ISSN: 2358-8829

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFCE E NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: CONVERGÊNCIAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO INTEGRAL

Paulo de Assis Melo [1]
Italo Gabriel da Silva Nobre [2]
Alano de Morais Correia [3]
João Eudes Cardim dos Santos [4]
Islânia Fernandes Araújo [5]
Jefferson Queiroz Lima [6]

INTRODUÇÃO

A história da educação secundária e profissional no Brasil é constitutivamente marcada por uma profunda e secular dualidade estrutural. Esta divisão cindiu a formação escolar em duas trajetórias nitidamente diferenciadas segundo a origem de classe dos estudantes: de um lado, uma formação propedêutica, acadêmica e humanística, reservada às elites condutoras e voltada ao acesso ao ensino superior e aos postos de direção da sociedade; de outro lado, um ensino técnico, instrumental e operacional, destinado aos filhos da classe trabalhadora com a finalidade precípua de prover mão de obra adestrada para suprir as necessidades imediatas do mercado de trabalho (SAVIANI, 2007; CIAVATTA, 2014). Essa marca histórica consolidou uma visão fragmentada do conhecimento e da própria condição humana, separando o trabalho intelectual do trabalho manual, o saber do fazer, a teoria da prática.

Em contraposição a esse quadro histórico de alijamento e segmentação, a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional emerge no debate educacional brasileiro como um projeto político-pedagógico contra-hegemônico. Sustentado na indissociabilidade entre a educação básica de formação geral e a formação técnica profissional, o EMI busca romper com a lógica utilitarista e mercadológica que subordina a escola pública aos imperativos da acumulação capitalista. Trata-se de uma concepção assentada no horizonte

[1] Mestrando do ProfEPT da Instituto Federal do Ceará - IFCE, paulo.melo05@aluno.ifce.edu.br;
[2] Mestrando do ProfEPT da Instituto Federal do Ceará - IFCE, italo.nobre@prof.ce.gov.br;
[3] Mestrando do ProfEPT da Instituto Federal do Ceará - IFCE, alano.morais.correia1884@gmail.com;
[4] Mestrando do ProfEPT da Instituto Federal do Ceará - IFCE, joao.santos4@prof.ce.gov.br;
[5] Mestranda do ProfEPT da Instituto Federal do Ceará - IFCE, islania@ifce.edu.br;
[6] Professor orientador: Doutor em química pela UFC – Servidor IFCE, jeffersonlima@ifce.edu.br.

da escola unitária e da politecnia, que assume a formação humana integral como síntese fundante da emancipação dos sujeitos sociais.

O marco legal e conceitual contemporâneo do EMI ganhou impulso decisivo a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997 — que proibia a integração curricular entre ensino médio e ensino técnico — e da posterior promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o qual reestabeleceu a possibilidade de articulação integrada entre a formação geral e a educação profissional. Subsequentemente, a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02/2012) consolidou e explicitou a formação humana integral como princípio estruturante das políticas públicas de educação básica no país (MOURA, 2014; BRASIL, 2012).

No âmbito do estado do Ceará, o movimento de expansão do ensino médio integrado materializou-se em duas experiências institucionais de grande envergadura e relevância social: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), reestruturado pela Lei Federal nº 11.892/2008 no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), instituída pela Lei Estadual nº 14.273/2008. Embora ambas as redes compartilhem a premissa formal da oferta do ensino médio integrado em tempo integral, elas assentam-se em arquiteturas organizacionais, matrizes de gestão, condições de trabalho docente e concepções pedagógicas que revelam pontos de expressiva convergência e, simultaneamente, profundas divergências e contradições.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a centralidade da concepção de formação humana integral no Ensino Médio Integrado, tomando como eixo teórico de sustentação os estudos de Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Dante Henrique Moura, ao mesmo tempo em que investiga as convergências, os desafios e as perspectivas de operacionalização dessa proposta formativa nos modelos do IFCE e das EEEPs no Ceará. Busca-se compreender de que modo a Formação Humana Integral pode constituir um fundamento teórico e prático capaz de superar a dualidade educacional e orientar práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com a transformação social e com a formação da classe trabalhadora em sua dimensão plena.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Para responder aos objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa de natureza teórica, bibliográfica e documental, pautada em uma abordagem predominantemente qualitativa aos moldes de Lüdke e André (1986) e Minayo (2014). Esses autores defendem que a investigação científica no campo das ciências humanas e da educação exige um caminhar metodológico capaz de superar as aparências imediatas dos fenômenos sociais e apreendê-los em suas múltiplas determinações históricas, econômicas e políticas.

O estudo ancora-se rigorosamente no referencial teórico e epistemológico do Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS, 2007; FRIGOTTO, 2010). Esse aporte metodológico toma a realidade social como uma totalidade concreta em permanente movimento e transformação, na qual as instituições escolares e os projetos curriculares são compreendidos como espaços prenhes de contradições, disputas de classe e mediações históricas. O método dialético forneceu as categorias analíticas fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: a) Totalidade (a articulação das partes com o todo social e a recusa da visão fragmentária do conhecimento); b) Contradição (a apreensão das lutas de interesses sociais e econômicos que atravessam as políticas curriculares); c) Mediação (as estruturas institucionais, leis e práticas pedagógicas que conectam as determinações gerais do capital à vida escolar); e d) Práxis (a unidade indissociável entre reflexão teórica e ação transformadora da realidade).

O corpus de análise documental e bibliográfico constituiu-se a partir de duas frentes complementares: 1) O arcabouço normativo e legislativo regulador do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil e no Ceará, abrangendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o Decreto Federal nº 5.154/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 02/2012), a Lei de Criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), a Lei Estadual das EEEPs no Ceará (Lei nº 14.273/2008) e os Projetos Pedagógicos Institucionais e Regulamentos Didáticos do IFCE e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE); 2) As obras clássicas e contemporâneas de referência sobre o Ensino Médio Integrado, com ênfase nos estudos de Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta e Dermeval Saviani, articulados às pesquisas empíricas sobre a realidade cearense (GOMES, 2015; MENDES; MARQUES, 2021; SILVA, 2021).

O procedimento de interpretação do material qualitativo pautou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo Categorial Temática (BARDIN, 2011). O tratamento dos dados seguiu as

ISSN: 2358-8829

três fases sistemáticas indicadas pela autora: a pré-análise (leitura flutuante e constituição do corpus), a exploração do material (codificação e recorte das unidades de significado) e o tratamento dos resultados (inferência, interpretação crítica e triangulação teórica). A partir desse processo, emergiram as categorias temáticas centrais que orientaram a discussão dos resultados: o trabalho como princípio educativo, a politecnia e omnilateralidade, os eixos estruturantes do currículo (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) e as convergências e contradições operacionais entre os modelos do IFCE e das EEEPs.

3. REFERENCIAL TEÓRICO: FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E OS EIXOS ESTRUTURANTES DO CURRÍCULO INTEGRADO

3.1 A Dimensão Ontológica e Histórica do Trabalho como Princípio Educativo

O elemento essencial que sustenta a concepção de Ensino Médio Integrado elaborada por Frigotto, Ramos e Moura encontra-se na compreensão do trabalho em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. Em seu sentido ontológico, o trabalho é concebido como a atividade fundante do ser social, a mediação primogênita pela qual o ser humano intervém na natureza, transforma o mundo material e, nesse mesmo movimento produtivo, cria a si mesmo, produz conhecimento, linguagem, cultura e sociedade (MARX; ENGELS, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). O trabalho, portanto, é uma dimensão inalienável da própria humanização do homem.

Todavia, no modo de produção capitalista, essa dimensão ontológica sofre uma profunda inversão e alienação. O trabalho perde seu caráter de realização e emancipação humana para se converter em trabalho assalariado, subordinado à lógica da mais-valia e do estranhamento. O trabalhador é desprovido dos meios de produção e do controle sobre o produto de sua atividade, sendo reduzido a uma mera mercadoria ou força de trabalho vendável (RAMOS, 2014; MENDES; MARQUES, 2021). Assim, sob a hegemonia do capital, a educação escolar passa a ser pressionada para reproduzir essa cisão, treinando os sujeitos apenas nas competências operacionais exigidas pelo mercado.

É justamente para fazer frente a essa subsunção que a teoria crítica propõe assumir o trabalho como princípio educativo. Assumir o trabalho como princípio educativo não significa, em hipótese alguma, o adestramento precoce ou o “aprender fazendo” ingênuo e prático do tecnicismo pedagogizante. Pelo contrário, significa tomar a práxis produtiva humana e suas determinações científicas, tecnológicas e históricas como o eixo organizador de todo o processo pedagógico (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2014). O trabalho como princípio educativo permite

ISSN: 2358-8829

que os estudantes compreendam as bases científicas dos processos produtivos modernos, desvelando o significado econômico, social, político e histórico do conhecimento que transforma a realidade.

3.2 Politecnia, Omnilateralidade e a Gestação da Escola Unitária

O horizonte utópico e emancipatório do Ensino Médio Integrado vincula-se umbilicalmente aos conceitos de politecnia e omnilateralidade, herdados da tradição marxiana e desenvolvidos na reflexão pedagógica gramsciana (MANACORDA, 2007; DELLA FONTE, 2018). A formação omnilateral diz respeito ao desenvolvimento pleno, harmonioso e multifacetado de todas as faculdades humanas: físicas, intelectuais, técnicas, éticas, estéticas e políticas. Contrapondo-se radicalmente à formação unilateral e mutilada promovida pelo capitalismo, que especializa o indivíduo hipertrofiando uma única habilidade técnica para convertê-lo em engrenagem do sistema produtivo.

Por sua vez, a politecnia (ou ensino tecnológico) não se refere ao domínio instrumental de variadas técnicas específicas ou ao acúmulo de muitas profissões. Para Saviani (2007) e Silva (2021) a politecnia expressa a apropriação dos princípios científicos e tecnológicos fundamentais que subjazem a todos os processos de produção da vida material na sociedade moderna. Dessa forma, a formação politécnica busca unir a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica, superando a fratura histórica entre a formação teórica para o pensar e a preparação prática para o executar.

Essas categorias convergem para a proposta de escola unitária preconizada por Antonio Gramsci. A escola unitária é aquela de base humanista, científica e técnica que garante a todos os sujeitos, é importante frisar esse temo “todos os sujeitos”, independentemente de sua classe social, o acesso aos conhecimentos mais elevados acumulados pela humanidade, preparando-os simultaneamente para o trabalho socialmente produtivo e para a capacidade de reflexão, autogoverno e direção política (SEMERAMO, 2021; BOESING; NETO, 2024). O EMI, portanto, situa-se como um momento de transição e resistência dentro da ordem capitalista, que busca antecipar elementos dessa escola unitária e omnilateral no interior da escola pública.

3.3 Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia: Eixos Estruturantes do Currículo Integrado

A tradução pedagógica da Formação Humana Integral na organização da prática escolar exige a articulação indissociável de quatro dimensões nucleares do ser social: o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia (MOURA, 2014; RAMOS, 2014; PEREIRA, 2022). Tais

dimensões constituem os eixos estruturantes do currículo integrado, devendo perpassar de forma transversal e interdisciplinar todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares.

A relação integradora entre esses quatro eixos é sintetizada de forma límpida na legislação educacional brasileira e nos estudos de Moura (2014): a) O **Trabalho** é compreendido em sua dimensão ontológica e como mediação de produção da existência; b) A **Ciência** representa o conjunto de conhecimentos historicamente sistematizados e produzidos pela humanidade na busca pela apreensão da realidade natural e social; c) A **Tecnologia** é concebida como a transformação da ciência em força produtiva, como a mediação entre o conhecimento científico e a produção de bens, artefatos e serviços, sendo uma construção social marcada por relações de poder que deve estar a serviço da emancipação humana e não da dominação; d) A **Cultura** corresponde ao processo de produção de valores éticos, estéticos, símbolos e representações que orientam a conduta humana e conferem sentido à vida em sociedade (BRASIL, 2012; RAMOS, 2014; SILVA, 2021).

A integração dessas dimensões no currículo escolar exige romper com a tradicional organização fragmentada e disciplinar. Conforme destacam Araujo e Frigotto (2015), o ensino integrado supõe um método pedagógico focado na apreensão da totalidade, no qual os conhecimentos da base comum propedêutica e os conhecimentos da formação técnica profissional não se justapõem de maneira artificial, mas se retroalimentam mediante a problematização da realidade concreta, a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho coletivo interdisciplinar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E DESAFIOS NOS MODELOS DO IFCE E DAS EEEPs NO CEARÁ

4.1 Convergências Institucionais e a Expansão da Educação Profissional em Tempo Integral

A análise comparativa entre o Instituto Federal do Ceará (IFCE) e a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) para Gomes (2015) e Carneiro (2020) revela, em primeira instância, uma importante convergência de horizonte político e social: ambas as instituições representam uma expressiva inflexão nas políticas públicas educacionais no estado do Ceará, ao democratizarem o acesso da juventude trabalhadora à educação profissional técnica associada ao ensino médio em tempo intergral.

Tanto a Rede Federal, impulsionada pela promulgação da Lei nº 11.892/2008, quanto a Rede Estadual do Ceará, estruturada a partir da Lei Estadual nº 14.273/2008, assumiram

formalmente em seus documentos institucionais e Projetos Político-Pedagógicos os princípios do trabalho como princípio educativo, da indissociabilidade entre formação geral e formação profissional e da busca pela formação humana integral. Em ambas as redes, a jornada escolar ampliada em tempo integral é tomada como uma condição estrutural facilitadora para o adensamento do tempo de aprendizagem, a convivência comunitária estendida e a inserção dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa, cultura e extensão (IFCE, 2019; GOMES, 2015).

Embora reconheçam os desafios ainda existentes, autores como Gomes (2015) e Montenegro e Aquino (2026) sugerem que as ambas as redes institucionais lograram êxito em elevar os indicadores de permanência e êxito escolar, criando ambientes educativos que reduzem à evasão e oferecem aos jovens oriundos de camadas populares uma sólida formação acadêmica que possibilita tanto a continuidade dos estudos no ensino superior quanto a qualificação para o ingresso no mundo do trabalho. Contudo, quando se penetra na análise da arquitetura organizacional, das concepções pedagógicas e do cotidiano escolar, sobressaem divergências fundamentais que tensionam o alcance da formação omnilateral.

4.2 Divergências Conceituais, Matrizes de Gestão e a Contradição do Gerencialismo

A primeira divergência de grande relevância reside na matriz filosófico-administrativa que orienta a gestão das duas redes. No IFCE, a organização pedagógica ancorou-se na tradição da autonomia universitária e na consolidação de uma carreira docente nacional pautada no regime de Dedicação Exclusiva ao Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), com forte estímulo à pesquisa científica e à extensão como princípios pedagógicos articuladores do currículo (IFCE, 2019; SILVA, 2021). A construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) ocorre de forma descentralizada nos campi, permitindo maior margem para a autonomia docente e a reflexão crítica sobre a integração curricular.

Em contrapartida, Gomes (2015) e Carneiro (2020) apontam que no caso das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará, estudos documentais e empíricos evidenciam que a implementação do modelo foi fortemente influenciada por parcerias público-privadas e pela incorporação de tecnologias de gestão empresarial, destacando-se a assessoria técnica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a adoção da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Essa matriz de gestão gerencial introduziu na rede estadual uma lógica de metas quantitativas, monitoramento de indicadores padronizados de rendimento e avaliação de desempenho.

ISSN: 2358-8829

Essa orientação gerencialista nas EEEPs cria uma profunda contradição com os pressupostos da Formação Humana Integral. Enquanto o discurso oficial proclama a formação omnilateral e o "Protagonismo Juvenil", a prática pedagógica cotidiana é fortemente pressionada para o alcance de índices em exames padronizados de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da cobrança por elevadas taxas de inserção imediata de estagiários no mercado de trabalho local (GOMES, 2015). Ocorre, assim, uma sutil subsunção do projeto pedagógico aos imperativos do mercado e da responsabilização meritocrática, reduzindo o conceito de protagonismo ao empreendedorismo individual e à adaptação funcional às demandas do capital.

4.3 Obstáculos Estruturais e Desafios Pedagógicos no Cotidiano Escolar

No que tange aos desafios pedagógicos da integração no chão da escola, tanto no IFCE quanto nas EEEPs revelam-se significativos obstáculos estruturais que dificultam a passagem do currículo prescrito para o currículo praticado. O primeiro grande obstáculo reside na rigidez e na sobrecarga das matrizes curriculares. Em ambas as redes, a tentativa de integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Núcleo de Formação Técnica frequentemente resulta na simples adição de disciplinas e cargas horárias, culminando em grades curriculares extensas e fragmentadas (MENDES; MARQUES, 2021; BATISTA, 2018). Em lugar de uma integração orgânica fundada na interdisciplinaridade, no ensino integrado e na redução do enciclopedismo, os estudantes enfrentam jornadas exaustivas com até dezessete componentes curriculares isolados, operados de forma compartimentada.

O segundo gargalo estrutural centra-se na formação e nas condições do trabalho docente. Conforme Chisté Leite (2012), Idaline Da Silva (2020) e Boesing e Neto (2024) a esmagadora maioria dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado foi licenciada em cursos de graduação disciplinares e fragmentados, que não abordam os fundamentos teóricos e metodológicos do currículo integrado e do trabalho como princípio educativo. Essa lacuna na formação inicial é agravada pela ausência de programas institucionais permanentes de formação continuada focados na prática pedagógica integrada.

Além disso, a precarização das relações de trabalho docente surge como elemento desestabilizador, notadamente na rede estadual de ensino, caracterizada por uma elevada proporção de professores contratados por tempo determinado (temporários). A rotatividade docente, a falta de tempo remunerado para o planejamento coletivo e a sobrecarga de aulas dificultam a construção de uma cultura institucional colaborativa e inviabilizam o

desenvolvimento de projetos interdisciplinares de longa duração (GOMES, 2015; IDALINE DA SILVA, 2020).

Por fim, destaca-se a permanente ameaça de desidratação do projeto de formação omnilateral promovida pelas recentes reformas educacionais regressivas, como a Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). Para Motta e Frigotto (2017) e Moura (2014) tais políticas reintroduzem a lógica dos itinerários formativos desarticulados e da flexibilização curricular, ameaçando suprimir a base unitária de formação geral e rebaixar a educação profissional a certificações operacionais de curta duração. Assim, a manutenção do Ensino Médio Integrado em sua perspectiva emancipatória exige um permanente movimento de resistência teórica, política e pedagógica por parte da comunidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À análise teórica e documental empreendida neste estudo reafirma a centralidade da concepção de Formação Humana Integral, conforme formulada por Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Dante Henrique Moura, como um fundamento teórico e ético-político fundamental para a construção de projetos educativos voltados à emancipação da classe trabalhadora e à superação da histórica dualidade estrutural da educação brasileira.

O Ensino Médio Integrado não se reduz a uma mera modalidade de ensino ou à junção mecânica de cargas horárias do ensino médio e do ensino técnico. O EMI constitui um projeto político-pedagógico contra-hegemônico que assume o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a articulação indissociável entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia como base da organização curricular. Seu horizonte é a transição rumo à escola unitária e à formação omnilateral, visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades intelectuais, físicas, técnicas, éticas e políticas dos sujeitos.

A investigação sobre as experiências do IFCE e das EEEPs no Ceará demonstra que, embora ambas as redes tenham promovido um avanço indiscutível na ampliação do acesso à educação pública de qualidade em tempo integral, a materialização do currículo integrado enfrenta profundas contradições e desafios cotidianos. Enquanto o IFCE preserva espaços mais consolidados de autonomia e articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a rede estadual das EEEPs padece das tensões decorrentes da introdução de modelos de gestão tecnicistas e da pressão por resultados imediatos voltados à empregabilidade e a exames padronizados.

A superação dos obstáculos identificados — como a fragmentação disciplinar, a sobrecarga das matrizes curriculares, a precarização do trabalho docente e a insuficiência da formação

continuada — exige o compromisso ético-político de gestores, professores e comunidades escolares. De certo, é imprescindível assegurar políticas públicas de fortalecimento do financiamento estatal, valorização e estabilidade da carreira docente, infraestrutura adequada de laboratórios e bibliotecas e, sobretudo, a garantia de momentos institucionais destinados ao planejamento coletivo e à reflexão sobre a práxis pedagógica integrada. Somente assim o Ensino Médio Integrado poderá consolidar-se como espaço efetivo de travessia e resistência em defesa do direito da juventude trabalhadora a uma formação humana plena e emancipatória.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado, Educação Profissional, Currículo, Formação Humana Integral

6. REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956. Acesso em: 11 out. 2026.

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

BATISTA, S. S. R. Interdisciplinaridade, Ensino De Ciências E Redesenho Curricular Do Ensino Médio Inovador Na Regional De Silvânia - Go. 2018. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BOESING, G.; NETO, H. D. Integração Curricular Na Educação Profissional Técnica De Nível Médio: Uma Revisão Sistemática De Literatura In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 10., 2024, Fortaleza. Anais. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT20/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID14240_TB4426_31052024095853.pdf. Acesso em: 11 out. 2026.

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.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselhot Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 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, Brasília, DF, 21 set. 2012.

CARNEIRO, Italan. Currículo Técnico Integrado Ao Ensino Médio: Implantação E Desenvolvimento De Práticas No Contexto Brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e8177, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.8177. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8177. Acesso em: 12 out. 2026..

CHISTÉ LEITE, P. Integraão do ensino médio e técnico: percepções de alunos do IFPA/Campus Castanhal. 2012. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, A Politecnia E A Educação Omnilateral. Por Que Lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 12 out. 2026..

DELLA FONTE, S. S. FORMAÇÃO NO E PARA O TRABALHO. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 2, n.2, 2018. DOI: 10.36524/profept.v2i2.383. Disponível em: https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.383. Acesso em: 11 out. 2026.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade Como Necessidade E Como Problema Nas Ciências Sociais. **Ideação**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010.. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143. Acesso em: 11 out. 2026.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, F. F. Educação profissional na EEEP Marvin: uma avaliação processual do Ensino Médio Integrado. 2015. **Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas)** – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

IDALINE DA SILVA, R. A implementação do currículo integrado na educação profissional do Rio Grande do Norte. 2020. **Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. RN: EDUERN, 2020.

IFCE. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. Maracanaú: **Instituto Federal de Educação**, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Maracanaú, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, R. F.; MARQUES, W. Sentidos do ensino médio integrado: um estudo de caso no instituto federal do norte de Minas Gerais - IFNMG - campus Almenara. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 277–295, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i45.6667. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6667. Acesso em: 12 out. 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTENEGRO, F. F. D; AQUINO, F, J, A**.** Desigualdades e Trajetórias na Educação Profissional: Inserção e Permanência de Estudantes de Cursos Técnicos no IFCE. **REMUNOM**, v. 13, n. 16, p. 1–28, 23 jul.2026; Disponível em: https://doi.org/10.66104/m4bscd58 Acesso em 11 de outubro de 2026.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n.

139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606 Acesso em 11 de outubro de 2026.

MOURA, D. H. Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional. Curitiba : **Instituto Federal do Paraná**, 2014. - (Coleção formação pedagógica; 1ªed. v. 3).

MOURA, D. H. A Organização Curricular Do Ensino Médio Integrado A Partir Do Eixo Estruturante: Trabalho, Ciência, Tecnologia E Cultura. **Revista Labor**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 1–19, 2017. DOI: 10.29148/labor.v1i7.6702. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/6702. Acesso em: 12 out. 2026.

PEREIRA, Lidia Noronha. A (re)construção curricular na Educação Profissional e Tecnológica: integração e interdisciplinaridade conectando teoria e prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, *[S. l.]*, v. 1, n. 22, p. e11616, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.11616. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11616. Acesso em: 12 out. 2026.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf Acesso em: 20 de setembro 2026.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: **Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2017. Disponível em: https://revistas.ifes.edu.br/index.php/ept/pt_BR/article/view/356/317Acesso em: 20 de setembro 2026.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras.* **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf. Acesso em: 29 setembro 2026.

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. 240p

SILVA, Claudia Maria Bezerra da. 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, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10657. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10657. Acesso em: 12 out. 2026.