios da escola unitária.

O primeiro sentido da integração refere-se à concepção de formação humana. Sob essa perspectiva filosófica, a integração articula dimensões essenciais da existência humana, como trabalho, ciência e cultura. O trabalho é compreendido como princípio educativo, constituindo-se como mediação fundamental entre o ser humano e a realidade social e material. Dessa forma, a formação profissional não deve restringir-se à preparação técnica para o exercício de funções produtivas, mas precisa possibilitar aos sujeitos uma compreensão crítica das condições históricas, sociais e econômicas que permeiam sua realidade (Ramos, 2007).

O segundo sentido da integração está relacionado à articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional. Nessa perspectiva, busca-se garantir aos jovens condições de inserção social e participação digna na vida produtiva, sem que a formação profissional se sobreponha à formação geral. Conforme Ramos (2007), a proposta não consiste em reduzir a educação à preparação imediata para o mercado de trabalho, mas em assegurar uma formação que possibilite aos estudantes compreenderem o mundo do trabalho e atuarem de forma consciente na sociedade.

Já o terceiro sentido da integração envolve a articulação entre conhecimentos gerais e específicos compreendidos como totalidade. Para Ramos (2007), nenhum conhecimento pode ser analisado de forma isolada, desvinculado de suas finalidades e do contexto social e produtivo em que se insere. Assim, a integração curricular depende da capacidade de estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento, articulando saberes científicos, culturais e técnicos em uma perspectiva ampla de formação.

A partir dessas reflexões, compreende-se que a formação humana integral está associada à concepção de ser humano

A stylized illustration on the left side of the page. It features a green spiral-bound notebook with a red cover and a yellow pencil with a pink eraser and a sharpened lead tip. The notebook is open, showing blue-lined pages. The pencil is positioned vertically, with its eraser at the top and its tip pointing downwards.

enquanto sujeito histórico, social e cultural, constituído pelas múltiplas dimensões do conhecimento, da ciência, da arte, da cultura e das linguagens. Nesse sentido, formar integralmente significa compreender o sujeito em sua totalidade, superando a fragmentação entre formação geral e formação profissional. A integração entre esses conhecimentos expressa, portanto, o próprio fundamento epistemológico do projeto do Ensino Médio Integrado.

CURRÍCULO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para compreender a integração curricular no Ensino Médio Integrado (EMI), torna-se necessário percorrer o caminho histórico de constituição do próprio currículo. Mais do que um conjunto de conteúdos ou disciplinas, o currículo foi sendo construído ao longo do tempo como uma forma de organizar, selecionar e transmitir os conhecimentos considerados relevantes em cada contexto histórico e social.

A origem do termo currículo remonta ao século XVII, quando seu primeiro registro ocorreu na Universidade de Glasgow, na Escócia. Conforme destacam Duarte Neto e Santos (2023), a palavra deriva do latim *currere*, associada à ideia de percurso, trajetória, caminho ou carreira. Desde sua origem, portanto, o currículo esteve relacionado à noção de um itinerário a ser percorrido. No campo educacional, essa ideia passou a representar o percurso formativo que os estudantes realizam ao longo da escolarização.

Contudo, à medida que as instituições escolares se consolidaram, o currículo deixou de representar apenas uma sequência de estudos e passou a assumir funções mais amplas. Além de organizar os conhecimentos escolares, tornou-se um instrumento



que expressa concepções de educação, de sociedade e de formação humana. Assim, compreender o currículo exige não apenas analisar quais conhecimentos são selecionados, mas também investigar as finalidades que orientam essa seleção e os interesses que a sustentam (Duarte Neto; Santos, 2023).

Com o avanço da modernidade, especialmente em contextos marcados pela industrialização e pela ampliação do acesso à escola, o currículo passou a ocupar um lugar central nas discussões educacionais. Nos Estados Unidos, por exemplo, seu desenvolvimento como campo específico de estudo esteve vinculado ao crescimento dos processos industriais e à expansão da escolarização de massas. Nesse contexto, predominou uma compreensão de currículo associada à racionalização do ensino, inspirada na lógica produtiva das fábricas, buscando organizar os processos educativos de forma eficiente e padronizada (Silva, 2022).

Ao longo do século XX, entretanto, as discussões curriculares tornaram-se cada vez mais complexas. Pesquisadores como Sacristán (2017), Apple (2006) e Silva (2022) passaram a demonstrar que o currículo não poderia ser reduzido a uma simples lista de conteúdos ou a um plano técnico de ensino. Pelo contrário, ele passou a ser entendido como uma construção histórica, social, política e cultural, permeada por disputas de interesses, valores e projetos de sociedade.

Nessa perspectiva, o currículo passou a ser compreendido como uma prática educativa que se materializa nos programas de ensino, na organização do trabalho escolar e nas experiências vividas no cotidiano das instituições educativas. Sua elaboração e implementação resultam de múltiplas mediações e refletem demandas históricas, econômicas, políticas e sociais formuladas por diferentes grupos e classes sociais em determinados momentos históricos (Duarte Neto; Santos, 2023).



Essa compreensão ampliada permitiu reconhecer que o currículo não atua apenas na transmissão de conhecimentos. Conforme argumenta Silva (2022), ao longo do percurso formativo proposto pelo currículo, os sujeitos também se constituem enquanto indivíduos. Em outras palavras, o currículo participa diretamente da formação das identidades, dos valores e das formas de compreender o mundo. Por essa razão, toda teoria curricular está associada a uma determinada concepção de ser humano e de sociedade, respondendo, explicitamente ou não, à questão sobre que tipo de sujeito se deseja formar.

Nesse processo histórico de ampliação das discussões curriculares, também emergiu a compreensão de que o currículo se manifesta de diferentes formas no contexto escolar. Uma delas corresponde ao currículo prescrito, constituído pelos documentos oficiais, legislações e diretrizes que definem os conhecimentos considerados legítimos para serem ensinados. Conforme destaca Sacristán (2017), esses documentos expressam intenções educativas e orientações políticas, embora nem sempre se concretizem integralmente na prática escolar.

Paralelamente, identificou-se a existência do currículo oculto, conceito aprimorado por Apple (2006) para designar os valores, comportamentos, normas e expectativas transmitidos de maneira implícita no cotidiano escolar. Embora não estejam formalmente previstos nos documentos oficiais, esses elementos influenciam significativamente os processos formativos e contribuem para a construção de determinadas visões de mundo.

Além dessas dimensões para Sacristán (2017), o currículo também se concretiza na prática educativa cotidiana, sendo continuamente reinterpretado pelos professores, estudantes e demais sujeitos envolvidos no processo escolar. Essa dimensão prática evidencia que o currículo é sempre resultado da interação entre as orientações oficiais e as condições concretas em que o ensino acontece.



O aprofundamento dos estudos curriculares possibilitou ainda o surgimento de diferentes perspectivas teóricas. Conforme sistematiza Silva (2022), inicialmente prevaleceram as teorias tradicionais do currículo, centradas na transmissão de conhecimentos considerados universais e na organização eficiente do ensino. Posteriormente, emergiram as teorias críticas, que passaram a questionar as relações entre currículo, poder, ideologia e desigualdade social, defendendo uma formação voltada para a emancipação humana e para a transformação da realidade. Mais recentemente, desenvolveram-se as teorias pós-críticas, que ampliaram o debate ao incorporar questões relacionadas à identidade, gênero, raça, etnia e sexualidade, evidenciando novas formas de poder e dominação presentes nos processos educativos.

Nessa trajetória histórica de construção do currículo, a presente pesquisa aproxima-se das contribuições da teoria crítica do currículo, por compreender que a educação não é neutra e que o currículo desempenha papel fundamental na formação humana. Essa perspectiva permite problematizar quais conhecimentos são selecionados, quais finalidades orientam a prática educativa e, sobretudo, qual projeto de sociedade e de ser humano está sendo construído no contexto do Ensino Médio Integrado. Assim, investigar o currículo implica refletir se a formação oferecida contribui para a constituição de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade, ou se apenas reproduz as estruturas sociais existentes.

A Teoria Crítica do Currículo, conforme apresentada por Silva (2022), é uma abordagem pedagógica que transcende a visão tradicional do currículo como um mero conjunto de conteúdos estáticos e neutros. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como uma prática cultural e política, permeada por ideologias e relações de poder presentes na sociedade. Assim, busca-se promover a emancipação dos alunos, incentivando-os a desenvolver um olhar crítico sobre a realidade social, econômica e política. Essa abordagem busca transformar a educação em uma ferramenta para a construção



de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a partir das ideias de Silva (2022), surge a questão sobre quais elementos curriculares efetivamente promovem a formação de um olhar crítico. Será que são as abordagens que destacam apenas a dimensão cultural? Ou, por outro lado, são os conteúdos que, fruto do progresso histórico da humanidade, fundamentam as relações de produção e fornecem uma explicação científica do mundo e suas complexas interações? É uma ponderação essencial que nos convida a refletir sobre o propósito e a orientação do currículo educacional. No atual contexto histórico, influenciado pela ideologia capitalista, a sociedade adota valores como individualismo e competição, resultando na despolitização e na redução da capacidade de reivindicação de direitos sociais, como uma educação de qualidade. A educação, instrumentalizada pelo sistema capitalista, visa apenas preparar indivíduos para o mercado de trabalho, perpetuando a desigualdade social. Portanto, devemos analisar criticamente o currículo para desvendar seus reais objetivos e promover a conscientização e capacidade crítica dos estudantes, em vez de reforçar normas e valores hegemônicos. No mesmo sentido, conforme Apple (2006), o currículo transcende a simples aglomeração objetiva de dados, uma vez que esses dados sempre refletem agrupamentos sociais específicos, os quais determinam o que será transmitido nas salas de aula. Assim, é possível obter uma visão mais abrangente do currículo, concebendo-o como um conjunto de informações desenvolvido por estratos sociais específicos, alinhado às suas ideologias, conflitos, preocupações e compromissos culturais, políticos e econômicos. Nas palavras de Apple, o conhecimento que chegava nas escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente

guiaram a seleção do currículo e sua organização. Os currículos podem refletir as ideologias e os interesses de grupos dominantes. O autor enfatiza que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim um espaço onde as relações de poder e as narrativas culturais se manifestam.

A educação, mais especificamente o currículo, nesse sentido, é um campo de disputa ideológica, em que diferentes grupos sociais tentam impor ou contestar os significados e os interesses que regem o processo educativo. A análise crítica da ideologia, portanto, é uma tarefa fundamental para compreender e transformar a realidade educacional. Dentro desse contexto, o currículo escolar emerge como um elemento dinâmico e relevante, influenciado por fatores culturais, sociais, políticos e econômicos, que podem reforçar desigualdades ou promover mudanças. A análise crítica do currículo busca questionar essas influências, considerando as estruturas de poder e as narrativas predominantes que permeiam a educação. Apple (2006), de maneira dialógica e dialética, argumenta que o domínio econômico impõe limites sobre o cenário cultural, ao mesmo tempo que também é influenciado por esse mesmo âmbito. Isso leva à conclusão de que as instituições educacionais estão imersas nessa interação complexa de poder, economia e cultura. Enquanto desempenham um papel na reprodução e sustentação de uma hegemonia estabelecida, as escolas também emergem como espaços vitais nos quais os currículos adotados possibilitam processos de recriação e reinterpretação. Apple (2006) argumenta que os currículos não devem ser diferenciados por classe social e que em um mundo ideal a educação deveria ser politécnica:

Em um mundo ideal, acho que uma boa educação é uma educação politécnica para todos, isto é, uma educação que se voltasse ao coração, à cabeça e às mãos de todas as pessoas [...]. Não teríamos um currículo diferencial dizendo que determinados tipos de aluno irão para o treinamento vocacional e outros para lugar diferente. Acho isso muito perigoso. Em uma época de recursos escassos,

independente da retórica que esteja por trás disso, tal visão diferencial simplesmente leva à reconstrução, por intermédio da escola de modelos hierárquicos tradicionais da divisão social do trabalho (Apple, 2006, p. 270).

As ideias de Apple (2006) corroboram a abordagem de um currículo integrado, objeto de nosso estudo, quando observada sob a ótica da formação politécnica e abrangente dos trabalhadores, com os propósitos da educação escolar com base na formação humana integral. A partir disso, as experiências de aprendizado na escola devem capacitar a classe trabalhadora a ir além das aparências da realidade e, desse modo, construir as bases para alterar essa realidade em benefício de suas próprias necessidades enquanto classe. Isso só será possível a partir de uma educação unitária, politécnica e omnilateral.

Os interesses econômicos, segundo Saviani (2007), atravessam os projetos de educação escolar. Podemos e devemos observar a forma como esses projetos se apresentam em sua superfície e a discussão que subjaz a eles, sua essencialidade. No entanto, quando examinamos a essência desses projetos, muitas vezes podemos identificar uma ligação intrínseca com a necessidade de reprodução do capital. É como se esses projetos estivessem enraizados nos interesses do próprio capital, refletindo suas complexas relações econômicas. Diante desse contexto, pode-se argumentar que o currículo escolar é a ferramenta por meio da qual o capitalismo nega uma formação integral. Em vez disso, enfoca a formação apenas nos aspectos ideológicos/mercadológicos. Para Saviani (2007), o fato de o conhecimento escolar ser sempre influenciado por interesses torna a neutralidade impossível, porém isso não implica a inviabilidade da objetividade. A universalidade de um conhecimento está relacionada à sua objetividade, ou seja, à expressão das leis que regem a existência de um fenômeno, o que confere sua validade de forma universal. Buscar a objetividade do conhecimento significa tornar explícitas as múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos.



É necessário distinguir o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento e na objetividade, do aspecto ideológico, relacionado aos interesses e à subjetividade dos indivíduos, uma vez que a busca por conhecimento é impulsionada pela necessidade de atender às suas carências e necessidades. Nesse sentido, a historicização é uma maneira de resgatar a objetividade e a universalidade do conhecimento, visto que a historicidade do saber é um dos princípios metodológicos importantes a serem considerados no tratamento com o conhecimento (Saviani, 2011).

Dando continuidade à trajetória histórica das discussões sobre currículo, torna-se necessário compreender que sua materialização na escola não ocorre de forma neutra ou automática. À medida que as reflexões curriculares avançaram, consolidou-se a compreensão de que o currículo pode assumir diferentes sentidos, dependendo das concepções de educação, de conhecimento e de formação humana que orientam sua construção. Nessa perspectiva, o currículo pode constituir-se em um importante instrumento para a formação humana integral ou, ao contrário, reforçar processos de fragmentação do conhecimento e da própria formação dos estudantes.

No contexto do Ensino Médio Integrado, essa questão adquire especial relevância. Quando a organização curricular mantém separadas a formação geral e a formação profissional, corre-se o risco de reduzir a educação à preparação imediata para o mercado de trabalho. Em vez de promover uma formação unitária, politécnica e omnilateral, o currículo passa a privilegiar aprendizagens fragmentadas, limitando o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Essa fragmentação não se manifesta apenas na organização dos conteúdos, mas também nas próprias condições de trabalho docente. Conforme analisa Duarte Neto (2010), quando os professores são afastados dos processos de planejamento e das decisões curriculares, seu trabalho tende a tornar-se individualizado e desconectado do projeto coletivo da instituição. Nessa condição, as relações entre



as partes e a totalidade do processo educativo tornam-se pouco visíveis, favorecendo práticas educativas isoladas e dificultando a construção de articulações entre os diferentes conhecimentos. Como consequência, os próprios componentes curriculares tendem a ser desenvolvidos de maneira fragmentada, reproduzindo a lógica da divisão presente na organização social.

Foi justamente diante dessas limitações que as teorias críticas do currículo ganharam força. Ao longo de seu desenvolvimento, essa perspectiva passou a questionar a ideia de currículo como um simples conjunto de conteúdos neutros e universais. Segundo Silva (2022), a Teoria Crítica do Currículo compreende o currículo como uma construção cultural, política e ideológica, atravessada por relações de poder presentes na sociedade. Nessa abordagem, o currículo deixa de ser visto apenas como instrumento de transmissão de conhecimentos e passa a ser entendido como espaço de disputa de projetos sociais e de formação humana.

Nesse cenário, as reflexões críticas sobre o currículo tornam-se ainda mais necessárias quando consideradas as influências exercidas pela sociedade capitalista sobre os sistemas educacionais. A valorização da competitividade, do individualismo e da adaptação às exigências do mercado tende a produzir propostas educacionais voltadas prioritariamente para a formação de mão de obra. Dessa forma, a educação corre o risco de restringir-se à preparação para o trabalho, deixando em segundo plano sua função formativa, cultural e emancipatória. Por essa razão, analisar criticamente o currículo significa também investigar quais interesses estão presentes em sua organização e quais finalidades educativas orientam suas escolhas.

Nessa direção, Apple (2006) contribui significativamente ao demonstrar que os conhecimentos escolares não são selecionados aleatoriamente. Segundo o autor, os conteúdos que chegam à escola refletem valores, interesses, concepções de mundo e projetos sociais produzidos por grupos específicos. Assim, o currículo deve

ser compreendido como resultado de disputas culturais, políticas e econômicas que definem quais conhecimentos serão legitimados e transmitidos às novas gerações.

Essa compreensão permite perceber que o currículo constitui um campo permanente de disputa ideológica. Para Apple (2006), a ideologia não corresponde a um conjunto neutro de ideias, mas a formas de pensamento que contribuem para legitimar ou contestar relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, a educação e, particularmente, o currículo tornam-se espaços nos quais diferentes grupos sociais buscam afirmar seus projetos e interesses. Compreender essas disputas é condição fundamental para a construção de práticas educativas mais críticas e comprometidas com a transformação social.

Ao aprofundar essa discussão, Apple (2006) evidencia que as instituições escolares se encontram inseridas em uma complexa rede de relações entre economia, cultura e poder. Embora a escola participe da reprodução de determinadas formas de hegemonia social, ela também constitui um espaço de resistência, recriação e produção de novos significados. Nesse movimento contraditório, o currículo pode tanto reforçar desigualdades quanto contribuir para sua superação.

Por essa razão, o autor defende uma educação de caráter politécnico para todos os estudantes, rejeitando modelos curriculares diferenciados que destinam determinados grupos à formação acadêmica e outros à formação estritamente profissional. Tal perspectiva aproxima-se das concepções que fundamentam o currículo integrado, ao defender uma formação ampla que articule conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, sem reproduzir a histórica divisão social do trabalho.

Essas reflexões dialogam diretamente com os pressupostos do Ensino Médio Integrado, cuja finalidade consiste em possibilitar que os estudantes ultrapassem a compreensão imediata da realidade



e desenvolvam condições para analisá-la criticamente. Nessa perspectiva, a educação escolar deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender as determinações históricas, sociais e econômicas que estruturam a sociedade e, a partir desse entendimento, atuar conscientemente em sua transformação.

As análises de Saviani (2007) reforçam essa compreensão ao evidenciar que os projetos educacionais são atravessados por interesses sociais e econômicos. Embora frequentemente se apresentem como propostas neutras e universais, suas finalidades revelam estreita relação com os processos de reprodução das relações sociais existentes. Por isso, compreender o currículo exige ultrapassar sua aparência imediata e investigar os interesses que orientam sua organização.

Entretanto, reconhecer a presença de interesses na produção do conhecimento não significa negar a possibilidade de objetividade. Conforme argumenta Saviani (2011), o conhecimento científico possui caráter universal na medida em que busca explicar as determinações essenciais dos fenômenos. A objetividade não decorre da neutralidade, mas da capacidade de revelar as múltiplas relações que constituem a realidade. Nesse sentido, a historicização do conhecimento torna-se um princípio fundamental, pois permite compreender como os saberes foram produzidos e quais condições históricas explicam sua existência.

Assim, o percurso das reflexões curriculares conduz à compreensão de que o currículo não é apenas um instrumento técnico de organização do ensino. Trata-se de uma construção histórica, social e política que expressa projetos de formação humana e de sociedade. No contexto do Ensino Médio Integrado, essa compreensão torna-se indispensável, pois somente um currículo comprometido com a articulação entre trabalho, ciência, cultura e formação humana poderá contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente unitária, politécnica e omnilateral.



Ao problematizar o currículo na perspectiva crítica e compreender sua vinculação com os projetos de sociedade e de formação humana, torna-se necessário avançar para uma concepção pedagógica capaz de fundamentar teoricamente essa compreensão. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) apresenta-se como uma importante referência para este estudo, uma vez que compartilha dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e compreende a educação como prática social inserida nas contradições da realidade histórica.

A origem da PHC está relacionada ao contexto político e cultural brasileiro do final da década de 1970, período marcado pela resistência à ditadura civil-militar e pela intensificação dos debates educacionais comprometidos com a transformação social. Conforme relata Malanchen (2016), foi nesse cenário que começaram a ser construídas as bases dessa proposta pedagógica, consolidada ao longo da década de 1980 e oficialmente denominada PHC em 1984. Seu desenvolvimento ocorreu em meio às disputas ideológicas que marcaram a educação brasileira naquele período, especialmente diante da crescente influência das perspectivas neoliberais e construtivistas que passaram a ganhar espaço no cenário educacional.

Ao explicar a denominação da proposta, Saviani (2011) esclarece que optou pela expressão “Pedagogia Histórico-Crítica” em substituição a “Pedagogia Dialética”, buscando evitar ambiguidades interpretativas relacionadas ao termo dialética. Para o autor, a perspectiva defendida não se fundamenta em uma dialética idealista ou meramente especulativa, mas em uma dialética histórica vinculada ao movimento real da sociedade. Trata-se, portanto, de uma concepção ancorada no materialismo histórico, cuja preocupação central consiste em compreender a produção das relações sociais, suas contradições e as condições concretas de existência dos sujeitos, incluindo a educação como parte desse processo.



Nessa perspectiva, a contribuição teórica de Marx torna-se fundamental. A PHC incorpora os princípios do materialismo histórico-dialético ao compreender a realidade como uma totalidade dinâmica, contraditória e historicamente construída. Assim, a educação não é entendida como um fenômeno neutro ou isolado, mas como uma prática social vinculada às condições históricas de produção da existência humana. Conforme destaca Saviani (2011), compreender a educação exige analisar as relações sociais que a produzem e as transformações históricas que condicionam seu desenvolvimento.

A partir desses fundamentos, a PHC compreende a escola como espaço privilegiado de socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Sua preocupação central não reside apenas na transmissão de conteúdos, mas na apropriação crítica do saber elaborado, possibilitando aos estudantes compreenderem a realidade em suas múltiplas determinações e desenvolverem condições para intervir nela conscientemente.

Segundo Saviani (2011), a tarefa da educação escolar consiste em identificar os conhecimentos mais desenvolvidos produzidos historicamente pela humanidade, transformá-los em saber escolar acessível aos estudantes e criar condições para que estes compreendam não apenas os resultados do conhecimento, mas também os processos históricos de sua produção e transformação. Dessa forma, o ensino assume uma função formativa que ultrapassa a simples aquisição de informações, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos.

Nessa direção, a PHC atribui ao currículo um papel central no processo educativo. O currículo deixa de ser compreendido como mera seleção técnica de conteúdos para assumir a condição de instrumento orientador da prática pedagógica. Conforme discutem Malanchen e Santos (2020), o currículo expressa intencionalidades formativas e revela o projeto de ser humano e de sociedade que se pretende construir. Por essa razão, sua organização envolve escolhas

políticas, epistemológicas e pedagógicas que influenciam diretamente os processos de formação humana.

Sob essa perspectiva, o currículo possui uma dimensão teleológica, uma vez que orienta o percurso educativo em direção a determinadas finalidades. Os conteúdos selecionados, as formas de organização do conhecimento e as práticas pedagógicas adotadas não são neutras; ao contrário, refletem concepções de mundo, de sociedade e de formação humana. A preocupação da PHC é que essas escolhas contribuam para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação.

Assim, a PHC converge com os princípios que sustentam o Ensino Médio Integrado, especialmente no que se refere à formação humana integral, à valorização do conhecimento científico e à articulação entre trabalho, ciência, cultura e educação. Ao defender a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade como condição para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a PHC oferece importantes fundamentos teóricos para pensar um currículo comprometido com a formação omnilateral e com a emancipação humana. Nesse horizonte, educar significa possibilitar aos estudantes a apropriação crítica da realidade, ampliando suas capacidades intelectuais, culturais e sociais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao aprofundar os fundamentos da PHC, torna-se importante compreender como essa teoria se materializa no processo educativo. Para isso, Saviani (2011) propõe uma organização metodológica composta por cinco momentos articulados, que não devem ser entendidos como etapas rígidas e sucessivas, mas como dimensões integradas de um único movimento pedagógico. Conforme esclarece o autor, trata-se de momentos que se relacionam dialeticamente no interior da prática educativa, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para a transformação da realidade social.



O ponto de partida desse movimento é a **prática social inicial**, momento em que se considera a realidade concreta dos estudantes, suas experiências, condições de vida, valores e formas de inserção social. A educação parte, portanto, daquilo que os sujeitos já vivenciam e conhecem, reconhecendo que todo processo educativo está inserido em um contexto histórico e social específico (Saviani, 2011).

A partir dessa realidade, emerge a **problematização**, que consiste em transformar as experiências vividas em objetos de reflexão crítica. Nesse momento, os estudantes são levados a questionar situações, identificar contradições e compreender problemas presentes tanto em seu cotidiano quanto na sociedade em geral. O objetivo é ultrapassar as explicações imediatas e estimular uma compreensão mais profunda da realidade (Saviani, 2011).

Na sequência, ocorre a **instrumentalização**, etapa em que os conhecimentos científicos, filosóficos e culturais produzidos historicamente pela humanidade são apresentados como instrumentos para compreender os problemas identificados. Trata-se do acesso ao saber sistematizado, elemento indispensável para que os estudantes ampliem sua capacidade de análise e interpretação da realidade (Saviani, 2011).

Esse processo conduz à **catarse**, momento em que os sujeitos reelaboram suas compreensões sobre o mundo e passam a atribuir novos significados às questões inicialmente problematizadas. Mais do que uma dimensão emocional, a catarse representa uma síntese qualitativamente superior do conhecimento, resultante da apropriação crítica dos conteúdos trabalhados (Saviani, 2011).

Por fim, chega-se à **prática social final**, que não corresponde a um retorno ao ponto de partida, mas a uma nova forma de inserção na realidade. Nesse momento, os estudantes são capazes de compreender de maneira mais elaborada os fenômenos sociais e de atuar sobre eles de forma consciente, crítica e transformadora (Saviani, 2011).



A partir dessa organização metodológica, a PHC compreende a educação como uma prática social que participa tanto da reprodução quanto da transformação das relações sociais. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar não é entendido como um conjunto de informações isoladas, mas como expressão do patrimônio cultural acumulado historicamente pela humanidade e que deve ser socializado por meio da escola (Saviani, 2016).

O professor assume, nesse processo, o papel de mediador entre os conhecimentos sistematizados e os estudantes. Sua função ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, envolvendo a criação de condições para que os alunos compreendam criticamente a realidade e ampliem suas possibilidades de atuação social. A finalidade da educação, portanto, está associada ao desenvolvimento integral dos sujeitos e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Saviani, 2016).

Nessa direção, o currículo adquire um papel fundamental. Conforme argumenta Saviani (2016), o currículo em ação corresponde à própria escola em funcionamento, mobilizando seus recursos humanos e materiais em torno de sua finalidade essencial: a formação das novas gerações. Assim, o currículo não se limita à definição de conteúdos, mas envolve também sua organização no tempo, no espaço e nas práticas pedagógicas.

Malanchen (2016) reforça essa compreensão ao afirmar que o currículo, na perspectiva da PHC, deve garantir o acesso aos conhecimentos essenciais produzidos historicamente pela humanidade, articulando conteúdos, métodos, tempos e espaços educativos. Seu objetivo não é apenas promover a crítica ou a acumulação de informações, mas possibilitar a formação de uma consciência crítica capaz de orientar uma prática social transformadora.

Essa compreensão está diretamente relacionada ao conceito de objetividade do conhecimento. Para a PHC, o saber escolar deve



possibilitar aos estudantes o acesso à realidade objetiva, compreendida como uma totalidade complexa de relações históricas e sociais. A transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar exige, portanto, que os estudantes compreendam não apenas os fenômenos em sua aparência imediata, mas também suas determinações mais profundas (Saviani, 2011; Malanchen, 2015).

Nesse processo, a formação das concepções de mundo assume relevância central. Conforme Duarte (2021), o trabalho educativo contribui para a construção e transformação das formas pelas quais professores e estudantes interpretam a realidade. Essas concepções não surgem de maneira espontânea ou individual, mas são historicamente construídas e permanentemente influenciadas pelas disputas ideológicas presentes na sociedade.

Por essa razão, a escola possui a responsabilidade de garantir o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade. Esses conhecimentos não podem ser substituídos por práticas espontaneístas ou restritas ao cotidiano imediato dos estudantes. Ao contrário, devem ser trabalhados de forma intencional e planejada, possibilitando a ampliação das capacidades intelectuais e culturais dos sujeitos (Malanchen, 2016).

Outro aspecto relevante da PHC refere-se à organização do conhecimento escolar. Embora reconheça a importância das disciplinas na sistematização dos saberes, essa perspectiva não defende sua fragmentação. As disciplinas representam um momento analítico necessário para a compreensão aprofundada dos diferentes campos do conhecimento. Entretanto, sua finalidade é contribuir para a construção de sínteses cada vez mais amplas da realidade, evidenciando as múltiplas relações existentes entre os diversos saberes (Saviani, 2011).

Nesse sentido, o currículo fundamentado na PHC busca articular os conhecimentos disciplinares a partir de um princípio

unificador: o trabalho. Compreendido como princípio educativo, o trabalho possibilita integrar ciência, cultura, tecnologia e sociedade, contribuindo para a superação da fragmentação curricular e para a construção de uma formação humana integral (Malanchen, 2016).

PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Dando continuidade à discussão sobre a formação humana no Ensino Médio Integrado (EMI), torna-se indispensável refletir sobre as práticas educativas que materializam, no cotidiano escolar, os princípios do currículo integrado. As pesquisas analisadas no estado da arte evidenciam que esse processo ainda enfrenta importantes desafios. Entre eles, destacam-se as dificuldades dos docentes em compreender os fundamentos do currículo integrado, a insuficiência de processos formativos voltados à integração curricular e a persistência de práticas que mantêm separadas a formação geral e a formação profissional (Cardoso; Hammes; Both, 2020; Silva, 2021).

Nesse cenário, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) assume papel central. Conforme apontam Pasqualli, Vieira e Castaman (2018), um dos principais desafios consiste em articular teoria e prática, relacionando os conhecimentos adquiridos na formação inicial às demandas concretas da docência. Tal constatação reforça a importância da formação continuada, especialmente porque a integração curricular ainda se apresenta como uma construção em processo, marcada por dúvidas conceituais e dificuldades de implementação.

Para Kuenzer (2011), essa problemática não pode ser compreendida de forma isolada das contradições do modo de produção capitalista. A autora argumenta que a educação se situa em uma disputa



entre projetos sociais distintos: de um lado, a formação voltada à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado; de outro, uma educação comprometida com a compreensão crítica da realidade e com a construção de perspectivas contra-hegemônicas. Nesse contexto, o trabalho docente também se constitui de forma contraditória. Ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das relações sociais existentes, possui potencial para favorecer processos de conscientização e transformação social.

Essa condição exige do professor muito mais do que o domínio de conteúdos específicos. Seu trabalho demanda a capacidade de interpretar a realidade, compreender os conhecimentos trazidos pelos estudantes e organizar situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da leitura crítica do mundo. Assim, cabe ao docente criar condições para que os alunos avancem do senso comum para formas mais elaboradas de compreensão da realidade, desenvolvendo capacidades de análise, síntese, interpretação, comunicação e reflexão crítica (Kuenzer, 2011).

A discussão sobre a prática educativa conduz, inevitavelmente, ao debate acerca das concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente. Nesse sentido, Duarte (2003) critica as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, como o construtivismo e a pedagogia das competências, por relativizarem a importância do conhecimento sistematizado e reduzirem o papel do professor à condição de mero facilitador. Segundo o autor, essas abordagens tendem a privilegiar a adaptação dos indivíduos às exigências da sociedade contemporânea, sem questionar as estruturas que produzem as desigualdades sociais.

Em contraposição, a PHC defendida por Saviani (2008), afirma a centralidade do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e atribui ao professor a função de mediador entre esse patrimônio cultural e os estudantes. Nessa perspectiva, a escola não se limita à transmissão de informações, mas atua na formação



de sujeitos capazes de compreender criticamente a sociedade e intervir nela de forma consciente. O conhecimento escolar, portanto, assume papel fundamental na formação humana, pois possibilita aos estudantes apropriarem-se dos instrumentos necessários para interpretar a realidade e participar de sua transformação (Duarte Neto, 2010).

As práticas educativas, entretanto, não se constituem apenas a partir das intenções individuais dos professores. Conforme destaca Duarte Neto (2010), elas são mediadas por fatores históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos, além das relações estabelecidas entre professores, estudantes e a própria instituição escolar. Compreender essas múltiplas determinações exige ultrapassar a aparência imediata das práticas pedagógicas e analisá-las em sua totalidade, considerando os condicionantes que as produzem e lhes conferem significado.

Nesse processo, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) ocupa posição estratégica. Conforme ressaltam Ciavatta (2005) e Libâneo (2013), o PPC materializa as concepções de formação, educação e currículo que orientam o trabalho escolar. Elaborado de forma coletiva, ele expressa os objetivos educacionais da instituição e organiza as ações pedagógicas necessárias para alcançá-los. O currículo, por sua vez, constitui o desdobramento concreto dessas intenções, definindo os conhecimentos a serem ensinados, os métodos de ensino e os processos de avaliação.

Sob essa ótica, a prática educativa adquire um caráter essencialmente social e transformador. Para Saviani (1998), a educação não se justifica por si mesma, mas pelos efeitos que produz na prática social. Seu valor está na capacidade de promover mudanças qualitativas nos sujeitos e, conseqüentemente, na realidade em que estão inseridos. O trabalho pedagógico constitui, portanto, uma mediação entre o conhecimento historicamente produzido e a formação

humana, contribuindo para a construção de concepções de mundo mais críticas, articuladas e conscientes.

Nessa direção, Martins (2006) ressalta que a produção do conhecimento deve estar vinculada à compreensão das condições históricas concretas da sociedade. Não basta descrever os fenômenos tal como aparecem; é necessário compreender as determinações que os produzem. Essa perspectiva reforça a necessidade de que os docentes do EMI possuam clareza teórica, metodológica e política sobre suas práticas, compreendendo que a educação ocorre em uma sociedade marcada por contradições e disputas de projetos sociais.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como uma importante referência para a prática educativa no Ensino Médio Integrado. Ao articular trabalho, conhecimento e formação humana, essa pedagogia converge com os fundamentos do EMI e oferece subsídios para a construção de práticas comprometidas com a formação integral dos estudantes. Seus princípios metodológicos — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final — constituem possibilidades concretas para integrar os conhecimentos escolares e promover uma educação voltada não apenas à inserção profissional, mas também à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.



2

**METODOLOGIA
APLICADA**

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa fundamentaram-se na compreensão de que a metodologia constitui o caminho que orienta o pensamento e a prática investigativa na abordagem da realidade, conforme Minayo (2009a). Nessa perspectiva, as escolhas metodológicas realizadas estiveram diretamente relacionadas ao posicionamento teórico adotado, influenciando a definição dos objetivos, a análise dos dados e a interpretação dos resultados.

A investigação caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que buscou compreender e interpretar as concepções dos docentes acerca do currículo integrado na perspectiva da formação humana. Conforme Minayo (2009a), a pesquisa qualitativa dedica-se ao estudo dos significados, valores, crenças e interpretações construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade investigada.

O estudo refletiu sobre as concepções docentes relacionadas ao currículo integrado no Ensino Médio Integrado (EMI), buscando contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e para a compreensão dos desafios envolvidos na superação da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional.

A pesquisa esteve vinculada à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, que investiga os processos de concepção, organização e estruturação dos espaços educativos, tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Também integrou o Macroprojeto Organização do Currículo Integrado na EPT, voltado à análise e ao planejamento do currículo integrado, com base nos fundamentos da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.



Ao investigar as concepções docentes sobre a integração curricular, o estudo buscou compreender como essas concepções se relacionam com os princípios da formação humana integral e como influenciam a organização das práticas educativas desenvolvidas no âmbito do Ensino Médio Integrado.

CAMPO EMPÍRICO

A pesquisa foi desenvolvida no *Campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), instituição que oferta o Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica na modalidade de Ensino Médio Integrado. A escolha desse contexto mostrou-se relevante em razão da recente implantação do curso, possibilitando investigar e compreender as concepções dos docentes acerca da integração curricular em um momento de consolidação da proposta formativa.

SUJEITOS PARTICIPANTES

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes que atuavam no Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, contemplando tanto os professores das disciplinas da formação geral quanto aqueles vinculados à formação técnica específica. A escolha desse grupo fundamentou-se no papel central que esses profissionais desempenham na materialização do currículo integrado e na organização das práticas educativas desenvolvidas no curso. Esses participantes constituíram os sujeitos da investigação por serem agentes diretamente envolvidos na construção, interpretação e efetivação do currículo, cujas concepções e práticas educativas influenciam significativamente os processos de ensino, aprendizagem e integração curricular.

GERAÇÃO DOS DADOS

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Na primeira etapa, foi realizada uma revisão da literatura especializada sobre os temas centrais da pesquisa, com o objetivo de construir o referencial teórico e aprofundar a compreensão acerca do Trabalho Educativo, da Formação Humana Integral, do Ensino Médio Integrado, do Currículo Integrado, da Pedagogia Histórico-Crítica e das Práticas Educativas. Essa etapa permitiu situar o estudo no campo acadêmico e fundamentar a análise dos dados.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Na segunda etapa, procedeu-se à análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), documento que orienta a organização curricular e as práticas educativas da instituição. A análise teve como finalidade identificar as concepções de Ensino Médio Integrado e Currículo Integrado presentes no documento, bem como compreender suas implicações para a formação humana.

PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES COM OS PARTICIPANTES

Na terceira etapa, foram geradas informações junto aos docentes participantes da pesquisa por meio de questionário e entrevista semiestruturada. O questionário possibilitou a caracterização do perfil profissional dos participantes, enquanto as entrevistas permitiram aprofundar a compreensão de suas concepções sobre Ensino Médio Integrado, Currículo Integrado e Prática Educativa, relacionando-as ao processo de formação humana.

ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender as concepções docentes acerca da integração curricular no Ensino Médio Integrado e suas influências sobre as práticas educativas, os dados produzidos durante a pesquisa foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Essa metodologia possibilitou a interpretação sistemática dos dados, permitindo identificar significados, relações, recorrências e elementos relevantes presentes nos discursos dos participantes e nos documentos analisados. O processo de análise ocorreu por meio das seguintes etapas:

- **Pré-análise:** organização do corpus da pesquisa, realização de leituras iniciais e definição dos direcionamentos da análise.
- **Seleção das unidades de análise:** identificação dos trechos, expressões, temas e elementos significativos relacionados aos objetivos do estudo.
- **Categorização:** agrupamento das unidades de análise em categorias temáticas, permitindo a identificação de padrões, aproximações e divergências nos dados.
- **Tratamento e interpretação dos resultados:** análise das categorias construídas à luz do referencial teórico adotado, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes e sua relação com o objeto investigado.

ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA E SEUS RISCOS

A pesquisa foi conduzida em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o respeito aos princípios éticos aplicáveis às pesquisas com seres humanos. Foram garantidos os direitos dos participantes,

incluindo a participação voluntária, a preservação do anonimato, a confidencialidade das informações e a possibilidade de desistência da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. A realização do estudo também contou com a autorização institucional por meio da Carta de Anuência. Por fim, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo sua adequação aos princípios éticos que orientam a pesquisa científica.

3

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

O QUE REVELAM AS CONCEPÇÕES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS?

Nesta seção, são apresentados os dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica. Para preservar o anonimato dos entrevistados, foi utilizada a letra “D” seguida de um número de 1 a 8, sem distinção de gênero nas falas. Para a análise das informações, foi utilizada a análise de conteúdo na perspectiva da análise categorial temática, fundamentada em Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, seleção das unidades de análise, categorização e interpretação dos resultados.

As categorias de análise foram definidas previamente e organizadas em três categorias centrais: Ensino Médio Integrado, Currículo Integrado e Prática Educativa. A partir dessas categorias, buscou-se identificar e compreender as concepções dos docentes acerca da integração curricular e suas repercussões na prática educativa.

CATEGORIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A análise da categoria Ensino Médio Integrado (EMI) evidenciou que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico Integrado em Computação Gráfica apresenta uma concepção alinhada aos fundamentos teóricos do EMI, destacando a integração entre formação geral e educação profissional, a escola unitária, a politecnia, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a superação da dualidade entre formação técnica e formação geral.



O PPC afirma que a oferta do curso tem como propósito a integração entre a formação geral e a educação profissional, constituindo-se como uma política de democratização do Ensino Médio (IFPE, 2023). Além disso, o curso foi organizado na forma integrada, com matrícula única e sem saídas intermediárias para qualificação profissional, preservando características fundamentais do EMI previstas no Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.741/2008.

O documento também explicita que o Ensino Médio Integrado se apoia nos princípios da escola unitária, da politecnia e da omnilateralidade, compreendendo a educação integrada como uma proposta que busca articular trabalho manual e intelectual e superar a fragmentação da formação (IFPE, 2023). Da mesma forma, o PPC destaca o trabalho como princípio educativo ao defender a formação de trabalhadores capazes de atuar como cidadãos integralmente desenvolvidos em suas potencialidades (IFPE, 2023).

Entretanto, a análise revelou contradições presentes no documento. Embora o PPC apresente fundamentos voltados à formação humana integral, alguns trechos enfatizam o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Entre eles, destaca-se a afirmação de que “o projeto de execução do curso será marcado pela exigência e expectativa do mercado de trabalho” (IFPE, 2023), evidenciando uma tensão entre a formação integral e a formação voltada às necessidades produtivas.

As entrevistas com os docentes também demonstraram diferentes compreensões sobre o EMI. Parte dos participantes entende o Ensino Médio Integrado como uma articulação entre formação geral e profissional. O docente D1 destacou que a proposta do EMI é envolver a formação propedêutica associada às disciplinas técnicas, promovendo a integração entre os componentes curriculares. Na mesma direção, D2 definiu o EMI como a conjugação da formação geral e da formação profissional dentro de um mesmo curso,

enquanto D5 afirmou não perceber separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Por outro lado, alguns docentes apontaram a permanência da fragmentação entre as duas formações. D4 afirmou perceber que o curso está organizado prioritariamente para quem deseja atuar como técnico, enquanto D6 relatou que, em sua prática, o EMI se aproxima de um Ensino Médio convencional, sem diferenças significativas em relação à formação geral.

Em relação às finalidades do curso, as falas docentes revelaram duas perspectivas distintas. Alguns participantes associaram o EMI à formação humana integral. D1 ressaltou que o objetivo não é apenas preparar para o mundo do trabalho, mas formar sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade. D3 destacou que o estudante pode concluir o curso e optar tanto pelo ingresso no ensino superior quanto pelo mercado de trabalho. De modo semelhante, D8 afirmou que a principal finalidade do EMI é formar um aluno “mais completo”, com formação técnica, crítica e humana.

Em contrapartida, outros docentes enfatizaram a finalidade de inserção profissional. D2 considerou que a estrutura do curso prioriza a formação técnica em detrimento da preparação para o ensino superior. Já D4 afirmou que a finalidade do curso é “alimentar o mercado do técnico”, evidenciando uma compreensão mais próxima das demandas do setor produtivo.

Quanto aos desafios, os docentes destacaram a dificuldade de concretizar a integração entre formação geral e profissional. D1 apontou que a integração exige tempo, dedicação e trabalho coletivo das equipes, enquanto D3 ressaltou a necessidade de que docentes e estudantes compreendam efetivamente o significado da formação integrada. Na mesma direção, D5 identificou como desafio fazer com que os alunos compreendam que não existe separação entre o técnico e o propedêutico.



De modo geral, os resultados indicam que o PPC incorpora os principais fundamentos teóricos do EMI e busca promover uma formação integrada. Contudo, o documento apresenta contradições ao enfatizar simultaneamente a formação humana integral e o atendimento às demandas do mercado de trabalho. Da mesma forma, as concepções docentes revelam que a integração entre formação geral e profissional ainda se encontra em processo de construção, coexistindo perspectivas alinhadas aos princípios do EMI e visões que mantêm a fragmentação entre as diferentes dimensões da formação.

CATEGORIA DO CURRÍCULO INTEGRADO

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico Integrado em Computação Gráfica do IFPE e das falas dos docentes revelou que a concepção de currículo integrado está fundamentada em três eixos principais: **integração entre conhecimentos gerais e específicos, interdisciplinaridade e contextualização e formação por competências voltadas ao mercado de trabalho**. Entretanto, os resultados evidenciam tensões entre o discurso da integração e sua efetiva materialização na prática curricular.

Em relação à **integração dos conhecimentos gerais e específicos**, o PPC organiza o currículo em três núcleos — Básico, Politécnico e Profissional Técnico — buscando articular formação geral e formação profissional (IFPE, 2023). Contudo, a pesquisa identificou que essa estrutura mantém uma separação entre os campos de conhecimento, o que dificulta a concretização da integração curricular em sua perspectiva mais ampla. Conforme argumenta Ramos (2007), a integração deve ser compreendida como uma totalidade, na qual os conhecimentos não são entendidos isoladamente, mas em suas relações com a realidade social e produtiva. Nessa mesma direção, Ciavatta (2005) afirma que integrar significa compreender

“as partes no seu relacionamento com a totalidade”, superando a fragmentação do conhecimento.

A segunda concepção identificada refere-se à **interdisciplinaridade e à contextualização**. O PPC estabelece que a organização curricular deve privilegiar “os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade” (IFPE, 2023, p. 42) e prevê a realização de Projetos Integradores como estratégia para promover a articulação entre os diferentes componentes curriculares. O documento afirma que “o Projeto Integrador tem caráter interdisciplinar, tendo por objetivo integrar dois ou mais componentes curriculares” (IFPE, 2023, p. 43). Entretanto, a pesquisa conclui que a integração curricular acaba sendo concentrada nesses momentos específicos, o que limita sua consolidação como prática permanente. Nesse sentido, autores como Frigotto (2008) e Ciavatta e Ramos (2012) alertam que a interdisciplinaridade, quando realizada de forma superficial ou restrita a algumas disciplinas, não é suficiente para superar a fragmentação curricular.

A terceira concepção encontrada no PPC relaciona-se à **formação por competências e à preparação para o mercado de trabalho**. O documento destaca o desenvolvimento de competências profissionais, flexibilidade, criatividade, trabalho em equipe e adaptação às novas tecnologias (IFPE, 2023). Contudo, a análise crítica realizada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica aponta que essa orientação aproxima o currículo das demandas do mercado e da lógica capitalista. Como destaca Saviani (2011), a educação não deve limitar-se à formação de trabalhadores adaptáveis, mas promover uma formação humana integral e emancipadora. De modo semelhante, Kuenzer (2016) e Mészáros (2008) criticam a centralidade atribuída às competências e ao empreendedorismo, por reforçarem valores de individualismo e adaptação às exigências do capital.

As falas dos docentes demonstram que eles compreendem o currículo integrado como a articulação entre disciplinas da formação



geral e da formação técnica. Para o docente D1 (2024), deve haver “diálogo entre as disciplinas dessa formação geral com a formação técnica”, enquanto o docente D6 (2024) afirma que o currículo integrado “une o que a gente ensina na base comum com o que os alunos vão usar na profissão”. Essas concepções convergem com a literatura sobre o Ensino Médio Integrado e evidenciam uma apropriação inicial do conceito de integração curricular pelos professores.

Apesar dessa compreensão conceitual, os docentes apontam diversos **desafios para a efetivação da integração curricular**. Entre eles destacam-se: a dificuldade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento, a dependência excessiva dos Projetos Integradores para promover a integração, a reduzida carga horária das disciplinas de formação geral, o excesso de componentes curriculares e as dificuldades decorrentes da organização semestral do curso. Segundo D1 (2024), “fazer a integração é muito difícil”, especialmente quando envolve a convergência entre disciplinas propedêuticas e técnicas. Já os docentes D2, D3 e D4 destacam que a formação geral possui carga horária insuficiente, comprometendo o equilíbrio entre formação técnica e formação humana.

De modo geral, a pesquisa conclui nessa categoria que tanto o PPC quanto as falas dos docentes apresentam a integração curricular como um princípio orientador do curso. Entretanto, sua materialização ainda ocorre de forma limitada e marcada por fragmentações. Assim, a pesquisa aponta que a consolidação de um currículo integrado na perspectiva da formação humana integral ainda exige investimentos institucionais, revisão das práticas educativas, ampliação do trabalho coletivo docente e fortalecimento da articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, conforme defendem Ciavatta (2005), Ramos (2005; 2007) e Moura (2008).

CATEGORIA DA PRÁTICA EDUCATIVA

A categoria Prática Educativa teve como objetivo compreender como as concepções dos docentes sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) e o Currículo Integrado influenciam suas ações educativas e o processo de formação humana. A análise evidenciou que as práticas educativas dos professores são atravessadas por diferentes compreensões sobre a integração curricular, revelando avanços, desafios e contradições.

Inicialmente, a pesquisa destaca que a prática educativa no EMI exige uma formação docente específica, uma vez que a integração entre Educação Básica e Educação Profissional amplia os desafios da docência. Conforme afirma Kuenzer (2011), a formação de professores para essa modalidade está inserida nas contradições entre capital e trabalho, podendo tanto reproduzir a lógica do mercado quanto contribuir para uma formação crítica e transformadora.

As falas dos docentes revelaram que a realidade do aluno é considerada o principal ponto de partida do processo educativo. Os professores entendem que essa realidade envolve aspectos sociais, econômicos, culturais e individuais, mas defendem que a escola deve ampliar os horizontes dos estudantes para além de suas experiências imediatas. Como afirma o docente D5 (2024), é necessário “ajudar o aluno a compreender outras realidades e possibilidades”, enquanto o docente D6 (2024) reforça que a escola deve “expandir a visão de mundo dos estudantes”. Essa compreensão dialoga com Saviani (2011), para quem a realidade concreta dos estudantes deve ser o ponto de partida da ação pedagógica, mas não seu ponto de chegada.

Em relação aos conhecimentos que devem ser trabalhados, identificou-se uma dualidade nas concepções docentes. Parte dos professores prioriza os conhecimentos técnicos voltados à profissão e à inserção no mercado de trabalho, como expressa o docente



D1 (2024): “vou ensinar o conhecimento que eu tenho na ementa e os conhecimentos enquanto profissional da área técnica”. Por outro lado, alguns docentes defendem a articulação entre conhecimentos científicos e técnicos, associando essa integração ao desenvolvimento do pensamento crítico. O docente D5 (2024), por exemplo, afirma: “Procuro desenvolver tanto o conhecimento técnico quanto científico [...] gosto de trabalhar o pensamento crítico”. Essa divergência evidencia a coexistência de perspectivas formativas distintas no interior do curso.

No que se refere às metodologias utilizadas, observou-se que os docentes realizam, ainda que de forma não sistematizada, alguns momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) proposta por Saviani (2011). Foram identificadas evidências da Prática Social Inicial, quando os professores partem da realidade dos alunos, e da Problematização, ao promoverem reflexões sobre questões sociais e cotidianas. O docente D8 (2024), por exemplo, relata que procura trazer situações que “tirem eles da zona de conforto, que fazem eles pensarem sobre o mundo”.

Também foram encontradas práticas relacionadas à Instrumentalização, etapa em que os conhecimentos científicos são apresentados para possibilitar a compreensão crítica da realidade. Os docentes utilizam aulas expositivas, textos atuais, atividades interativas, gamificação e exercícios como estratégias para desenvolver os conteúdos. Entretanto, a pesquisa não encontrou evidências claras dos momentos de Catarse e Prática Social Final, considerados fundamentais por Saviani (2011) para que os estudantes consolidem uma compreensão crítica da realidade e utilizem o conhecimento como instrumento de transformação social.

Quanto aos objetivos da formação, a análise revelou uma dualidade. Alguns docentes compreendem sua função prioritariamente como preparação para o mercado de trabalho. O docente D1 (2024) afirma que sua preocupação é “prepará-los profissionalmente



para atuar”, enquanto o docente D4 (2024) destaca a necessidade de formar “um bom profissional”. Em contrapartida, outros professores defendem uma formação mais ampla, que articule qualificação profissional, cidadania crítica e continuidade dos estudos. O docente D2 (2024) declara estar preocupado em formar “homens, mulheres, cidadãos”, enquanto o docente D5 (2024) busca formar “um trabalhador que também seja um cidadão crítico”. Da mesma forma, o docente D8 (2024) enfatiza a necessidade de preparar os estudantes tanto para o trabalho quanto para a universidade e para a reflexão crítica sobre a sociedade.

Como principal conclusão, a pesquisa identificou que as concepções docentes sobre integração curricular apresentam contradições que repercutem diretamente na prática educativa. Embora exista reconhecimento da importância do EMI e do Currículo Integrado, a formação geral e a formação profissional ainda aparecem parcialmente dissociadas, refletindo-se em práticas que oscilam entre uma perspectiva voltada ao mercado de trabalho e outra comprometida com a formação humana integral.

Diante desse cenário, a pesquisa concluiu que a consolidação do currículo integrado depende do fortalecimento da formação continuada dos docentes, possibilitando maior apropriação dos fundamentos teóricos do EMI e da integração curricular. Conforme defendem Saviani (2011), Ramos (2008) e Kuenzer (2011), a formação humana integral exige práticas educativas capazes de articular trabalho, ciência, cultura e cidadania crítica, superando a visão restrita da educação como mera preparação para o mercado de trabalho. Assim, a formação docente permanente é apontada como condição essencial para que o EMI cumpra seu papel de promover uma educação crítica, emancipadora e omnilateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como propósito compreender as concepções dos docentes acerca da integração curricular no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Computação Gráfica e analisar de que maneira essas concepções influenciam as práticas educativas voltadas à formação humana dos estudantes. Para alcançar esse objetivo, o estudo investigou as relações entre Ensino Médio Integrado (EMI), Currículo Integrado e a Prática Educativa.

O referencial teórico evidenciou a centralidade do trabalho educativo e da formação integral, compreendendo educação e trabalho como direitos fundamentais e defendendo uma formação que articule dimensões científicas, culturais, sociais e profissionais. Nessa perspectiva, o EMI e o Currículo Integrado foram analisados como propostas capazes de superar a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, contribuindo para a constituição de sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

Os resultados da pesquisa revelaram que as concepções docentes sobre o EMI são marcadas por contradições. Enquanto parte dos professores compreende o EMI como uma proposta de formação humana integral, outra parcela o percebe predominantemente como um espaço de preparação para o mercado de trabalho. Além disso, foram identificados desafios para a concretização da integração curricular, entre eles a necessidade de maior tempo para planejamento coletivo, a compreensão limitada do conceito de integração curricular e as dificuldades dos próprios estudantes em compreender os objetivos do EMI.

Em relação ao Currículo Integrado, observou-se que os docentes reconhecem, em termos conceituais, a importância da articulação entre conhecimentos gerais e específicos. Entretanto, sua



efetivação encontra obstáculos significativos, como a insuficiência de carga horária destinada às disciplinas de formação geral, o elevado número de componentes curriculares e os problemas relacionados à organização temporal do currículo. Tais fatores dificultam a superação da fragmentação dos saberes e comprometem a materialização de uma formação efetivamente integrada.

As contradições identificadas nas concepções sobre o EMI e o Currículo Integrado repercutem diretamente nas Práticas Educativas. Verificou-se uma constante tensão entre propostas educativas orientadas para a formação humana integral e práticas mais voltadas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho. Esse cenário evidencia a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os fundamentos teóricos que sustentam o EMI e fortalecer processos formativos que contribuam para a consolidação de práticas educativas integradoras.

Por fim, a pesquisa reafirma a relevância do currículo integrado como elemento estruturante da Educação Profissional e Tecnológica. Embora reconheça os desafios e limites impostos pelas contradições presentes no contexto educacional contemporâneo, o estudo defende que o EMI possui potencial para promover uma formação mais ampla, articulando trabalho, ciência, cultura e cidadania. Nesse sentido, a integração curricular deve ser compreendida não apenas como uma organização formal do currículo, mas como uma estratégia educativa voltada à formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e transformar a realidade social em que estão inseridos.

Longe de apresentar respostas definitivas, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a integração curricular no EMI, incentivando novas pesquisas, reflexões e práticas educativas que fortaleçam a formação humana integral e a função social da educação.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**: tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: D2208 (planalto.gov.br). Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. 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. Disponível em: D5154 (planalto.gov.br). Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: L11892 (planalto.gov.br). Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. SETEC/Brasília, dezembro de 2007 e 2016.



CARDOSO, T. C.; HAMMES, I. L.; BOTH, J. T. A construção do Ensino Médio Integrado: contribuições a partir de uma proposta de formação continuada no IFSUL - campus Pelotas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9684, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9684. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9684>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (org.); CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005; p. 83-105.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2005. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em: 20 jan. 2024.

DUARTE NETO, José Henrique. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica**: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar. 2010.

DUARTE NETO, J. H.; SANTOS, E. O. Currículo: leituras críticas e apontamentos para uma teoria curricular no âmbito do ProfePT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, e11246, abr. 2023. ISSN 2447-1801.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: CIAVATTA, M. (org.). **Gaudêncio** Frigotto - Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. São Paulo: Autêntica, 2012b.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, volume 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Conselho Superior. **Resolução CONSUP/IFPE nº 170, de 24 de janeiro de 2023**. Aprova, ad referendum, o Projeto Pedagógico do curso técnico integrado em Computação Gráfica do IFPE, campus Olinda. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2023/resolucao-170-2023-aprova-ad-referendum-o-projeto-pedagogico-do-curso-tecnico-integrado-em-computacao-grafica-do-ifpe-campus-olinda.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2023.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 667-688, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rhov20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 24 ago. 2023.

MALANCHEN, J. Pedagogia Histórico-Crítica e Saber Objetivo Versus Multiculturalismo e o Relativismo no Debate Curricular Atual. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 58–67, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12263. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12263>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MARSIGLIA, A. C.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, p. 97-105, 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29ª Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2012. 249 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, [S. l.], v. 2, p. 4-30, 2008. DOI: 10.15628/holos.200711. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PACHECO, E. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 7, 2018.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada de exposição no seminário sobre Ensino Médio (Mossoró, RN), 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go-/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 17 set. 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, v. 12, n. 34, p. 152-165. ISSN 1413-2478.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEMERARO, G. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 do Antonio Gramsci/ Giovanni Semeraro; tradução do caderno 12 de Maria Margarido Machado. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 240 p.

SILVA, C. M. B. Currículo integrado e Educação politécnica: concepções e percepções no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10657, maio 2021. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10657>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 14. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES DELLA FONTE, S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.383. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 19 jul. 2023.

WWW.
PIMENTA
CULTURAL
.com

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR