ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LACUNAS NA PESQUISA SOBRE EGRESSOS E ESTÁGIO SUPERVISIONADO – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA[1]

Rodrigo Gehrke Tonin[2]
Marcos Alexandre Alves[3]

INTRODUÇÃO

A formação integral constitui um dos horizontes educativos do Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa proposta insere-se no enfrentamento da dualidade histórica da educação brasileira, marcada pela destinação de percursos distintos às elites e à classe trabalhadora, separando a formação geral da preparação profissional (Caires; Oliveira, 2016; Manfredi, 2016). Compreender sua concretização exige considerar tanto os fundamentos que orientam o ensino quanto as condições institucionais e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Essa dualidade permaneceu nas reformas da educação profissional, mesmo diante de mudanças nas possibilidades de articulação com o ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabeleceu entre as finalidades dessa etapa a preparação para o trabalho e a cidadania, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Brasil, 1996). Apesar dessas finalidades, a regulamentação da educação profissional pelo Decreto nº 2.208/1997 determinou que a formação técnica tivesse organização curricular própria e independente do ensino médio, restringindo sua oferta às formas concomitante e sequencial (Brasil, 1997).

Esse direcionamento foi revisto pelo Decreto nº 5.154/2004, que restabeleceu a possibilidade de oferta integrada, com matrícula única e planejamento voltado à formação geral e à habilitação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2004). Posteriormente, a Lei nº 11.741/2008 incorporou essa possibilidade à LDB (Brasil, 2008a). Para Frigotto, Ciavatta e

[1] Este trabalho é um recorte de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana (UFN).

[2] Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana – UFN e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: rodrigo.tonin@riogrande.ifrs.edu.br.
[3] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel e Professor da Universidade Franciscana – UFN. E-mail: marcosalves@ufn.edu.br.

ISSN: 2358-8829

Ramos (2005), a oferta integrada representa uma condição para a construção de uma formação que articule conhecimentos científicos, técnicos e humanísticos, apontando para a superação da dualidade educacional, embora sua concretização dependa de mudanças que ultrapassam o plano legal.

Ainda em 2008, a Lei nº 11.892/2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), consolidando essa proposta ao estabelecer entre seus objetivos a oferta de educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma de cursos integrados (Brasil, 2008b). Para Pacheco (2010), um dos objetivos basilares dos IFs é proporcionar aos estudantes uma formação contextualizada, a partir de um currículo integrado orientado pela concepção de sujeito omnilateral, que supere a dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

A formação integral, nesse contexto, orienta-se pelo desenvolvimento dos sujeitos e pela superação da separação entre trabalho manual e intelectual. Para Ciavatta (2005), a formação integrada envolve compreender a educação geral como parte inseparável da educação profissional, assegurando aos sujeitos uma formação que permita interpretar a realidade e atuar como cidadãos. Essa compreensão aproxima-se da concepção de politecnia discutida por Saviani (2003), segundo a qual a formação deve proporcionar o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção. Assim, a preparação profissional envolve tanto a aprendizagem das atividades técnicas quanto a compreensão dos conhecimentos e das relações sociais que lhes dão origem.

No currículo, essa perspectiva exige que os conhecimentos das diferentes áreas sejam trabalhados em suas relações. Ramos (2008) compreende o currículo integrado a partir da totalidade, de modo que os conceitos permitam explicar os fenômenos e processos estudados em suas múltiplas determinações. A integração, portanto, pressupõe uma organização do ensino que articule os conhecimentos gerais e específicos, permitindo aos estudantes compreender as relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa proposta também possui um sentido político, pois, como discute Frigotto (2007), a articulação entre educação básica e profissional está vinculada à construção de uma educação que enfrente a dualidade histórica e assegure aos trabalhadores o direito a uma formação ampla.

Os estudos sobre o EMI mostram, contudo, dificuldades na construção dessa articulação. Pesquisas identificam limites na compreensão dos fundamentos da proposta pelos docentes, fragmentação entre conhecimentos gerais e técnicos e insuficiência de condições para o planejamento coletivo (Garcia, 2017; Paglia, 2021; Melo, 2022). Outras evidenciam contribuições de projetos interdisciplinares e da pesquisa para a autonomia e a participação dos

ISSN: 2358-8829

estudantes, embora também registrem obstáculos à organização conjunta das atividades (Machado; Gouveia, 2022; Rabello, 2023). Esses resultados indicam a importância de aproximar as análises das concepções educativas, das condições institucionais e das práticas desenvolvidas nos cursos.

Entre as experiências formativas, o estágio supervisionado pode favorecer relações entre conhecimentos escolares e situações de trabalho, dependendo de seu planejamento e acompanhamento pedagógico (Colombo; Ballão, 2014). A perspectiva dos egressos também oferece possibilidades de compreender os sentidos atribuídos à formação após a conclusão do curso, considerando a continuidade dos estudos, a atuação profissional e outras esferas da vida. Os trabalhos de Ferreira e Matos (2022), Ferreira (2023) e Castro e Souza (2024) apresentam contribuições para essas questões, cuja presença e abordagem no conjunto da produção selecionada precisam ser examinadas.

Diante disso, este artigo orienta-se pela seguinte questão: quais contribuições, tensões e lacunas a produção acadêmica selecionada revela sobre a formação integral no EMI dos Institutos Federais, particularmente em relação à perspectiva dos egressos e ao estágio supervisionado? A relevância do levantamento está em reunir resultados de pesquisas desenvolvidas em diferentes contextos, aproximando seus achados e identificando possibilidades de aprofundamento sem tomar as lacunas do conjunto analisado como ausência de estudos sobre os temas.

O artigo resulta do levantamento bibliográfico desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de doutorado em andamento sobre a formação integral na perspectiva de egressos de um curso técnico integrado ao ensino médio. Sua contribuição consiste em articular os achados de teses e artigos publicados entre 2013 e 2024, discutindo as relações entre os fundamentos da proposta e as condições de sua concretização. O objetivo é apresentar e discutir os resultados desse levantamento, evidenciando suas principais contribuições e tensões e, particularmente, as lacunas relativas à perspectiva dos egressos e à investigação do estágio supervisionado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte, voltada ao mapeamento e à análise da produção acadêmica sobre formação integral no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Essa abordagem permite identificar temas, contribuições e lacunas presentes na produção sobre determinado objeto de investigação (Frigotto et al., 2018).

O levantamento contemplou teses de doutorado e artigos de acesso aberto publicados entre 2013 e 2024, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca

ISSN: 2358-8829

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos CAPES. O marco inicial corresponde ao ano do Projeto Pedagógico do Curso investigado na pesquisa de doutorado, em 2013, e situa o levantamento no período posterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em 2012 (Brasil, 2012). O ano de 2024 delimita o encerramento do período abrangido pelo levantamento.

Foram utilizados os descritores "formação integral", "formação integral" AND "ensino médio integrado" e "formação integral" AND "educação profissional e tecnológica". Como as buscas produziram conjuntos sobrepostos, os registros foram conferidos para identificar duplicações e evitar a contagem de um mesmo trabalho mais de uma vez no conjunto selecionado.

A seleção ocorreu em duas etapas de refinamento. Na primeira, realizou-se a leitura de títulos e resumos, buscando trabalhos que abordassem a formação integral dos estudantes no contexto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Nessa etapa, foram pré-selecionadas 29 teses e 144 registros de artigos. Na segunda, a leitura direcionada dos textos considerou os objetivos, o contexto investigado e as contribuições para compreender a formação dos estudantes. Foram excluídos trabalhos que se distanciavam desse recorte, investigavam outros contextos educacionais ou estavam disponíveis de forma incompleta. Estudos sobre componentes curriculares específicos, práticas e concepções docentes ou debates teóricos foram considerados conforme sua contribuição para a compreensão da formação integral no EMI. O conjunto selecionado compreendeu 19 teses e 46 artigos, totalizando 65 trabalhos. As etapas de seleção são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas de seleção do corpus

Etapa	Teses	Artigos
Busca inicial	285	953
1º refinamento: leitura de títulos e resumos	29	144
2º refinamento: leitura direcionada	19	46
Corpus final	65 trabalhos	

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise considerou os objetivos, os procedimentos metodológicos, os participantes, os referenciais e os resultados dos trabalhos selecionados. As teses foram organizadas em duas dimensões: Empírica, com 15 trabalhos, e Epistemológica, Normativa e Documental, com quatro. Os artigos foram distribuídos em cinco categorias: "A voz dos sujeitos sobre a formação integral", com 14 trabalhos; "Currículo e organização do ensino", com 11; "Políticas educacionais e contexto normativo", com oito; "Práticas pedagógicas e estratégias formativas", com oito; e "Debates teóricos e conceituais", com cinco. Essa organização orientou a

ISSN: 2358-8829

comparação dos achados e a identificação de convergências, diferenças e tensões. Para a apresentação dos resultados, as contribuições das teses e dos artigos foram articuladas em uma discussão conjunta dos principais temas identificados, com atenção à perspectiva dos egressos e ao estágio supervisionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise conjunta das teses e dos artigos mostra que a formação integral recebe significados distintos conforme as expectativas e experiências dos sujeitos. Um dos achados recorrentes é a distância entre a presença de seus princípios nos documentos institucionais e sua compreensão pelos responsáveis pelo processo educativo. O conhecimento declarado da proposta do EMI nem sempre corresponde à apropriação de seus fundamentos, enquanto conceitos como omnilateralidade, politecnia e trabalho como princípio educativo permanecem pouco discutidos no cotidiano institucional. Nesse contexto, a integração pode ser compreendida como a reunião de disciplinas gerais e técnicas, mantendo a separação entre os conhecimentos que se pretende superar (Garcia, 2017; Lima, 2020; Melo, 2022).

Essa compreensão limitada relaciona-se à necessidade de formação docente específica, pois a qualificação dos professores em suas áreas de conhecimento não assegura, por si, a compreensão da proposta educativa do EMI. As dificuldades de formação pedagógica aparecem associadas a práticas de ensino centradas nos conteúdos de cada disciplina, com pouca articulação entre os conhecimentos gerais e técnicos (Paglia, 2021; Melo, 2022). Entretanto, os obstáculos também envolvem a organização do trabalho: a ausência de tempo para planejamento coletivo, a sobrecarga e a insuficiência de espaços de diálogo dificultam a construção de objetivos compartilhados entre as áreas (Machado; Gouveia, 2022; Ferreira, 2023). A aproximação desses resultados aponta para a importância de articular a formação continuada às condições institucionais de realização do trabalho docente.

Quando olha-se para as experiências dos estudantes, estas revelam um percurso marcado por aprendizagens e tensões. Nos trabalhos avaliados é reconhecida a qualidade do ensino ofertado, o estímulo à autonomia, a convivência com a diversidade e a ampliação de suas perspectivas de vida e de mundo (Guedes, 2017; Camillo; Figueredo, 2021; Frigo, 2021). Porém, essas características aparecem ao lado de exigências de adaptação ao mercado de trabalho e de expectativas de inserção profissional e acesso ao ensino superior. A coexistência dessas expectativas não constitui, por si só, uma contradição com a proposta do EMI, mas evidencia a necessidade de compreender como a formação dialoga com os projetos de vida dos estudantes. O reconhecimento das aprendizagens também não permite concluir que a integração

ISSN: 2358-8829

curricular e a formação integral estejam concretizadas, mas que há um caminho que está sendo trilhado.

A organização da experiência escolar merece atenção nesse processo. Sá (2019) aponta que a ampliação da jornada não garante uma formação mais abrangente quando acompanhada de sobreposição de atividades e fragmentação curricular. Nesse sentido, surgem os relatos de cansaço, pressão psicológica e dificuldades de articulação entre conteúdos gerais e técnicos (Gonçalves; Cesaro, 2020; Araújo; Pereira; Gaia, 2022), juntamente com a discussão sobre a secundarização do desenvolvimento socioafetivo, mostram a necessidade de considerar como a formação é vivenciada pelos estudantes (Menezes, 2021). Assim, a análise da formação integral envolve tanto os conhecimentos oferecidos quanto as condições de aprendizagem, convivência e desenvolvimento dos sujeitos.

Há, contudo, experiências que apontam possibilidades de articulação entre conhecimentos. O desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso evidencia contribuições da pesquisa, do trabalho coletivo e do acompanhamento docente para a autonomia e o reconhecimento dos estudantes (Zanotta, 2018). Nos artigos, projetos interdisciplinares e práticas desenvolvidas em componentes curriculares mostram possibilidades de relacionar os conteúdos escolares a problemas concretos, estimular a participação e ampliar a compreensão crítica da realidade (Rupp; Schwede; Schwede, 2022; Rabello, 2023; Souza; Ortolan; Freitas, 2023). Essas contribuições indicam que diferentes áreas podem participar da formação integral, mas seu alcance depende da articulação das atividades com a proposta do curso.

As dificuldades de integração também expressam disputas sobre as finalidades educativas. Nos documentos institucionais, princípios de formação omnilateral e trabalho como princípio educativo convivem com concepções centradas na adaptação ao mercado e na empregabilidade (Silveira, 2022; Conde, 2022). Essa relação, entretanto, não recebe uma interpretação única: a preparação profissional também pode ser compreendida como parte de uma formação ampla, considerando os conhecimentos e valores mobilizados nas situações de trabalho (Freire, 2020). As análises da reforma do Ensino Médio de 2017 acrescentam preocupações com a fragmentação curricular, a redução do espaço da formação geral e a continuidade da proposta integrada nos Institutos Federais (Paixão, 2023; Milliorin, 2024). Os resultados permitem, assim, relacionar as dificuldades do cotidiano institucional às concepções e políticas que orientam a oferta do ensino.

Quanto à perspectiva dos egressos, apenas os trabalhos de Ferreira e Matos (2022) e Ferreira (2023) investigam esse público em conjunto com docentes, gestores e discentes. De uma forma geral os autores registram o reconhecimento de aprendizagens relacionadas aos

ISSN: 2358-8829

conhecimentos técnicos e gerais, a construção de projetos de vida e dificuldades de valorização das capacidades desenvolvidas no ambiente escolar. Entretanto, a participação de egressos em uma pesquisa não significa necessariamente que suas trajetórias posteriores à conclusão do curso constituam o centro da investigação. Permanece espaço para aprofundar como esses sujeitos relacionam a formação recebida à continuidade dos estudos, à atuação profissional e a outras esferas da vida.

Na sequência da investigação, o estágio supervisionado também demanda aprofundamento, pois apenas no artigo de Castro e Souza (2024) há uma investigação diretamente relacionada. Os autores o reconhecem como espaço de articulação entre teoria e prática, mas que convive com dificuldades de cumprimento da carga horária e de acompanhamento pelos orientadores. Nas teses, aparecem questões relacionadas à oferta de estágios e à percepção de sua ausência como obstáculo à inserção profissional (Freire, 2020; Ferreira, 2023), sem mais aprofundamentos ou investigações diretamente relacionadas. Assim, esses achados abordam aspectos distintos e não permitem tomar a participação no estágio, por si só, como garantia de integração. Abrem, contudo, possibilidades de investigar as relações estabelecidas entre conhecimentos escolares e experiências de trabalho, considerando o papel do planejamento, da orientação e do acompanhamento pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar e discutir a produção acadêmica sobre formação integral no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, considerando o enfrentamento da dualidade entre formação geral e profissional e as dificuldades de concretização dessa proposta educativa. Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico do tipo estado da arte nas bases BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Portal de Periódicos CAPES, abrangendo o período de 2013 a 2024. Após os refinamentos, foram selecionadas 19 teses e 46 artigos, cujas contribuições foram discutidas conjuntamente, com atenção às convergências, tensões e lacunas relativas à perspectiva dos egressos e ao estágio supervisionado.

Os resultados evidenciaram dificuldades de apropriação dos fundamentos do EMI, necessidades de formação docente específica e limitações ao planejamento coletivo, associadas à fragmentação curricular. Ao mesmo tempo, os estudantes reconhecem contribuições para a autonomia, a convivência com a diversidade e a ampliação de suas perspectivas de vida. Experiências com pesquisa, projetos e trabalhos de conclusão de curso também apontam

ISSN: 2358-8829

possibilidades de integração, embora seu alcance dependa da organização do ensino e das condições de participação dos sujeitos.

A perspectiva dos egressos e o estágio supervisionado receberam atenção limitada no conjunto analisado. Permanecem como possibilidades de aprofundamento os sentidos atribuídos à formação após a conclusão do curso e as contribuições do estágio, considerando sua orientação e seu acompanhamento pedagógico. Essas lacunas estão delimitadas pelas bases, pelo período, pelos descritores e pelos critérios adotados, sem representar ausência de outras pesquisas sobre os temas.

O conjunto analisado permite concluir que a formação integral se constitui nas relações entre as finalidades anunciadas, a organização do ensino e as experiências dos sujeitos. Sua presença nos documentos e o reconhecimento da qualidade da formação são relevantes, mas insuficientes para demonstrar sua concretização. Este artigo contribui ao evidenciar que compreendê-la exige examinar como os conhecimentos se articulam nas práticas educativas e adquirem sentido na vida dos estudantes. É nessa relação que a perspectiva dos egressos e a análise do estágio podem aproximar o debate sobre a proposta do EMI das condições e experiências em que ela se realiza.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), pela concessão de afastamento integral para a realização do doutorado, e à Universidade Franciscana (UFN), pelo apoio pedagógico ao desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, W. P.; PEREIRA, C. W. dos S.; GAIA, M. G. M. A formação na educação profissional e tecnológica no ensino técnico integrado: expectativas para uma formação humana em uma instituição do norte de Minas Gerais. **Revista Educação e Emancipação**, v. 15, n. 1, p. 179–202, 2022. DOI: https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n1.2022.7.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 17 jul. 2008a.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 21 set. 2012.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira**: da Colônia ao PNE 2014–2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAMILLO, E. J.; FIGUEREDO, D. C. O papel da Moradia Estudantil na edificação da Educação Integral no Instituto Federal Catarinense – IFC: limites e potencialidades. **Revista Labor**, v. 2, n. 25, p. 32–46, 2021. DOI: https://doi.org/10.29148/labor.v2i25.60160.

CASTRO, M. S.; SOUZA, H. N. de. A importância do estágio supervisionado para a formação do estudante da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e12653, 2024. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.12653.

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**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83–103.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171–186, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.36902.

CONDE, F. M. **Projetos Pedagógicos de Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Rondônia**: concepções e disputas na modalidade educacional (2003–2018). 2022. 297 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022.

FERREIRA, A. C. **Integração no curso técnico em química integrado ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense Campus Araquari**: aproximações e distanciamentos com a politecnia. 2023. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023.

FERREIRA, J. de M.; MATOS, R. P. Formação integral e êxito escolar: percepções de docentes e estudantes do Ensino Médio integrado na rede federal. **Conjecturas**, v. 22, n. 10, p. 236–264, 2022. DOI: https://doi.org/10.53660/CONJ-1562-EDU19.

ISSN: 2358-8829

FREIRE, J. da S. G. **Diálogos entre o discurso docente e o Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte**: (re)construindo sentidos. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

FRIGO, S. U. **Formação para o trabalho e os impactos no sujeito social**: um estudo a partir do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFMS Campus Três Lagoas. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2021.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129–1152, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p4578.

FRIGOTTO, G.; NEVES, B. M.; BATISTA, E. G.; SANTOS, J. R. dos. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da Pós-Graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 83–148.

GARCIA, J. C. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano**: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral. 2017. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

GONÇALVES, L. C.; CESARO, H. L. de. O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense – Campus Ibirama: oportunidades e dificuldades na percepção de discentes ingressantes. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 311–324, 2020. DOI: https://doi.org/10.47236/2594-7036.2020.v4.i4.311-324p.

GUEDES, F. L. **Projeto de vida e a constituição do profissional técnico do IFSULSAP**: expectativas de jovens diante de um Projeto de Educação Profissional Integrada. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

LIMA, M. S. **Desenhar é preciso? O ensino de Desenho como grande área de conhecimento para a formação integral nos Institutos Federais**. 2020. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/T.27.2020.tde-25022021-161546.

MACHADO, S. M.; GOUVEIA, R. C. Projeto sobre educação financeira: contribuições para uma formação emancipadora no Ensino Médio Integrado no IFSP – campus Sertãozinho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, e11722, 2022. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2022.11722.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MELO, M. S. de. **Concepções docentes sobre o Ensino Médio Integrado**: sentidos contraditórios e fragmentação. 2022. 232 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. DOI: https://doi.org/10.26512/2022.01.T.43383.

MENEZES, D. A. **Habilidades socioafetivas e cognitivas do aluno no Instituto Federal de Sergipe – Itabaiana**: aprendizado integral e crítico para além dos ditames do mercado de trabalho. 2021. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2021.

MILLIORIN, S. A. **Implicações da reforma do ensino médio na oferta dos cursos de ensino médio integrado em institutos federais**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

PAGLIA, R. R. S. **A escola em tempo integral**: alicerce para educação integral no ensino médio integrado. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

PAIXÃO, A. E. da. **A Lei nº 13.415/2017 e a educação profissional**: uma análise dos caminhos da reforma nos Institutos Federais. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

RABELLO, B. R. Formação integral através de um projeto interdisciplinar para o ensino médio. **Contraponto: Discussões Científicas e Pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, Blumenau, v. 4, n. 5, p. 176–193, 2023. DOI: https://doi.org/10.21166/ctp.v4i5.3074.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 28 out. 2026.

RUPP, L. C. D.; SCHWEDE, G.; SCHWEDE, M. A. Projetos de pesquisa no Ensino Médio integrado: possibilidades de formação integral em Enologia e Viticultura. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, e67, p. 1–28, 2022. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644453322.

SÁ, K. R. de. **Currículo do ensino médio integrado do IFMG**: a partitura, a polifonia e os solos da educação física. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131–152, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010.

SILVEIRA, S. S. dos S. **Formação humana e currículo integrado**: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da educação profissional e tecnológica. 2022. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2022.

SOUZA, R. de; ORTOLAN, R. L.; FREITAS, N. L. de. Potenciais contribuições da Língua Inglesa para a formação integral de alunos do Ensino Médio Integrado (EMI). **Revista Prática Docente**, v. 8, e23006, 2023. DOI: https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23006.id1558.

ZANOTTA, P. A. **Reconhecimento e competência**: dimensões da formação integral no ensino técnico integrado. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.