



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO – *CAMPUS* OLINDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA – PROFEPT  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**GRAZIANE BERTE BOESING**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
CONCEPÇÕES DOCENTES**

Olinda  
2025

**GRAZIANE BERTE BOESING**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
CONCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Professor Doutor José Henrique Duarte Neto

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Olinda

2025

B672t Boesing, Graziane Berte.

Integração curricular no Ensino Médio Integrado: concepções docentes. / Graziane Berte Boesing. – Olinda, PE: O autor, 2025.  
193 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui: Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Currículo. 2. Métodos de ensino. 3. Formação de professores. 4. Currículo Integrado. 5. Políticas públicas em Educação. 6. Educação Profissional e Tecnológica. 7. Ensino Médio Integrado. I. Duarte Neto, José Henrique (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.2

CDD (22. Ed.)

---

---

**GRAZIANE BERTE BOESING**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO:  
CONCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto**

Orientador – IFPE/ProfEPT

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos**

Examinadora Interna – IFPE/ProfEPT

---

**Prof. Dr. José Nildo Alves Caú**

Examinador Interno – IFPE/ProfEPT

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosimeri da Silva Pereira**

Examinadora Externa – UNIRIO

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, pelo dom da vida e amor incondicional.

Aos meus irmãos, pelo carinho, pelas risadas e por todo afeto que só o vínculo fraternal é capaz de oferecer.

Ao Instituto Federal Pernambuco, expresse minha profunda gratidão pela oportunidade de crescimento pessoal, acadêmico e profissional, que foi essencial para a realização deste projeto.

Aos professores que fizeram parte da minha formação na educação básica, na graduação e, especialmente, aos do mestrado ProfEPT, meu reconhecimento pela competência e pela generosidade na partilha do conhecimento.

Aos colegas da turma ProfEPT 2023, agradeço pelo apoio mútuo, pelas experiências compartilhadas e pelo companheirismo que tornaram essa jornada mais leve e significativa.

À banca examinadora da defesa da dissertação, minha sincera gratidão pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Henrique Duarte Neto, agradeço de modo especial pelo acolhimento, paciência e dedicação ao longo de todo o processo de pesquisa. Sua escuta atenta, suas orientações seguras e o incentivo constante foram fundamentais para que eu conduzisse este trabalho com confiança e tranquilidade.

Aos docentes participantes da pesquisa, agradeço pela disponibilidade e pela colaboração essencial para a construção deste estudo.

Aos amigos que, de diferentes formas, estiveram presentes com palavras de incentivo, gestos de carinho e apoio sincero, minha profunda gratidão. Em especial, à minha querida amiga Thaís, que, mesmo à distância, nunca deixou de estar por perto, acompanhando cada etapa com amizade e constante encorajamento.

Aos meus cãozinhos Dourado e Urso (in memoriam), Urso esteve presente em quase toda a jornada de escrita deste trabalho, sempre deitado sob a escrivaninha, com sua presença tranquila e acolhedora, ele transformava os momentos de solidão em instantes de conforto e carinho. Urso partiu antes da conclusão deste processo, deixando uma saudade imensa.

Ao meu esposo, Alan, minha gratidão pelo amor, pela paciência e pelo apoio incondicional. Obrigada por caminhar comigo em todos os momentos, especialmente nos mais desafiadores, em que equilibrar a vida acadêmica e familiar exigiu ainda mais entrega e compreensão.

Ao meu amado filho Pietro, cujo olhar luminoso e sorriso doce tornam minha caminhada mais leve. Sua presença é uma fonte constante de inspiração e motivação para que eu me torne alguém melhor a cada dia. Em você, descubro diariamente o verdadeiro significado da palavra amor, um amor que acolhe, transforma e dá sentido profundo a minha existência.

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Dermeval Saviani

## RESUMO

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre as concepções dos docentes acerca do currículo integrado no Ensino Médio Integrado (EMI). Dessa forma, este estudo delinea o seguinte tema de pesquisa: Concepções docentes da integração curricular e suas influências na prática educativa no EMI. Neste trabalho, o objetivo geral é compreender as concepções dos docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Computação Gráfica, do *campus* Olinda, do IFPE, e analisar como essas concepções influenciam a prática educativa no processo de formação humana. Nesse sentido, foram realizadas reflexões sobre o Trabalho Educativo e a Formação Integral; o Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado; o Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática Educativa no Processo de Formação Humana. Os principais autores que nortearam as discussões do estudo foram: Saviani (1989, 1998, 2007 e 2011), Ramos (2005, 2007, 2011 e 2021), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 e 2012), Kuenzer (2000, 2010 e 2017), Semeraro (2021), Gramsci (1978, 1989 e 2001), Sacristán (2017), Apple (2006), Silva (2022), Malanchen (2016) e Duarte (2021), entre outros. Em relação à metodologia da pesquisa, este estudo adota uma abordagem qualitativa, conforme preconizado por Minayo (2009). Na etapa inicial, foi realizada a pesquisa bibliográfica. Em seguida, optamos por realizar a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estudado. Posteriormente, ocorreu a geração de dados junto aos sujeitos da pesquisa, por meio de questionário e de entrevista semiestruturada. A análise dos resultados revelou três categorias principais: EMI, currículo integrado e prática educativa. Foi identificada uma contradição na concepção do EMI, por um lado trata-se de um curso que efetivamente integra a formação geral e a profissional; mas por outro lado, é um curso organizado para a formação profissional em atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Na concepção do Currículo Integrado também identificou-se uma contradição, apesar de teoricamente o conceito de integração convergir com a literatura, o fazer prático da integração não é algo rotineiro, ficando a cargo apenas da disciplina Projeto Integrado, nesse sentido a integração curricular apresenta desafios em sua aplicação prática, foi destacado a insuficiência de carga horária para as disciplinas de formação geral, o excesso de disciplinas no currículo e as dificuldades com a organização temporal do currículo, que possui terminalidade semestral. As contradições nas concepções docentes sobre o EMI e o currículo integrado influenciam diretamente as práticas educativas desenvolvidas no curso, refletindo uma contradição na formação humana, por um lado a prática educativa desenvolvida no curso está voltada para a formação humana integral, mas por outro lado apresenta uma formação fragmentada, que atende, em grande parte, às exigências do mercado de trabalho. Atendendo às exigências do mestrado profissional, foi elaborada uma cartilha como produto educacional, com o objetivo de promover reflexões sobre a integração curricular no EMI.

**Palavras-Chave:** Ensino Médio Integrado. Currículo Integrado. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação Humana.

## ABSTRACT

This research proposes a reflection on teachers' conceptions regarding the integrated curriculum in the Integrated High School (EMI, in Portuguese). Thus, this study outlines the following research theme: Teachers' conceptions of curriculum integration and its influence on educational practice in the EMI. The general objective of this work is to understand the teachers' conceptions of curriculum integration in the Integrated Technical High School in Graphic Design at the Olinda campus of IFPE, and to analyze how these conceptions influence educational practice in the human formation process. In this context, the study includes reflections on Educational Work and Integral Formation; the Integrated High School and its relationship with the Integrated Curriculum; the Curriculum and Historical-Critical Pedagogy; and Educational Practice in the Human Formation Process. The main authors who guided the discussions in this study were: Saviani (1989, 1998, 2007, and 2011), Ramos (2005, 2007, 2011, and 2021), Frigotto, Ciavatta, and Ramos (2005 and 2012), Kuenzer (2000, 2010, and 2017), Semeraro (2021), Gramsci (1978, 1989, and 2001), Sacristán (2017), Apple (2006), Silva (2022), Malanchen (2016), and Duarte (2021), among others. Regarding the research methodology, this study adopts a qualitative approach, as recommended by Minayo (2009). In the initial stage, a bibliographic review was carried out. Then, a documentary analysis of the Pedagogical Course Project (PPC) was conducted. Subsequently, data was generated with the research participants through a questionnaire and semi-structured interviews. The analysis of the results revealed three main categories: EMI, Integrated Curriculum, and Educational Practice. A contradiction was identified in the conception of EMI: on one hand, it is a course that effectively integrates general and professional education; on the other hand, it is structured to meet the demands of the labor market. A contradiction was also found in the conception of the Integrated Curriculum: although, in theory, the concept of integration aligns with the literature, in practice, integration is not routinely implemented, being mostly limited to the subject "Projeto Integrado" (Integrated Project). Curriculum integration thus presents practical challenges, such as insufficient workload for general education subjects, an excessive number of subjects in the curriculum, and difficulties related to the temporal organization of a semester-based terminal curriculum. The contradictions in teachers' conceptions about the EMI and the Integrated Curriculum directly influence the educational practices developed in the course, reflecting a contradiction in human formation: on one hand, educational practices aim at integral human formation; on the other, they are fragmented and largely geared towards meeting the demands of the labor market. In compliance with the requirements of the Professional Master's Program, an educational booklet was developed as an Educational Product, with the aim of promoting reflections on curriculum integration in the EMI.

**Keywords:** Integrated High School. Integrated Curriculum. Historical-Critical Pedagogy. Human Formation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IF	Instituto Federal
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPC	Projeto pedagógico de Curso

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação da formação integrada na perspectiva de Gramsci.....	41
Figura 2- Unidade contraditória entre Ensino e Aprendizagem.....	73
Figura 3- Categoria do Ensino Médio Integrado.....	97
Figura 4 - Categoria do Currículo Integrado.....	113
Figura 5- Categoria da Prática Educativa.....	124

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos docentes participantes da pesquisa.....	77
Quadro 2- Categoria do Ensino Médio Integrado.....	91
Quadro 3- Categoria do Currículo Integrado.....	104
Quadro 4 - Desenho Curricular do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica.....	107
Quadro 5- Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica.....	109
Quadro 6- Categoria da Prática Educativa.....	124
Quadro 7- Avaliação Docente.....	139

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
2.1 Trabalho Educativo e a Formação Integral .....	22
2.2 Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado .....	32
2.3 O Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	48
2.4 Prática Educativa no Processo de Formação Humana.....	62
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>75</b>
3.1 Procedimentos Metodológicos .....	75
3.2 Campo Empírico.....	76
3.3 Sujeitos Participantes.....	76
3.4 Geração de Dados.....	78
3.5 Análise dos Dados.....	80
3.6 Aspectos Éticos da Pesquisa e seus Riscos.....	81
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS.....</b>	<b>84</b>
4.1 Instituto Federal de Pernambuco: <i>campus</i> Olinda.....	84
4.2 Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica- <i>campus</i> Olinda- IFPE.....	87
4.3 O que revelam as concepções e as práticas educativas?.....	89
4.3.1 Categoria do Ensino Médio Integrado.....	90
4.3.2 Categoria do Currículo Integrado.....	106
4.3.3 Categoria da Prática Educativa.....	123
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>134</b>
5.1 Objetivo e Finalidade.....	134
5.2 Procedimentos de Elaboração.....	135

---

5.3 Aplicação e Validação.....	136
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO II- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A).....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO III - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE I - ARTIGO .....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE III - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE IV - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CARTILHA “INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: QUE PRÁTICA QUEREMOS?.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE V- PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>173</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa realiza uma reflexão a respeito da integração curricular no Ensino Médio Integrado (EMI). A noção de integração entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio surge com o Decreto nº 5.154/2004, por meio do artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I. Dessa maneira, corroborando para a integração curricular, surge no país uma nova instituição que irá priorizar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente por meio de cursos integrados, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008, por meios dos artigos 36-B, inciso I e 36-C, inciso I. Essa lei estabelece a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), juntamente com a formação dos Institutos Federais (IFs). Estabelecendo que, para atender à EPT de nível médio, pelo menos 50% das vagas devem ser destinadas, prioritariamente, a estudantes que tenham concluído o ensino fundamental e ao público da educação de jovens e adultos (Brasil, 2004 e 2008).

Dentro do contexto legal, de acordo com Ciavatta e Ramos (2012) a integração se torna uma das formas de articular a etapa final da Educação Básica com a EPT. No entanto, compreender a integração curricular do Ensino Médio com a EPT vai além do aspecto legal. As autoras ressaltam que essa integração não se trata apenas de juntar um curso ao outro superficialmente, mas sim de compreender a ideia básica de totalidade, completude e compreensão das partes dentro de um todo. Trata-se de enxergar a educação como uma entidade social, levando em consideração as diversas mediações históricas que materializam os processos educativos.

Conforme Saviani (2007), a concepção educacional promovida pelo EMI nos IFs visa modificar a relação entre educação e trabalho. Essa abordagem educacional se fundamenta nos princípios da formação humana integral. Considerando que tanto o trabalho quanto a educação são atividades inerentes ao ser humano, pode-se afirmar que apenas ele é capaz de trabalhar e educar. O autor destaca que a humanidade surge quando o indivíduo precisa, para garantir sua própria existência, produzir os meios necessários à sua vida. Nesse sentido, ao contrário dos animais, que simplesmente se ajustam ao ambiente natural, os seres humanos devem modificar a natureza para atender às suas necessidades. Ao intervir e transformá-la, eles moldam o meio natural de acordo com suas exigências. O trabalho, portanto, nasce quando o ser humano deixa de ser apenas um coletor e passa a atuar como um agente transformador da natureza em resposta às suas necessidades.

Dessa forma, a integração curricular deve articular o trabalho e a educação no contexto do EMI. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2012), o currículo integrado busca uma

compreensão ampla do conhecimento, considerando todas as dimensões que constituem o ser humano, com o propósito de promover seu desenvolvimento integral. No âmbito EPT, essa abordagem curricular é um elemento fundamental do EMI, pois, ao articular a formação geral e a formação profissional em uma base unificada, pode possibilitar as condições necessárias para a transição para uma nova realidade educacional.

Segundo Ramos (2014), a integração, do ponto de vista filosófico, é uma concepção de formação humana que busca articular todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação integral dos indivíduos. Essas dimensões incluem o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho é compreendido tanto como uma expressão fundamental da existência humana (sentido ontológico) quanto como uma atividade econômica vinculada ao modo de produção (sentido histórico). A ciência refere-se aos conhecimentos produzidos pela humanidade, que impulsionam, de maneira paradoxal, o avanço das forças produtivas. Já a cultura abrange os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta dentro de uma sociedade.

Em relação ao EMI, é importante destacar a concepção de escola unitária como sendo uma resposta ao desafio histórico da dualidade educacional, que separa o trabalho manual e intelectual; a concepção de politecnia que busca integrar o conhecimento prático e teórico, preparando cidadãos para compreender e atuar em várias esferas da sociedade e a concepção de educação omnilateral que busca uma formação completa e abrangente, capacitando os alunos como indivíduos conscientes e formados integralmente (Gramsci, 2001; Semeraro, 2021; Ramos e Ciavatta, 2011).

O EMI necessita que seu currículo, ao articular de forma indissociável a educação com o trabalho, esteja comprometido com uma concepção crítica e dinâmica do processo educativo. Nessa perspectiva, corrobora com a concepção de currículo defendida por Sacristán (2017, p. 15), ao afirmar que o currículo “é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”. Isso significa dizer que o currículo não deve ser visto como algo fixo ou meramente prescritivo, mas como uma construção coletiva, viva, inserida nas práticas cotidianas da escola e em constante diálogo com as transformações da sociedade. Dessa forma, o currículo do EMI deve estar atento às demandas sociais, culturais e históricas que permeiam o contexto em que está inserido, reconhecendo que ele próprio é movimento e, por isso, carrega consigo finalidades educativas explícitas e implícitas. Assim, torna-se necessário problematizar

constantemente os sentidos e as intenções subjacentes às escolhas curriculares, entendendo que estas têm impactos diretos na formação dos estudantes e na sociedade que se quer construir.

A esse respeito, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani, na década de 80, contribui significativamente ao conceber o currículo como um guia que orienta intencionalmente o trabalho educativo. Essa abordagem parte de uma análise crítica da realidade social e da natureza humana, propondo uma educação que vise à formação omnilateral do ser humano. A PHC busca promover uma formação humana integral, o que significa considerar todas as dimensões do desenvolvimento dos sujeitos (Malanchen, 2016). Ao adotar os pressupostos da PHC, compreende-se que o currículo deve apontar, de forma consciente, o tipo de ser humano que se deseja formar. Assim, o currículo do EMI não pode se reduzir a um arranjo técnico de conteúdos e competências, mas deve assumir sua função política e emancipatória, em sintonia ao projeto de sociedade que se pretende construir.

Para que a integração curricular se efetive no contexto do EMI, é necessário compreender o movimento da prática educativa e como o currículo se concretiza no cotidiano escolar. Esse entendimento requer uma reflexão crítica sobre o fazer da prática educativa como sendo um conjunto de ações orientadas por uma determinada visão de mundo e de formação humana, que reconhece e valoriza o conhecimento escolar como mediação fundamental na construção da autonomia dos sujeitos. Essas ações educativas envolvem escolhas metodológicas que buscam proporcionar aos estudantes tanto os fundamentos teóricos quanto as condições práticas necessárias à sua inserção social, orientadas por uma perspectiva crítica e transformadora da realidade. Nesse sentido, a prática docente no EMI não pode ser reduzida a uma ação técnica ou mecânica, mas deve ser entendida como uma prática intencional, comprometida com a transformação das condições concretas de vida dos educandos.

Com base nessa concepção, destaca-se a contribuição da PHC, como uma pedagogia contra-hegemônica, que rompe com os paradigmas tradicionais da educação ao se comprometer com a formação humana integral e com o desafio de superar as pedagogias dominantes. Para Saviani (2012), a escola deve assumir a responsabilidade de revelar aos estudantes os elementos estruturais das relações sociais que, na vivência cotidiana, tendem a se apresentar de forma naturalizada. Assim, Saviani (2012) nos informa que a escola deve “revelar os aspectos essenciais das relações sociais que não são evidentes na vida cotidiana”.

Em contraposição, as pedagogias hegemônicas defendem uma concepção adaptativa de educação, orientada por uma lógica de preparação dos indivíduos para se ajustarem a uma sociedade em constante mudança. Essa perspectiva não visa à superação das desigualdades estruturais, mas à reprodução da lógica dominante do sistema capitalista, contribuindo para a

manutenção da ordem social vigente. Ao adotar uma abordagem crítica, o EMI, guiado pela PHC, busca romper com essa lógica e afirmar uma proposta educativa emancipadora, centrada na formação plena dos sujeitos.

Diante das ideias apresentadas, este estudo se vincula diretamente à minha experiência profissional no Instituto Federal, onde atuo e percebo os desafios enfrentados na implementação da integração curricular nos cursos do EMI. Essa vivência prática tem sido fundamental para perceber as tensões e limitações existentes na tentativa de articular a formação geral e a formação profissional sob a perspectiva da formação humana integral, conforme propõem os marcos teóricos do EMI. Nesse contexto, algumas inquietações emergem e orientam as reflexões desta pesquisa: do ponto de vista teórico, que concepção de integração curricular está sendo proposta pelo EMI? E, na prática, que tipo de formação humana essa integração curricular realmente promove? Trata-se de uma formação que contempla a totalidade do sujeito ou de uma estrutura que, embora integre formalmente as dimensões do conhecimento, mantém uma formação fragmentada e funcional à lógica do mercado de trabalho? Essas questões são centrais para compreender as contradições presentes na materialização do currículo integrado e para refletir sobre os caminhos possíveis para a construção de uma proposta educativa verdadeiramente comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Diante desse desejo de compreensão da integração curricular, escolhemos o seguinte tema de pesquisa: **Concepções docentes da integração curricular e suas influências na prática educativa no curso Técnico Integrado de Computação Gráfica do IFPE, *campus Olinda*.**

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), o assunto para a escolha do tema de pesquisa deve levar em conta os interesses pessoais e aptidões, ao mesmo tempo deve possuir compatibilidade com suas qualificações pessoais. Diante disso, a motivação para a escolha do tema de pesquisa surgiu das minhas vivências que conjugaram educação e trabalho.

Para Gil (2002), o problema de pesquisa deve ser formulado como uma pergunta, que seja claro e preciso, empírico, suscetível de solução e delimitado a uma dimensão viável. Durante a pesquisa, pretendemos compreender o seguinte problema: **Quais são as concepções docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado e como essas concepções influenciam a prática educativa no processo de formação humana?**

É essencial dar voz aos professores que trabalham no EMI, pois eles estão imersos diariamente nessa realidade. São eles que, após a teoria, colocam o currículo em prática em sala de aula e enfrentam os desafios dessa experiência. Quando discutimos o currículo, é fundamental adotar uma perspectiva que valorize o conhecimento escolar. Isso implica em

reconhecer que os conhecimentos escolares da formação não podem ser simplificados nem limitados apenas aos saberes do cotidiano, desprovidos dos fundamentos históricos e sociais que os embasam (Malanchen, 2016).

Conforme Martins (2012), o entendimento subjetivo da realidade em sua materialidade e historicidade, juntamente com a interpretação das "leis" e dos fatores que influenciam esse desenvolvimento, é o que chamamos de conhecimento objetivo. Isso representa o mais alto nível de precisão na representação pessoal da realidade externa. Nesse mesmo sentido, Marsíglia e Martins (2013) discutem que nem todo tipo de conhecimento é capaz de alcançar essa representação precisa da realidade, pois a escolha dos conteúdos clássicos e sua transmissão na escola demonstram, assim, um compromisso político com a formação de indivíduos emancipados e plenamente desenvolvidos, que possam contribuir para a transformação social e a superação do sistema capitalista, aqui reitera-se a importância da PHC como uma abordagem educacional voltada para a formação dos filhos da classe trabalhadora, ou seja, uma abordagem contra-hegemônica. O processo ideológico de incentivo aos ideais hegemônicos, como as pedagogias do "aprender a aprender," utiliza estratégias para manter os professores afastados de alternativas teórico-metodológicas que promovem uma educação verdadeiramente humanizadora.

Diante disso, buscamos compreender como os professores concebem a integração curricular entre os conhecimentos de formação geral e formação específica (formação profissional) no curso técnico integrado e como essas concepções influenciam a prática educativa.

Com o intuito de compreender como os desafios associados à prática docente, relativa à integração curricular, têm sido enfrentados, realizamos um mapeamento e análise das produções científicas, nesse sentido, foi realizada uma revisão sistemática de literatura. Este estudo resultou na publicação do artigo "Integração curricular na Educação Profissional Técnica Nível Médio: uma revisão sistemática de literatura" conforme apêndice I. Essa abordagem visou identificar pesquisas mais recentes sobre o tema. Esse estudo exploratório foi configurado como um estado do conhecimento, buscando compreender as revelações das pesquisas. De Souza et al. (2017) investigaram as percepções dos docentes sobre a integração curricular no EMI, na perspectiva da formação humana integral, revelando que a maioria dos professores ainda não internalizou os conceitos relativos à temática, indicando uma lacuna entre teoria e prática. É essencial que os docentes se familiarizem com os pressupostos da formação integrada, os pesquisadores sugerem a promoção de formação docentes para incorporar esses conceitos na prática pedagógica. Cardoso et al. (2020) destacam as contribuições da formação

continuada para o desenvolvimento do EMI, enfatizando a importância de capacitar os professores para promover a integração curricular. O estudo analisa os impactos dessa formação na prática docente e a importância de uma compreensão crítica do mundo do trabalho por parte dos professores da educação profissional. A superação da fragmentação curricular é apontada como essencial para o sucesso do ensino integrado. Silva (2021) discute concepções de currículo integrado e educação politécnica no EMI, mostrando que ainda prevalecem percepções que revelam um currículo justaposto, sem uma verdadeira integração entre a formação geral e a formação profissional. A pesquisa conclui que é necessário refletir sobre os fundamentos do EMI para alinhar o currículo e a prática docente com os princípios da educação politécnica, visando a integração das formações.

Nesse contexto, a análise do estado da arte enfatiza a complexidade da temática relacionada ao estudo da integração curricular no EMI, indicando que ainda há consideráveis desafios a serem superados. Além disso, destaca-se que, até o momento, o EMI oferecido pelo IFPE - *campus* Olinda não foi objeto de investigação no que diz respeito a essa temática específica. Torna-se, portanto, imperativa a realização de estudos mais aprofundados para compreender como o currículo integrado é concebido e desenvolvido nesse cenário específico. Esse estudo mais detalhado não apenas oferecerá oportunidades de conhecimento, mas também contribuirá para o avanço teórico e prático do EMI, proporcionando contribuições para o aprimoramento no âmbito educacional.

Em razão disso, nossa pesquisa possui como objetivo geral **compreender as concepções docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Computação Gráfica, do *campus* Olinda, do IFPE, e suas influências sobre as práticas educativas no processo de formação humana.** Nesse contexto, delineamos três objetivos específicos com o intuito de ampliar nossa compreensão:

**1º) 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;**

**2º) 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;**

**3º) Elaborar, como Produto Educacional, uma cartilha que aborda a integração curricular no Ensino Médio Integrado.**

A pesquisa será de abordagem qualitativa, para realizar a análise dos dados provenientes da pesquisa empírica, adotaremos como base metodológica os princípios do materialismo histórico dialético, fundamentado na concepção crítico-dialética. De acordo com Marx (1986, p. 29 e 30), “não é a consciência dos indivíduos que determina seu ser, mas, inversamente, é o seu ser social que determina a consciência”. Esta escolha decorre da compreensão de que as concepções de educação estão intrinsecamente vinculadas à estrutura da sociedade e, por conseguinte, ao projeto de sociedade que se almeja. De acordo com Marx (1986), o materialismo é histórico porque, no processo de produção social da vida, os seres humanos estabelecem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade. O modo de produção da vida material condiciona o processo global da vida social e política dos indivíduos. Assim, ressalta-se a importância do marxismo e, dentro dele, do método dialético, que permite compreender a totalidade do pensamento como um desdobramento da produção concreta do mundo. Assim, a integração curricular no EMI não se apresenta como uma ação dissociada da realidade, mas como uma possibilidade de promover uma transformação crítica e social na vida dos jovens das classes trabalhadoras. Kosik (1986), nos informa que o entendimento do mundo, dos objetos e dos processos ocorre à medida que os criamos, ou seja, à medida que os reproduzimos tanto espiritualmente quanto intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade é um dos diversos modos de relação prática do ser humano com o mundo, sendo a criação da realidade humano-social sua dimensão mais essencial. Sem essa capacidade de construir a realidade humano-social, a reprodução espiritual e intelectual do real não seria possível.

Nesse sentido, reiteramos a importância de compreender a integração curricular no EMI nas dimensões histórica, política e social, visando desvendar os verdadeiros objetivos atribuídos a ela. Diante disso, justifica-se a relevância do tema delimitado para esta pesquisa como uma contribuição para a compreensão da histórica dualidade da EPT e seus condicionantes sociais, políticos e econômicos. É preciso reflexão crítica sobre a superação da fragmentação curricular que se manifesta na dualidade estrutural, de um ensino que prepara apenas para a realização mecânica de determinada profissão e outro que prepara os intelectuais, ou seja, um ensino para a classe trabalhadora e outro para a elite.

Vale lembrar que este estudo não almeja esgotar essa temática, ciente de suas próprias limitações. Pelo contrário, busca não apenas compartilhar preocupações, mas também incitar reflexões e questionamentos. A intenção é estimular uma inquietação que motive a busca por compreensão. Acreditamos que, ao investigar a prática e provocar a reflexão, podemos inspirar um diálogo construtivo e fomentar novas abordagens para as questões em pauta.

A estrutura deste trabalho abrange, além deste capítulo introdutório, outros cinco capítulos e a seção de referências. No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico, explorando o Trabalho Educativo e a Formação Integral, o Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado; o Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática Educativa no Processo de Formação Humana. Os principais autores que nortearam as discussões do estudo foram: Ramos (2005, 2007, 2011 e 2021), Moura (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 e 2012), Saviani (1989, 1998, 2007 e 2011), Kuenzer (2000, 2010 e 2017), Pacheco (2012 e 2020), Semeraro (2021), Gramsci (1978, 1989 e 2001), Sacristán (2017), Apple (2006), Silva (2022), Malanchen (2016), Duarte (2021), Ciavatta (2014 e 2005) e Della Fonte (2018), entre outros. No terceiro capítulo, detalhamos a metodologia que foi empregada na pesquisa, incluindo os procedimentos, o campo empírico, os sujeitos participantes, a geração e análise dos dados, bem como os aspectos éticos e os riscos da pesquisa. No quarto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados. No quinto capítulo, apresentamos o desenvolvimento do produto educacional, que se configura em uma cartilha, baseada nas discussões do referencial teórico da pesquisa. Seu objetivo é fornecer suporte conceitual para professores que desejam refletir sobre o currículo integrado no contexto do EMI. E, por fim, no último capítulo, apresentamos as considerações finais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, delineamos o embasamento teórico desta pesquisa científica. A estrutura do texto foi concebida com uma sequência de reflexões iniciais sobre o Trabalho Educativo e a Formação Integral, seguidas pelo Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado. Além disso, exploramos a relação entre o Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica e, por fim, a Prática Educativa no Processo de Formação Humana, visando aprofundar nossa compreensão sobre os temas abordados. Essa organização visa proporcionar uma análise teórica que irá embasar o desenvolvimento do estudo.

### 2.1 Trabalho Educativo e a Formação Integral

Tradicionalmente, a sociedade brasileira não tem dado importância às categorias educação e trabalho como um direito universal, apesar desse direito estar previsto na Constituição Federal (CF) de 1988 em seu Capítulo II, artigo 6º: “São direitos sociais a educação, [...] o trabalho, na forma desta Constituição.” Há uma falta de compreensão sobre a importância da Educação Profissional, associando-a apenas à ideia de formar para atender às demandas do mercado. Esse ponto de vista reforça o dualismo existente na sociedade, dividindo as elites dos trabalhadores. Essa visão também leva a considerar que o ensino básico não tem nenhuma relação com a formação profissional.

Desde o início, a formação profissional tem sido destinada principalmente às classes menos privilegiadas, o que estabelece uma clara distinção entre aqueles que possuem conhecimento e aqueles que executam tarefas manuais. O trabalho, frequentemente associado ao esforço físico e manual, também tem sido relacionado à ideia de sofrimento. Aliás, etimologicamente, a palavra trabalho tem sua origem ligada ao termo *tripalium*, um instrumento usado para tortura, conforme preconiza 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.”

Segundo Engels (1876), o trabalho desempenha um papel crucial e essencial na existência humana, a ponto de se inferir que o próprio ser humano é resultado desse processo laboral. Observando e superando as concepções evolutivas de Charles Darwin, Engels (1876) sustenta que o trabalho foi o fator determinante para o desenvolvimento da inteligência, linguagem e cultura da humanidade. O desenvolvimento do homem ocorreu ao longo da história

por meio de um processo dialético complexo, no qual interagiram o ser humano, a natureza e outras espécies, tendo o trabalho como categoria central e influenciadora nesse processo evolutivo. Dessa forma, o trabalho transcende sua mera função produtiva, tornando-se uma forma de expressão e transformação da realidade.

Com relação à educação, Ponce (1983) afirma que nos primórdios da humanidade, nas comunidades primitivas as crianças se educavam tornando parte das funções da coletividade, em um primeiro momento, observando e mais tarde praticando, o ensino era para a vida e por meio da vida. A criança era educada sem nenhum mecanismo de educação especial, a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral.

De acordo com Ponce (1983) a educação mudou à medida que as comunidades dividiram o trabalho, de um lado os administradores e de outro os executores. Isso não teria levado à formação das classes, tal como hoje as conhecemos, se outro processo paralelo não tivesse ocorrido ao mesmo tempo, as modificações introduzidas na técnica, especialmente a domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura, como auxiliares do homem, aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que a comunidade, a partir desse momento, começou a produzir mais do que o necessário para o seu próprio sustento. Apareceu um excedente de produtos. Cada um dos produtores, aliviado um pouco do seu trabalho, passou a produzir para as suas próprias necessidades e também para fazer trocas com as tribos vizinhas. Surgiu do acúmulo da produção, a possibilidade do ócio, de consequências ainda distantes naquele momento, que não só permitia fabricar outros instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito dessas técnicas. Em outras palavras, era o que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura e ideologias.

Assim, a educação sistemática e organizada surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral, passando a ser um instrumento de manutenção da posição social. Dessa maneira a educação é um instrumento de dominação e reprodução social (Ponce, 1983).

A relação entre trabalho e educação é histórica e está ligada às formas de organização da produção ao longo da história. Em sociedades em que o trabalho é organizado de forma hierárquica e desigual, a educação tende a reproduzir essas desigualdades, formando indivíduos que se encaixam em papéis sociais pré-determinados. Já em sociedades em que o trabalho é organizado de forma democrática e participativa, a educação tem o potencial de desenvolver as capacidades dos indivíduos e promover a emancipação humana. (Saviani, 2007).

Nesse sentido, Ramos (2007) considera o trabalho como um princípio educativo, a educação deve permitir que as pessoas tenham acesso aos conhecimentos e à cultura desenvolvidos pela humanidade. Esse caminho é o trabalho, tanto em seu sentido amplo de realização e contribuição humana, quanto em sua dimensão econômica prática:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades (Ramos, 2007, p. 4).

Neste contexto de constituição e desenvolvimento do ser humano por meio do trabalho, precisamos pensar em uma educação integrada. Ramos (2007) nos apresentar dois pilares conceituais de uma educação integrada: “um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.”

Drabach (2018) explica que Gramsci traça as linhas gerais da “escola unitária” voltada à formação de um novo tipo de homem, autônomo, livre e construtor da sua história. E Ramos (2007), destaca que politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

A educação integrada, na perspectiva da formação humana integral, precisa preparar os alunos não apenas para o mundo do trabalho, mas também para desenvolverem sua capacidade crítica e reflexiva. Assim como está descrito no Capítulo III, Seção I, artigo nº 245, da CF DE 1988, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Nessa perspectiva de conjugar educação e trabalho para se obter uma formação integral, nosso estudo irá se delimitar a partir da implementação do Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, e com ele renasceram as esperanças de um novo ordenamento jurídico que contemplasse um projeto de formação humana integral, por meio da educação e do trabalho, ou seja, um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Assim, em 23 de julho de 2004, é promulgado o Decreto nº 5.154, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996,

estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Esse novo decreto de fato traz a possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional em seu artigo 4º: “ § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;” (Brasil, 2004).

A despeito da complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, Ramos (2005) nos informa que o que ocorreu foram discussões aligeiradas e, por vezes, encaminhamentos para a organização do Ensino Médio em três séries anuais, seguidas por mais um ano de estudos profissionalizantes. Reiteramos que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de Ensino Médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (Ramos, 2005).

No entanto, apesar dessa possibilidade de integração, o novo decreto não trouxe muitas melhorias. Ele apresentou diversas falhas e aspectos negativos para a Educação Profissional. Mais uma vez, a Educação Profissional estava voltada aos interesses do mercado de trabalho, devido à sua fragmentação curricular, conforme apontado no Parecer nº 39/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a EPT no Brasil:

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o Parecer considera que os conteúdos do Ensino Médio e os da Educação Profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Reestabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 9).

Em 16 de julho de 2008, com a aprovação da Lei 11.741, altera-se o Capítulo II do Título V da LDBEN, acrescentando a Seção IV-A, intitulada "Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio", e os seguintes artigos: 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. No artigo 36-B, estabelece-se que "A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o Ensino Médio”, e no artigo 36-C, estabelece-se que “ A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (Brasil, 2008).

A perspectiva de integrar a educação básica e a educação profissional tem sido defendida como uma possibilidade para enfrentar os desafios que o Ensino Médio no Brasil tem apresentado. De acordo com os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a abordagem do EMI apresenta-se como uma alternativa promissora, permitindo a unificação de uma educação que engloba tanto conhecimentos científicos quanto os objetivos adicionais da formação profissional:

A integração do Ensino Médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p.45)

Ao adotar essa abordagem, os alunos poderiam ter uma formação que não apenas os prepara para o mercado de trabalho, mas também os equipa com uma compreensão mais ampla das disciplinas acadêmicas, proporcionando assim uma base sólida, uma formação integral, para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Dessa forma, a busca pela integração da educação profissional com a educação básica destaca-se como uma estratégia essencial para superar as disparidades históricas e proporcionar uma formação mais abrangente e relevante para os estudantes brasileiros. Ao quebrar essa dicotomia entre as trajetórias profissionalizantes e acadêmicas, o sistema educacional poderia melhor preparar os alunos para os diferentes aspectos da vida contemporânea, sejam eles ligados ao mundo do trabalho ou ao desenvolvimento intelectual e cultural (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

Desta forma, a partir de 2004, a integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional passou a ser apresentada de forma explícita na LDBEN, entretanto é preciso que essa articulação ganhe movimento e caminhe na perspectiva da formação humana integral. Ramos (2014) traz a ideia de formação humana integral como sugestão de transcender a fragmentação histórica do ser humano pela separação social do trabalho em termos de execução versus pensamento, direção ou planejamento. O objetivo é ultrapassar a redução da preparação para o trabalho apenas em sua dimensão operacional simplificada, despojada dos conhecimentos que se encontram em sua origem científico-tecnológica e em sua apropriação histórico-social. Essa abordagem teórica fundamenta a relação dialética na construção do conhecimento, evitando a separação estanque entre conhecimentos de formação geral e profissional.

Atualmente, não podemos encarar a Educação Profissional no Ensino Médio apenas como um meio de ajuste linear às demandas do mercado de trabalho. Ela deve ser vista como uma estratégia para que os cidadãos tenham um acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. É necessário superar a abordagem mercadológica da formação profissional, que se baseia apenas na preparação para a execução de um conjunto específico de tarefas.

De acordo com LDBEN/96, em seu Título V, Capítulo II, Seção IV, Artigo 35, o Ensino Médio terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

É importante destacar que o inciso II, do artigo acima citado, direciona o Ensino Médio para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que o direciona para a cidadania do educando, conforme Ramos (2007) :

É preciso, então, construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. Em face dessas contradições, é preciso que o Ensino Médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio (Ramos, 2007, p. 6).

De acordo com Saviani (2007), no Ensino Médio, a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática, deve ser abordada de forma clara e direta, diferentemente do ensino fundamental em que essa relação é implícita e indireta. O conhecimento possui uma certa autonomia em relação ao processo de trabalho do qual se origina. Nesse contexto, o papel essencial do Ensino Médio é recuperar e fortalecer essa conexão entre o conhecimento e a prática do trabalho. Portanto, no Ensino Médio, não é mais suficiente apenas dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Sendo, nesse momento, necessário explicitar como o conhecimento - ou seja, a ciência e o poder do intelecto - se transforma em uma força material no processo de produção. Essa transformação deve abranger não apenas o

domínio teórico, mas também o domínio prático sobre como o conhecimento se integra ao processo produtivo (Saviani, 2007).

Nesse sentido, de oferecer um Ensino Médio que atendesse tanto a formação geral quando a profissional na perspectiva da formação integral, foram criados os IFs no Brasil, os quais nascem trazendo uma grande esperança em termos educacionais, a promoção da formação humana integral por meio da integração curricular entre a Educação Básica e a Educação Profissional. Eles surgem no ano de 2008, com a aprovação da Lei 11.892/2008, que institui a RFEPCT, por meio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com Pacheco (2020):

Os IFs são uma institucionalidade inédita em nossa estrutura educacional, original na medida em que não se inspira em nenhum modelo nacional ou estrangeiro, criada pela Lei 11.892/2008. Tem como objetivos atuar na formação inicial, no Ensino Médio Integrado à formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação. Entretanto, estas diferentes modalidades têm de dialogar entre si, procurando estabelecer itinerários formativos possibilitando reduzir as barreiras entre níveis e modalidades, que dificultam a continuidade da formação dos educandos, especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos. Preconizam a atuação junto aos territórios e populações com vulnerabilidade social objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão (Pacheco, 2020, p. 07).

É preciso pensar em uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores. No entanto, para que essa educação se concretize, é necessário superar a dualidade estrutural entre educação e trabalho. É preciso uma formação que articule e não separe as dimensões intelectual, estético-artística, ética e política a partir do trabalho. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm realizado experiências nesse horizonte político-pedagógico. De acordo com Della Fonte:

Desde seu estabelecimento em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm ensaiado experiências nesse horizonte político-pedagógico. Por essa condição de ensaio e mesmo com todas as contradições que, por vezes, fragilizam ou esvaziam a proposta de integrar formação humana e técnica, considero que, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) podem assumir um lugar de vanguarda como agente de luta. Acredito que dos IF's virá o primeiro grito poético e musical ao qual aludi. Nenhum retrocesso em nosso frágil, mas evidente avanço rumo à "educação do futuro" (Della Fonte, 2018, p.17)!

Nas palavras de Ramos (2005), quando consideramos uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, é fundamental entender o trabalho como um princípio educativo central, atuando como uma mediação essencial na geração de conhecimento. Além disso, devemos reconhecer a realidade concreta como uma totalidade estruturada e dialética, composta por uma rede complexa de relações interdependentes. Isso nos leva a reconhecer a necessidade de um método de conhecimento que comece com a observação do concreto

empírico, analisando suas relações e chegando a relações gerais que estruturam essa realidade concreta. Assim, Ramos (2005) nos informa que o currículo integrado surge então como uma oportunidade para organizar o conhecimento, geral e profissional, de forma a possibilitar a compreensão das interconexões presentes em uma totalidade concreta, promovendo uma explicação e uma compreensão amplas.

Apesar do entendimento de Ciavatta (2005), Ramos (2007) e Saviani (2007), entre outros intelectuais que defendem uma educação humana integral, em relação ao Ensino Médio, em 2017 foi aprovada uma nova proposta para o Ensino Médio voltada essencialmente aos interesses do mercado de trabalho. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a LDBEN/96 no que se refere ao Ensino Médio, entrando em vigor um novo modelo obrigatório para o Ensino Médio em todas as escolas do Brasil, sejam públicas ou privadas. “As mudanças propostas podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular (Kuenzer, 2017, p. 334).”

Uma mudança significativa foi a reorganização das disciplinas tradicionais em áreas do conhecimento:

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDBEN, estabelecendo que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BNCC, 2017, p.468).

Nesse contexto, foi necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 10).

Essa contrarreforma do Ensino Médio foi sancionada em 2017, e previa uma implementação gradual até 2024. Enquanto o modelo antigo era mais voltado para a preparação ao ensino superior, o objetivo agora é proporcionar uma formação mais direcionada ao mercado de trabalho. De acordo com Kuenzer (2017), é importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular, do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e do Movimento dos Estudantes Secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente.

A Lei propõe uma reorganização curricular no Ensino Médio, baseada no princípio da flexibilidade. Ela visa atender aos projetos de vida dos jovens, permitindo diferentes percursos de estudos. No novo modelo, são destinadas 3.000 horas mínimas para a efetivação curricular,

destas até 1.800 horas são dedicadas a conteúdos comuns, como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O restante, ou seja, as 1.200 horas são destinadas a cinco possíveis percursos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A lei possibilita a oferta de diferentes arranjos curriculares, inclusive a educação técnica e profissional em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica. Os sistemas de ensino têm autonomia para definir a oferta dos itinerários formativos, levando em conta suas condições locais. A língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, mas as demais, como artes, educação física, sociologia e filosofia, são obrigatórias, mas podem ser incluídas em módulos de curta duração (Kuenzer, 2017).

O modelo foi criticado por sua forma autoritária de implementação e redução da formação comum, além da fragmentação da formação integral do estudante. Além disso, a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, o que pode levar a uma redução da oferta de áreas mais complexas. A reforma busca resolver problemas de falta de professores e precariedade das condições materiais das escolas, mas é alvo de contestações por intelectuais e estudantes que defendem uma proposta mais ampla para o Ensino Médio (Kuenzer, 2017).

Além disso, a contrarreforma também trouxe o "notório saber irrestrito", permitindo que profissionais sem formação superior possam atuar como docentes em cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fragilizando ainda mais a qualidade da educação ofertada.

Essa contrarreforma do Ensino Médio configura uma ameaça imediata ao modelo de Educação Profissional Integrada (EMI) adotado pelos IFs, pois o currículo da formação geral do Ensino Médio precisa se alinhar à Base Nacional Comum Curricular, que sofreu modificações prejudiciais com a implementação desse novo modelo proposto pela reforma. Diante desse cenário, consideramos a reforma contraproducente para os interesses dos filhos da classe trabalhadora. Ao negligenciar os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos na escola, e ao privar as novas gerações de estudantes de uma formação de qualidade, estamos privando a sociedade do que é essencial para a construção de uma estrutura social diferente daquela moldada pelo capital. Essa abordagem nega o conhecimento histórico fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia de pensamento necessárias para lutar pelos direitos dos sujeitos (Frigotto; Motta, 2017).

A diversificação do currículo pode gerar desigualdades regionais e escolares, acentuando as disparidades de acesso à educação de qualidade. Garantir que todos os estudantes tenham acesso a opções educacionais de alto nível é essencial. A integração com a EPT demanda muitas preocupações, pois esse novo projeto está alinhado à formação dos alunos com

as demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, Kuenzer (2017) traz os apontamentos que resumem as ideias desse novo projeto de Ensino Médio:

Em resumo, o Ensino Médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do Ensino Médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, a flexibilização do Ensino Médio ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual Ensino Médio talvez atenda. (Kuenzer, 2017, p.341 e 342).

Os IFs são considerados polos de resistência frente às tentativas de desmantelamento do Ensino Médio, garantidos pela Lei nº 11.892/2008, que assegura a oferta do EMI. A legislação estipula que 50% das vagas sejam reservadas para cursos de EMI. A autonomia administrativa, pedagógica e financeira dos IFs permite a construção de currículos sem fragmentação entre a formação geral e profissional. Além disso, a contratação de docentes feita por concurso público e excepcionalmente por contratação de docentes substitutos, impede a aplicação do "notório saber irrestrito". Apesar das mudanças trazidas pela contrarreforma no que se refere a adequação às BNCC, os Institutos continuam sendo espaços de resistência no combate ao desmonte da educação. Como alerta o poeta Eduardo Alves da Costa, é necessário resistir e não silenciar frente às perdas, pois a omissão só as intensifica:

Na primeira noite eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada (Costa, 1960).

Diante das perdas trazidas pela contrarreforma do Ensino Médio de 2017, estudantes, professores, gestores e entidades educacionais não ficaram em silêncio. Em 2024, com o compromisso de fortalecer a democracia, a reforma de 2017 foi parcialmente revogada. Nesse sentido, foi sancionada a Lei nº 14.945/2024, que passou a valer em 2025. Essa legislação trouxe mudanças importantes, como o aumento da carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas, além de regulamentar os itinerários formativos e fomentar a matrícula no ensino técnico, a nova lei resultou em ajustes importantes, mas que ainda podem ser melhorados.

Contudo, a fragmentação curricular e o uso do "notório saber" ainda não foram completamente desfeitos. A estruturação curricular baseada em competências continua a enfraquecer o processo educativo, priorizando o fazer sobre o saber. Portanto, mesmo com essa nova legislação, é fundamental que os IFs e a sociedade continuem lutando por uma educação democrática e de qualidade, na tentativa de superar a dualidade estrutural que perpetua desigualdades entre a classe trabalhadora e a elite.

## **2.2 Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado**

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a LDBEN de 1996, em sua versão final, deliberou pela exclusão da educação politécnica como um dos princípios fundamentais da educação básica. Esse vazio na legislação abriu caminho para uma reforma que culminou na separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, efetivada por meio do Decreto nº 2.208/1997. Durante o contexto do decreto autoritário de 1997, um projeto de lei voltado para a reforma estava em tramitação, acendendo debates sobre a visão de formação humana pautada na perspectiva da politécnica. Assim, foi possível revogar o Decreto nº 2.208/1997 e conceber um novo instrumento, o Decreto nº 5.154/2004. Esse novo decreto emergiu como uma ferramenta para promover a construção de um consenso entre diversos segmentos da sociedade que se dedicavam à oferta de EPT.

Conforme Pacheco (2012) a discussão sobre a educação politécnica foi retomada, concebendo-a como uma forma de educação abrangente e universal, cujo objetivo foi superar a dicotomia entre conhecimento geral e conhecimento técnico. Essa abordagem visa capacitar os indivíduos a dominar os conhecimentos científicos associados às diversas técnicas que caracterizam os processos de trabalho modernos (Saviani, 2003). No entanto, ela não se destina a formar profissionais estritamente técnicos, ou seja, não visa criar cursos técnicos especializados.

Nessa perspectiva, de acordo com Pacheco (2012), a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só ocorreria após a conclusão da educação básica de natureza politécnica, ou seja, a partir dos 18 anos de idade ou mais. Entretanto, essa retomada suscitou importantes reflexões sobre a viabilidade prática da implementação dessa abordagem na educação básica brasileira. Tais reflexões e análises levaram à conclusão de que as condições atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação plena da educação politécnica ou tecnológica, conforme aqui concebida. Isso ocorre, entre outros motivos, devido à extrema desigualdade socioeconômica que obriga muitos filhos da classe trabalhadora a

ingressar no mercado de trabalho muito antes dos 18 anos, seja para complementar a renda familiar ou até mesmo para sua subsistência. Portanto, a tentativa de universalizar e unificar a politécnia não encontrou um suporte material sólido na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que esses jovens não têm a flexibilidade de esperar até os 20 anos ou mais para começar a trabalhar.

Essas reflexões levaram à compreensão de que uma solução temporária e factível reside em um modelo de Ensino Médio que assegure a integralidade da educação básica. Isso significa que esse modelo deve abranger não apenas o aprofundamento dos conhecimentos científicos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade, mas também incluir objetivos adicionais relacionados à formação profissional, com uma abordagem que busca integrar essas duas dimensões. Essa abordagem, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como pilares fundamentais, estabelece as bases para o desenvolvimento de uma educação tecnológica ou politécnica. Ao mesmo tempo, ela reconhece a necessidade de oferecer uma formação profissional estritamente técnica, conforme exigida pela complexa realidade socioeconômica do país (Pacheco, 2012).

Apesar das contradições e limitações presentes no Decreto nº 5.154/2004, seu aspecto mais significativo foi a abertura, no âmbito jurídico-normativo, para a integração entre a educação básica e a educação profissional, abrangendo tanto a formação técnica quanto a tecnológica. Essa possibilidade criou um espaço para o fortalecimento da abordagem politécnica, envolvendo educadores, estudantes e a sociedade na disputa por uma formação mais ampla. Essa concepção política e educacional passou a ser conhecida como "Ensino Médio Integrado" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

De acordo com Pacheco (2012), o EMI pode ser considerado como uma solução transitória. Isso ocorre porque é essencial que avancemos em direção a uma realidade na qual não seja um privilégio que os jovens de origens populares escolham uma profissão somente após completarem 18 anos. Ao mesmo tempo, essa solução é factível, pois, como afirmado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), "o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, com uma base unificada de educação geral, é uma condição necessária para realizar a 'travessia' em direção a uma nova realidade".

Dentro do projeto de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, em 2007, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), emitiu o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2007) e, em 2016, foi estabelecido um novo Documento Base (Brasil, 2016) com o propósito de promover a formação integral, fortalecer o EMI e

implementar o currículo integrado, que no contexto da formação integrada ou do EMI à educação técnica, o objetivo é que a educação geral seja inseparável da educação profissional em todas as áreas de preparação para o trabalho. Isso implica em focar o trabalho como um princípio educativo, superando a divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual e capacitando os trabalhadores a atuarem como líderes e cidadãos. A ideia por trás da formação integrada é superar a divisão entre ação executiva e ação de planejamento, que historicamente divide as pessoas de acordo com a divisão social do trabalho. A formação busca garantir que os indivíduos tenham uma educação completa que lhes permita compreender o mundo e atuar como cidadãos em sua sociedade. Isso envolve a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Documento Base, 2007 e 2016).

Em 2012, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (Brasil, 2012), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT). Estas diretrizes preconizaram a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como base para o desenvolvimento curricular. Já em 2020, o Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, definiu as novas DCNEPT, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dando nova redação à LDBEN e a Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021, tratou da instituição e implantação das novas DCNEPT.

A Resolução do CNE/CP nº 1/2021, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), entende “Diretriz” como um conjunto articulado de princípios e critérios a serem seguidos pelos sistemas de ensino e pelas instituições públicas e privadas. Concebida durante um período de governo antidemocrático, as diretrizes acentuam a disseminação de uma atitude de desvalorização do conhecimento escolar, o que resultou em uma fragilização na estrutura da proposta curricular para a educação de nível médio. De acordo com Piolli e Sala (2021) a ênfase na pedagogia das competências é explicitada, o documento está integralmente delineado e estruturado com base em competências e habilidades, adotando o modelo da pedagogia das competências. Nessa perspectiva apresenta-se uma abordagem fragmentada na elaboração do documento, bem como com a incorporação das necessidades básicas de aprendizagem para atender às demandas do mercado de trabalho, por meio de itinerários formativos e projetos de vida que atribuem ao estudante a responsabilidade por sua própria formação, definindo o sucesso com base em uma perspectiva meritocrática. Nas diretrizes a EPT é organizada por eixos tecnológicos, em conformidade com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional:

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange: I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada. § 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos. § 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho (Brasil; MEC; CNE, 2021, art. 15).

É fundamental esclarecer que o itinerário técnico e profissional não deve ser confundido com a oferta de cursos técnicos ou Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, que como objeto de nosso estudo e exemplo para esse caso, podemos citar o EMI. Esse itinerário, ofertado no Ensino Médio, pode ser oferecido por meio de diferentes arranjos e saídas intermediárias, o que resultará em uma formação profissional mais rápida para alguns jovens. Os estudantes têm a possibilidade de seguir o itinerário de formação técnica e profissional ao realizar uma série de cursos de qualificação profissional em curtos períodos. No entanto, esses cursos não têm o intuito de promover "o desenvolvimento da capacidade de aprender e aplicar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços", como é o objetivo dos cursos do EMI. Em vez disso, eles têm o propósito de "propiciar o desenvolvimento de competências básicas para o exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho", de acordo com as definições estabelecidas pelo Ministério da Educação (Piolli; Sala, 2021, p. 10-11).

Assim, o itinerário técnico e profissional é oferecido de forma mais flexível, permitindo que os estudantes adquiram competências específicas para o exercício de certas ocupações de maneira mais ágil, sem necessariamente passar por uma formação técnica completa, como deve ser no modelo do EMI à EPT, por meio do currículo integrado. Essa nova abordagem do Ensino Médio, trazida pela nova lei, visa atender às necessidades do mercado de trabalho e possibilitar que os estudantes ingressem mais rapidamente em algumas áreas profissionais (Piolli e Sala, 2021).

É perceptível que a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, reforça a dualidade estrutural entre a formação geral básica e a formação profissionalizante. Ao inserir a formação técnica e profissional no currículo do Ensino Médio, parte da formação geral básica é substituída pela formação profissionalizante, resultando em percursos formativos distintos e excludentes.

Embora a formação profissional do EMI, ofertados pelos IFs, ainda esteja vinculada ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), sobre o qual trataremos mais à frente, ela

se enfraquece ao ser sujeita às diretrizes da BNCC. Isso implica que o currículo da formação geral do EMI precisa se adequar à BNCC, que sofreu alterações desfavoráveis nesse novo modelo de Ensino Médio proposto pela reforma. Além disso, a deterioração da base de formação geral na BNCC terá impactos significativos na formação dos alunos. Neste cenário, a reforma é considerada prejudicial aos interesses dos filhos da classe trabalhadora. Ao negligenciar a integração de conhecimentos escolares que proporcionam uma base sólida e abrangente, e ao privar os alunos de uma formação integral, estamos moldando-os de acordo com os interesses do capital. Essa abordagem nega o conhecimento histórico e crítico fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia de pensamento necessárias para a construção de uma sociedade mais democrática. Apesar de formalmente todos os itinerários do Ensino Médio da reforma habilitarem os estudantes ao prosseguimento dos estudos na Educação Superior, na prática, os estudantes que optarem pelo itinerário de formação técnica e profissional podem encontrar maiores dificuldades de acesso à Educação Superior, devido a baixa carga horária disponibilizada para educação básica geral e a opção por determinados itinerários formativos que podem dar uma formação a menor, pois as DCNEPT permitem saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho (Piolli; Sala, 2021).

As DCNEPT, no artigo 16, vão tratar “Da Estrutura e Organização Da Educação Profissional Técnica De Nível Médio”, nesse sentido, vamos falar do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, objeto de análise da nossa pesquisa:

Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas:

I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; [...]

§ 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo.

§ 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino (CNE/CP Nº 1/2021, Art. 16).

A forma Integrada, prevista no inciso I pode ser utilizada como um dos itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio, que busca promover uma articulação entre a formação geral e a formação profissional. Nessa modalidade, o currículo é estruturado

de forma a integrar disciplinas da BNCC com as disciplinas da formação técnica e profissional, proporcionando aos estudantes uma aprendizagem flexibilizada, que fragiliza os conhecimentos gerais e específicos. Nesse contexto, a forma Integrada pode ser oferecida como um itinerário específico de formação técnica e profissional, no qual os estudantes podem adquirir habilidades e competências voltadas para ocupações específicas de maneira mais flexível. Ao contrário de uma formação humana integral, a forma integrada, oferecida pela reforma, permite que os alunos se concentrem em competências relevantes apenas para o mundo do trabalho em um período de tempo mais curto. Essa articulação entre a formação geral e a formação profissional oferecida pela reforma, é apenas na aparência, em sua essência ela reforça a dualidade estrutural por meio da fragmentação curricular.

A Resolução do CNE/CP nº 1/2021 está reforçando a dualidade estrutural por meio de uma base de formação geral enfraquecida. Além da definição dos itinerários como caminhos que possibilitam o aprofundamento dos conhecimentos para prosseguimento dos estudos ou para o mundo do trabalho, reflete a separação entre a formação voltada para o aprofundamento acadêmico e a formação voltada para a qualificação para o mercado de trabalho.

Dessa forma, a inclusão da formação técnica e profissional no Ensino Médio não representa uma articulação real entre a educação básica e a formação profissional, mas, ao contrário, reforça a dualidade entre essas duas dimensões da educação.

O Ensino Médio técnico profissionalizante, que no passado enfrentou desarticulações no currículo, conforme a legislação do decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, que resultou em uma segregação completa entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, encontra-se novamente sob ameaça devido às recentes mudanças na legislação educacional. Atualmente, o EMI ainda mantém explicitamente a integração curricular em sua fundamentação legal por meio do decreto nº 5.154/94. Contudo, há uma crescente preocupação de que essa integração possa ser desfeita, à semelhança do que ocorreu com o Ensino Médio convencional, representando uma inovação que prejudica. A possibilidade para o fortalecimento do EMI reside em manter e aprimorar o currículo integrado, assegurando sua relevância para a formação humana integral.

Isso significa que o currículo deve ser concebido como uma relação entre as partes e a totalidade na produção do conhecimento, abrangendo todas as disciplinas e atividades escolares. Essa abordagem educacional busca a compreensão e a apropriação intelectual de diversos campos empíricos, teóricos ou simbólicos. É por meio desses conhecimentos que as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana são apreendidas e representadas (Ciavatta, 2014).

Atualmente para ofertar os cursos de EMI, nos IFs, além de seguir o que está previsto nas DCNEPT, em especial, no que se referente à BNCC, é preciso também seguir o que foi estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 11/2008 que propôs a criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, abrangendo redes públicas e privadas de Educação Profissional e a Resolução CNE/CEB nº 3/2008 que trata da instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio nas redes públicas e privadas de Educação Profissional. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instituído em 2008 e periodicamente atualizado, a última atualização ocorreu pela Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020, é um documento de grande importância que regula a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica. Seu objetivo é abranger as novas demandas socioeducacionais, fornecendo diretrizes para instituições de ensino, professores, alunos, empresas e a sociedade em geral. O catálogo define a carga horária mínima, um breve descritor do curso, temas a serem abordados, possibilidades de atuação dos profissionais e infraestrutura recomendada para cada curso técnico. Os cursos devem ser organizados por eixos tecnológicos, que guiarão os projetos pedagógicos, traçando trajetórias formativas e definindo exigências profissionais. O CNE poderá fazer alterações no Catálogo, atendendo à evolução do conhecimento científico e tecnológico, considerando a diversidade de cursos técnicos de nível médio.

Desta forma, os IFs que ofertam cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio devem seguir a Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020, que determina que o CNCT possui 13 eixos tecnológicos:

1. Ambiente e Saúde ;
2. Controle e Processos Industriais;
3. Desenvolvimento Educacional E Social;
4. Gestão e Negócios;
5. Informação e Comunicação;
6. Infraestrutura;
7. Militar;
8. Produção Alimentícia;
9. Produção Cultural e Design;
10. Produção Industrial;
11. Recursos Naturais;
12. Segurança;
13. Turismo, Hospitalidade e Lazer;

O Curso Técnico em Computação Gráfica, do IFPE, *campus* Olinda, o qual escolhemos para realizar esse estudo, está inscrito no Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, de acordo com o CNCT instituído pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 09 de julho de 2008, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008, e atualizado mediante o Parecer CNE/CEB nº 03, de 26 de janeiro de 2012 e a Resolução CNE/CEB nº 02, de 15 de dezembro de 2020, definindo a 4ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (Resolução do CONSUP/IFPE nº 170).

Assim, de acordo com Frigotto (2010) compreendemos que o EMI está diretamente ligado às visões de mundo e sociedade presentes nas políticas educacionais do Brasil. A relação entre trabalho e educação é influenciada pelas condições sociais, incluindo a divisão do trabalho e a dinâmica entre capital e força de trabalho. A configuração do EMI e da EPT é moldada pelos projetos societários que orientam as decisões políticas ao longo da história educacional do país. A discussão sobre a conexão entre educação e trabalho também abrange os objetivos sociais desejados. Se almejamos uma sociedade mais justa, que permita a emancipação de jovens de todas as classes sociais, é crucial refletir sobre a importância dessa relação. A abordagem educacional está intrinsecamente ligada ao tipo de sociedade que se pretende construir:

As indicações históricas nos levam a concluir que, para o projeto societário historicamente até aqui dominante de uma sociedade capitalista, mesmo em termos restritos, não há necessidade de universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente o Ensino Médio e, como consequência, a ênfase da formação técnico-profissional e tecnológica é de caráter restrito e de alcance limitado. (Frigotto, 2010, p.29)

Ainda que o EMI na EPT seja compreendido como uma maneira de integrar processos educativos com objetivos distintos dentro de um mesmo currículo, a integração possui um significado mais amplo. O primeiro aspecto da integração refere-se a uma visão de formação humana que busca articular todas as dimensões da vida – como trabalho, ciência e cultura – no processo educacional. Essa perspectiva pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são oferecidas. O propósito principal dessa abordagem é proporcionar uma formação politécnica e ampla aos trabalhadores, permitindo que compreendam as relações sociais de produção e o processo histórico e contraditório do desenvolvimento das forças produtivas (Ramos, 2012). Em relação à formação humana, Ramos (2021) explica que:

A formação humana é um processo histórico social complexo, que tem o trabalho como fundamento e como a mediação da relação construída pelo ser humano com a natureza e com outros seres humanos. Afinal, nós nos formamos humanamente

conforme as relações sociais de produção se organizam. O trabalho é o processo pelo qual construímos nossa existência, produzimos o conhecimento, buscamos nossas relações necessárias à nossa vida e elaboramos a cultura que nos une, nos dá identidade e se torna referência histórica para manter a unidade (Ramos, 2021, p.65).

Segundo Ramos (2012), nessa visão, o trabalho é visto como um princípio educativo, que serve como base para a concepção epistemológica e pedagógica destinada a proporcionar aos indivíduos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais. Isso envolve os conhecimentos gerados e apropriados socialmente, com o objetivo de transformar as condições naturais da vida e ampliar as capacidades e potencialidades humanas. A compreensão dos conhecimentos históricos do trabalho, moldados pelo modo de produção em que se desenvolvem, é essencial para entender as relações sociais e as condições de exploração do trabalho humano, além de sua relação com o processo educacional.

Nesse contexto, para promover a formação humana integral no EMI, é fundamental analisarmos os pressupostos que originaram esse modelo de ensino. Segundo Semeraro (2021), podemos perceber que o EMI remete aos ideais de Gramsci, importante pensador marxista, que esclarece a formação integral proposta pela escola unitária. Essa abordagem visa oferecer aos alunos os conhecimentos culturais mais avançados, provenientes das áreas da ciência, tecnologia, filosofia e arte, cuja essência está concentrada nas obras clássicas de cada campo. Quando os alunos se apropriam desse rico patrimônio cultural produzido pela humanidade, podem elevar seu nível de consciência, o que, por sua vez, os leva a desenvolver ações individuais e coletivas mais significativas. Isso ocorre porque, ao adquirirem uma maior compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor, eles estarão em uma posição mais sólida para formular estratégias e tomar medidas que visem superar as complexas contradições sociais que desafiam suas vidas (Semeraro, 2021).

Essa escola unitária de acordo com Gramsci daria origem aos novos intelectuais orgânicos, a finalidade da escola unitária é habilitar sujeitos para lidarem com o mais avançado mundo do trabalho e formá-los desinteressadamente sob o ponto de vista ético-político, formá-los como intelectuais. Semeraro (2021, p. 115) afirma que “o papel do intelectual orgânico se faz ainda mais necessário para aprofundar o senso crítico diante das contradições, das falsificações e dos embates ideológicos, para resgatar as conexões com a história e promover uma visão de conjunto da humanidade.”

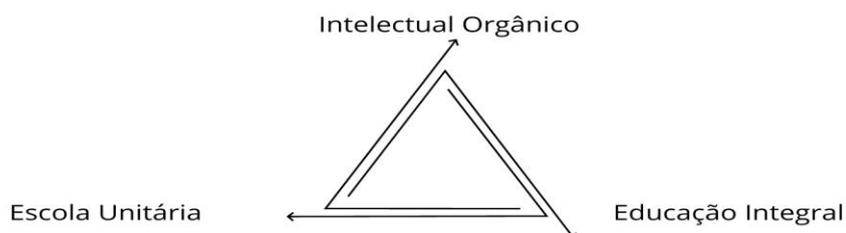
Gramsci (2001) analisa o papel dos intelectuais na configuração da produção cultural, identificando duas categorias de intelectuais: os intelectuais tradicionais, que representam a continuidade histórica, e os intelectuais orgânicos, que emergem como figuras proeminentes na

era da modernidade e do capitalismo. Gramsci não se restringiu à consideração do impacto direto da luta de classes na produção de ideias, valores e hábitos. Pelo contrário, ele sustentou que a luta de classes se manifesta de maneira indireta no campo simbólico, destacando o papel crucial dos intelectuais na construção da hegemonia.

Assim, a escola unitária, que integra o conhecimento e a prática no mesmo processo de ensino-aprendizagem e é fundamentada no princípio educativo que articula trabalho e formação política, possibilita a educação integral. Para Gramsci, conforme destacado por Semeraro (2021), a educação ultrapassa os limites da educação escolar, sendo a escola apenas uma parte da vida do aluno. Gramsci entende a educação de maneira integral, interconectada dialeticamente com a natureza, o mundo do trabalho, a história, a cultura, a política, a concepção de Estado e os complexos problemas nacionais e internacionais. Com isso, podemos concluir, a partir de Semeraro (2021), que o verdadeiro significado de intelectual orgânico, segundo Gramsci, está vinculado à concretização de uma educação integral promovida pela escola unitária.

Nesse sentido, a educação para Gramsci, vai além da educação escolar, a escola é apenas uma parte da vida do aluno, de acordo com Semeraro (2021, p.130), “a educação é abordada por Gramsci de forma integral, em conexão dialética com a natureza, o mundo do trabalho, a história, a cultura, a política, a concepção integral de Estado e os complexos e entrelaçados problemas nacionais e internacionais.” Desta forma, podemos concluir por meio de Semeraro (2021) que, de acordo com Gramsci, o efetivo significado de intelectual orgânico está associado com a realização de uma educação integral mediada pela escola unitária.

Figura 1 -Triangulação da formação integrada na perspectiva de Gramsci



Dando sequência à explicação sobre o conceito de escola unitária, é importante também esclarecer os termos politécnica e educação omnilateral, que estão profundamente conectados ao contexto do EMI.

No âmbito da escola unitária, conforme Gramsci (2001), essa abordagem educacional surge como uma resposta ao desafio histórico da dualidade educacional, que consiste na separação entre trabalho manual e intelectual. Essa dualidade não é apenas uma questão de natureza prática, mas também reflete uma divisão ideológica que espelha a real divisão existente na sociedade entre a minoria privilegiada que detém o poder e a maioria subalterna que está sujeita às decisões dessa elite. Nesse contexto, a politecnia se torna uma abordagem educacional que visa superar essa dualidade. Ela promove a integração e a interconexão entre o conhecimento prático e teórico/histórico, buscando criar cidadãos capazes de compreender e atuar em diversas esferas da sociedade. Por outro lado, a educação omnilateral representa a busca por uma formação educacional completa e abrangente, que não apenas prepara os alunos para um único campo de atuação, mas os capacita a se tornarem indivíduos conscientes, com habilidades que transcendem barreiras profissionais específicas. Portanto, a escola unitária, ao promover a politecnia e a educação omnilateral, contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, reduzindo a disparidade entre diferentes estratos sociais.

Ramos e Ciavatta (2011) especificam a escola unitária:

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional ) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Ramos e Ciavatta, 2012, p. 31, apud Gramsci, 1991, p. 123).

Conforme Saviani (1989), a politecnia não se refere ao domínio de várias técnicas, como sugere a etimologia da palavra, mas sim a uma educação que leve o estudante a compreender as bases científicas e tecnológicas que regem os processos produtivos, as relações sociais no mundo do trabalho e a conexão entre a produção de conhecimento e o trabalho. Esse modelo educacional não se alinha com um projeto de sociedade que priorize os interesses do capital em detrimento da emancipação da classe trabalhadora.

A educação omnilateral é uma concepção educacional que busca desenvolver plenamente todas as dimensões do ser humano, levando em conta tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos. Ela abrange o desenvolvimento corporal, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Essa abordagem educacional reflete uma visão de mundo e um compromisso político que se opõe à perspectiva burguesa, que enfatiza o

individualismo e a competição em detrimento da solidariedade e do cuidado coletivo. A educação omnilateral busca promover o desenvolvimento conjunto das condições materiais e sociais, ampliando o conhecimento, a ciência e a tecnologia como um patrimônio comum para a expansão dos sentidos e capacidades humanas (Frigotto e Ciavatta, 2012).

Nesse momento, podemos apresentar as reflexões de Ramos (2007) sobre os diferentes sentidos da integração no contexto da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, na tentativa de caminharmos em direção à formação integral, omnilateral e politécnica prescrita pela escola unitária. A autora destaca três sentidos complementares da integração:

1-Integração como concepção de formação humana: Nesse sentido filosófico, a integração envolve as dimensões essenciais da vida, como trabalho, ciência e cultura. Isso implica compreender o trabalho como um princípio educativo, em que o ser humano é capaz de produzir sua própria realidade e transformá-la. O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Portanto, a formação profissional não deve se limitar à preparação para o trabalho, mas deve levar à compreensão crítica do contexto socioeconômico em que se está inserido (Ramos, 2007).

2-Integração relacionando Ensino Médio e Educação Profissional: Essa perspectiva visa proporcionar aos jovens a capacidade de obter subsistência econômica, alcançar a inserção social e contribuir para a transformação da realidade social em que vivem. Isso não significa sobrepor a formação profissional à formação geral, mas sim oferecer uma formação profissional que permita aos jovens e adultos adquirir conhecimentos que os capacitem para uma participação digna na vida produtiva (Ramos, 2007).

3-Integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade: Destaca-se a importância de considerar que nenhum conhecimento específico pode ser entendido isoladamente, mas deve ser relacionado às finalidades e ao contexto produtivo em que será aplicado. A integração, portanto, depende da postura do professor em articular e conectar os conhecimentos gerais e específicos, reconhecendo sua interdependência e relevância para uma formação abrangente (Ramos, 2007).

Assim, a partir das concepções de Ramos (2007), podemos concluir que o sentido de formação humana integral converge com a compreensão de que o ser humano é um ser histórico, de totalidade, de conhecimento, de sentido, das artes, da cultura, da ciência e das linguagens. Então, a formação do ser humano na sua integridade é a formação como totalidade. A integração entre conhecimentos de formação geral e específica expressa o sentido epistemológico deste projeto de integração.

A Educação Básica, especialmente o Ensino Médio, deve promover a integração entre os diferentes saberes, como propõe Ramos (2021) ao conceituar a integração no âmbito epistemológico, que implica também na valorização de todos os tipos de conhecimento, ou seja, as disciplinas trabalhadas no currículo devem ter o mesmo grau de importância. Nessa etapa da Educação Básica e de preparação para o trabalho, o estudante tem o direito e a necessidade de aprender os vários conhecimentos que fundamentam nossa existência. E não há conhecimentos superiores ou inferiores aos outros, quando pensamos em quais disciplinas trabalhar. O fato é que os conhecimentos foram construídos historicamente para atender demandas humanas, para solucionar problemas humanos e sociais. Esses problemas são tanto de natureza material, que exigem o desenvolvimento das ciências naturais, das ciências físicas, matemáticas e afins, quanto de natureza simbólica, que se expressam por meio das artes, das linguagens, das literaturas, do teatro, da dança e outros (Ramos, 2021).

Os estudantes precisam e têm o direito de se apropriar dos diversos conhecimentos que existem na sociedade, sem que haja uma valorização excessiva de uns em relação a outros, normalmente manifestadas pela distribuição de cargas horárias no currículo, na priorização de espaços e materiais educativos para determinadas disciplinas em detrimento de outras, pelo julgamento de valores expressos pelos docentes, estudantes e familiares pela importância de certos conteúdos e desprezo por outros. Para isso, é fundamental que haja um trabalho coletivo entre todos os envolvidos na educação, buscando acordos e consensos que respeitem a diversidade e a pluralidade. Essa é a proposta de integração, que visa à formação integral dos estudantes e a um currículo que articule os vários saberes (Ramos, 2021).

Desta forma, fica o desafio que se apresenta diante da legislação que estimula e estabelece como objetivo do EMI a articulação entre as dimensões profissional e acadêmica, visando superar a fragmentação curricular, e um sistema capitalista que tenta manter a dualidade estrutural, de uma escola para trabalhadores e outra para dirigentes. Para superar os impasses da escola pública real, é preciso buscar avanços possíveis dentro das condições disponíveis: formulação de diretrizes que priorizem a formação científico-tecnológica e sócio-histórica para todos, visando à construção de uma igualdade no ensino. Complementar a formação científico-tecnológica e sócio-histórica na parte diversificada com conteúdos relacionados ao mundo do trabalho, evitando, no entanto, configurar um curso profissionalizante típico dos sistemas fabris. E por fim, propor um tratamento teórico-metodológico adequado aos componentes curriculares, os componentes devem ser complementados com o estudo das formas tecnológicas, fornecendo suporte à participação na vida social e produtiva. O trabalho, entendido como o contexto mais

relevante da experiência do EMI, torna-se seu princípio organizador, indo além do ensino profissionalizante (Ramos, 2021).

Diante desse cenário, o EMI deve responder com competência e compromisso ao desafio de atender a duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos. Essa abordagem se relaciona com a visão de Gramsci (1982), que destaca que as escolas são antidemocráticas não apenas pelo conteúdo que ensinam, mas principalmente por sua função de preparar intelectuais de maneira diferenciada, dependendo do papel que ocuparão na sociedade, seja como dirigentes ou trabalhadores.

Portanto, para além do que já foi falado teoricamente, a elaboração do currículo integrado deve seguir orientações legais, conforme Decreto 5154/2004, em seu artigo 4º:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Apesar do Decreto nº 5.154/2004 ter indicado a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, os pesquisadores que estudam essa temática apontam que a questão da integração vai além do que está superficialmente estabelecido nas exigências legais. Nesse sentido, Ramos (2011) defende a proposta de EMI, baseando-se em fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação da escola unitária, da politecnia e da educação omnilateral.

No mesmo sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam que a iniciativa de reformular um projeto de formação, como o proposto pelo EMI, abarca muito mais do que meramente incorporar a integração nos documentos de política curricular. Segundo eles, mesmo que o Decreto nº 5.154/2004 seja fundamentado numa visão renovada de educação, que reconhece a formação dos estudantes no Ensino Médio como algo que transcende a preparação pura e simples para o mercado de trabalho, entende-se que essa mudança representa um desafio que demanda não somente uma mudança teórica substancial, mas também exige vontade política, recursos materiais adequados, profissionais com formação apropriada e espaços para aprimoramento contínuo, entre outros aspectos.

É importante ressaltar que o currículo integrado surge como possibilidade de estruturar o conhecimento e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, suscitando que os conceitos sejam compreendidos como um sistema de relações dentro de uma totalidade concreta que se busca explicar/compreender, conforme Ramos (2005):

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Por isto, como já afirmamos, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (Ramos, 2005, p. 23).

A integração curricular entre a Educação Profissional e o Ensino Médio tem sido um tema relevante no contexto da Educação Profissional, especialmente nos cursos técnicos integrados oferecidos pelos IFs, nos quais busca-se integrar conhecimentos teóricos e práticos nos cursos técnicos integrados. Nesse sentido, é preciso que a integração curricular busque a formação humana integral, abarcando o desenvolvimento intelectual e técnico, conjugando aspectos da cidadania e da qualificação profissional:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? (...) Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (Ciavatta, 2005, p. 02).

A concepção de formação integrada propõe a superação da divisão histórica do ser humano entre a ação de executar e a ação de pensar. Essa abordagem busca ir além da preparação meramente operacional e simplificada para o trabalho, despojada dos conhecimentos científicos, tecnológicos e das influências histórico-sociais que estão intrinsecamente ligadas a ele. Como parte do desenvolvimento humano, o objetivo é garantir aos estudantes do EMI à EPT o direito a uma formação abrangente que os capacite a compreender o mundo e atuar como cidadãos plenamente integrados em sua sociedade política. Essa formação implica na compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, ou seja, entender como os diversos aspectos da sociedade se interligam e influenciam um ao outro (Ciavatta, 2005).

De acordo com Kuenzer (2000), para elaborar uma política governamental em uma sociedade complexa e heterogênea, devemos manter uma abordagem realista: jamais ocultar as verdadeiras causas do problema que se pretende abordar e resolver. Ao enfrentar problemas complexos, devemos evitar soluções simplistas, pois há o risco de cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas. O EMI, como nível de ensino que deve simultaneamente preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, é identificado como a raiz dos desafios para a integração curricular. No âmbito da filosofia da educação, questiona-se se a melhoria na definição dessas finalidades seria suficiente. Na esfera pedagógica, indaga-se se a simples melhoria na definição dos conhecimentos e metodologias resolveria o problema. Surge a pergunta: o que está sendo feito para solucionar essa problemática?

Torna-se relevante problematizar a articulação curricular no contexto do EMI para compreender a essência desse currículo, apesar das aparências. Busca-se formar um ser humano integral ou fragmentado? O trabalho é considerado como princípio educativo nesse currículo? Essas inquietações são essenciais para compreender a orientação e as finalidades do currículo integrado no contexto educacional.

De acordo com a perspectiva de Gramsci (1982), o poder das classes dominantes é essencialmente sustentado pela "hegemonia" cultural, conquistada por meio do controle sobre a escola, especialmente sobre o currículo. As classes dominantes influenciam a mentalidade dos dominados, educando-os para aceitar a submissão como algo natural e conveniente. Segundo Gramsci, não existe uma divisão clara entre cultura e política, assim como entre economia e política. A cultura é vista como um dos instrumentos da práxis sócio-política. Isso implica que a hegemonia, como direção moral e intelectual, não se constroi apenas na estrutura econômico-política da sociedade, mas também no campo das ideias e da cultura, na capacidade de uma classe específica criar um consenso nas formas de pensar.

Seguindo a análise de Gramsci (1982), a educação técnica, associada ao trabalho industrial, mesmo nos seus aspectos mais básicos e desqualificados, deve servir como base para um novo tipo de intelectual. O novo intelectual não pode se basear apenas na eloquência, que é um impulso externo dos afetos e paixões, mas deve se envolver ativamente na vida prática, atuando como construtor, organizador e "persuasor permanente". Assim, sustentamos nesta pesquisa que a integração curricular no EMI, oferecido pelos IFs, se apresenta como uma oportunidade inicial para formar esse novo tipo de intelectual na sociedade.

### 2.3 Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica

Para aprofundarmos a compreensão da integração curricular no EMI, é preciso trilhar, os caminhos do currículo. Nos estudos de Santos e Duarte Neto (2023) o termo "currículo" teve sua primeira aparição registrada na Universidade de Glasgow, Reino Unido, em 1633. Etimologicamente, o termo tem origem no lexema *Scurrere*, que em latim significava uma pista circular de atletismo, também compreendida como uma pista de corrida de carros, além de poder significar caminho, jornada, trajetória, percurso e carreira. A ideia de curso a ser seguido converge entre a etimologia do termo e sua definição no campo educativo. Compreender os processos que organizam o conhecimento para sua transmissão não basta para investigar o conceito de currículo; deve-se também estar atento às finalidades subjacentes à transmissão desses conhecimentos.

Nesse sentido os autores citados no parágrafo anterior, elucidam que o currículo vai além de sua dimensão conceitual. O currículo é percebido como uma prática educativa concretizada nos programas disciplinares, na organização do trabalho escolar e na dinâmica da sala de aula, atuando como um mediador do processo educativo. Sua trajetória abrange desde a formulação como expressão de política educacional até seu papel como organizador das práticas de formação humana no contexto da educação escolar. Os processos de formulação das propostas curriculares presentes nas políticas educacionais são resultantes de diversas mediações. Os currículos estão alinhados com as exigências históricas, econômicas, políticas e sociais formuladas pelos diferentes grupos sociais, segmentos e classes sociais, de acordo com a realidade que demanda determinadas solicitações. Essas proposições refletem a compreensão dos sujeitos sobre as necessidades sociais e culturais em um determinado momento histórico (Santos e Duarte Neto, 2023).

É provável que o termo "currículo" tenha sido mencionado como um objeto específico de estudo nos Estados Unidos apenas no século passado. Esse surgimento está relacionado ao processo de industrialização e aos movimentos imigratórios, que contribuíram para a massificação da escolarização. Naquela época, o currículo era concebido como um processo de racionalização dos resultados educacionais, refletindo assim uma perspectiva fabril (Silva, 2022).

Os estudiosos que se dedicam à pesquisa sobre currículo ressaltam a intrincada complexidade que permeia esse campo, destacando as dificuldades em estabelecer definições (Sacristán, 2017; Apple, 2006 e Silva, 2022). Ao reconhecerem a natureza dinâmica do currículo e as diversas mediações presentes em seu processo de elaboração e desenvolvimento,

esses pesquisadores sublinham a complexidade não apenas no sentido conceitual do currículo, mas também, e principalmente, no processo de formulação, proposição e execução do currículo como um elemento central das atividades educacionais conduzidas nas instituições escolares. Além disso, ressalta-se que essa complexidade não se restringe apenas à definição teórica do currículo, mas estende-se às práticas e interações cotidianas nas escolas. O currículo, como elemento articulador, desempenha um papel crucial na configuração da experiência educacional dos estudantes, refletindo e influenciando as dinâmicas pedagógicas e sociais dentro do ambiente escolar. Portanto, a compreensão abrangente da complexidade do currículo implica não apenas em abordagens teóricas, mas também na análise crítica das práticas educacionais efetivas (Sacristán, 2017; Apple, 2006 e Silva, 2022).

Conforme Silva (2022), o currículo em relação a etimologia da palavra também significa uma pista de corrida, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos nos tornando o que somos. Partindo desse pressuposto de Silva (2022), as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir das descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal: Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será uma pessoa racional, conforme ideal humanista de educação? Será uma pessoa competitiva, adequada aos modelos neoliberais da educação? Ou será uma pessoa crítica dos arranjos sociais existentes?

Saviani (1998) destaca a função do currículo na educação como um instrumento para sequenciar, disciplinar e ordenar o percurso escolar. Essa perspectiva destaca a importância de um plano educacional organizado e estruturado, o que, por sua vez, influencia diretamente a experiência dos estudantes.

É importante considerar que o currículo pode se apresentar sob três aspectos: oculto, prescrito e prático. Nesse sentido, o currículo oculto, segundo Apple (2006), refere-se às normas e valores implicitamente transmitidos pela escola, que geralmente não são mencionados nos objetivos formais dos professores. Desta forma, o currículo oculto compreende as normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente no processo de escolarização, não explicitados nos planos educacionais oficiais, mas que têm impacto significativo, gerando resultados não acadêmicos, mas igualmente relevantes.

O currículo prescrito, considerado oficial, conforme Sacristán (2017), consiste nas propostas curriculares oficiais, ou seja, nos conteúdos definidos em documentos legais. Compreender o currículo oficial possibilita analisar as intenções expressas e latentes presentes nas políticas oficiais, permitindo uma avaliação dos limites e possibilidades da realidade educativa cotidiana das escolas. Essas políticas estabelecem os conhecimentos a serem

ensinados, mas o currículo real é mediado pelo contexto social, econômico, político e cultural, sendo essencial considerar essas influências para compreender as práticas educativas efetivas. Sacristán (2017) destaca a importância de ir além das declarações oficiais para compreender o currículo real, pois as propostas curriculares expressam mais desejos do que realidades. As interações entre as intenções oficiais e a prática cotidiana são fundamentais para uma compreensão abrangente do que realmente acontece no processo educativo.

Silva (2022), de acordo com o seu livro *Ideologia e Currículo*, apresenta três abordagens teóricas sobre currículo: 1- As Teorias Tradicionais do Currículo: que enfatizam a transmissão de conhecimentos prontos e acabados, onde o professor desempenha um papel central, sendo detentor do conhecimento, e os alunos são receptores passivos; 2- Teorias Críticas do Currículo: que reconhecem o currículo como um campo carregado de ideologias e influenciado pelo contexto social e político. Elas visam promover a emancipação dos alunos, incentivando a reflexão crítica e a conscientização sobre questões sociais, permitindo que os alunos participem ativamente na construção do conhecimento. Essas teorias questionam as estruturas de poder e buscam promover mudanças sociais e educacionais; 3- Teorias Pós-Críticas do Currículo: que buscam entender as complexidades e ambiguidades presentes no currículo, não limitam a análise de poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, nessa perspectiva curricular o mapa de poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. Enfatizam a multiplicidade de perspectivas e a fluidez das identidades culturais.

Nossa pesquisa vai dar ênfase na Teoria Crítica do Currículo, que caminha no mesmo sentido do materialismo histórico e dialético, nesse modelo, há espaço para a reflexão crítica ou para considerar as experiências e realidades dos estudantes. Desta forma, durante a pesquisa vamos nos preocupar em que tipo de ser humano a práxis curricular do EMI quer formar, será um estudante crítico, capaz de perceber sua realidade e tentar transformá-la ou será apenas um reproduzidor do sistema social? A formação será integral ou parcial?

O currículo, dependendo da concepção construída pelos sujeitos, pode transformar-se ou não se transformar em um espaço essencial para a formação humana integral. No entanto, se a organização curricular e sua prática for fragmentada, sem integrar os conhecimentos de formação geral e profissional, objeto dessa pesquisa, podemos acabar por oferecer uma formação que se concentra exclusivamente no mundo do trabalho, privando os alunos de uma formação unitária, politécnica e omnilateral.

No contexto do currículo a falta de compreensão do processo como um todo, a ausência dos docentes na tomada de decisões sobre o planejamento curricular e o distanciamento dos

momentos em que se decide sobre o conhecimento a ser compartilhado, levam o professor a um caminho de trabalho isolado, individualizado e distante do coletivo, perdendo-se na sala de aula. Ao desconhecer as relações que conectam as partes ao todo, seu trabalho se torna fragmentado e alienado em relação à totalidade. Dessa forma, embora dialeticamente a parte componha o todo, no caso da atividade que requer planejamento coletivo, ela acaba por não se reconhecer no todo, e por consequência, os componentes curriculares trabalhados com os alunos também serão trabalhados por esses professores de forma fragmentada. Pois, o contexto social e histórico, no qual o professor produz sua existência, vai permear como as atividades humanas são construídas e reproduzidas em determinada realidade (Duarte Neto, 2013).

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, 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 vem 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 porque o conhecimento pertence 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 (Apple, 2006, p. 103).

Isso é evidenciado pelas inquietações que educadores e pesquisadores enfrentaram e estão enfrentando com a implementação da contrarreforma no Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. As apreensões concentram-se no formato curricular demandado por essa reforma, que parece priorizar predominantemente a abordagem mercadológica da educação, com predomínio da ideologia dominante/neoliberal, em detrimento da formação humana integral. Em outras palavras, existe a preocupação de que a reforma esteja orientando a educação de maneira superficial em direção às demandas do mercado de trabalho.

Apple (2006) examina como os currículos podem refletir as ideologias e os interesses de grupos dominantes. Ele 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. Apple (2006) argumenta que, ao compreender e questionar essas dinâmicas, os educadores podem buscar uma educação mais crítica e inclusiva, que reconheça e desafie as estruturas de poder subjacentes, entendendo que a ideologia é um conjunto de crenças, valores e práticas que orientam a ação humana em diferentes contextos sociais. Segundo Apple (2006), a ideologia não é algo neutro ou natural, mas sim uma forma de poder que legitima e reproduz as relações de dominação e resistência na sociedade. A educação, mas 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 reinterpretção. 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 com 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).

Ao considerarmos a Teoria Crítica do Currículo nesse estudo, também se faz necessário trabalharmos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que possui suas bases no materialismo histórico-dialético.

De acordo com Malanchen (2016), em 2009, ocorreu um seminário promovido pelo grupo de pesquisa chamado "Estudos Marxistas em Educação" na Universidade Estadual Paulista (UNESP) para discutir a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Durante a palestra de encerramento do seminário, o professor Dermeval Saviani explicou que a origem dessa abordagem educacional remonta ao final da década de 1970. Esse período foi marcado por um contexto cultural e político de resistência à ditadura, e essa resistência também teve um impacto significativo no campo da educação. Ao longo da década seguinte, essa atmosfera se intensificou, criando um ambiente altamente propício para debates e discussões no campo pedagógico.

Dessa forma, a PHC começou a se consolidar no Brasil a partir de 1982. Em 1984, essa denominação foi oficialmente adotada. Desde então, um considerável esforço teórico tem sido empreendido até os dias atuais. O contexto histórico da sociedade brasileira na década de 1980 era distinto em termos socioculturais em comparação com o que estava ocorrendo no restante do mundo. Enquanto no Brasil, as lutas da classe trabalhadora estavam em efervescência, no exterior, as ideias neoliberais e pós-modernas estavam em ascensão. Não demorou muito para que essas ideias alcançassem o Brasil. Um exemplo disso é o surgimento, na metade da década de 1980, da tendência construtivista, que rapidamente se tornou um grande modismo na educação brasileira até o final da década. Nesse contexto, a construção coletiva da PHC assumiu a forma de um processo de luta ideológica. Como qualquer pedagogia, a PHC também teve que enfrentar os desafios que surgiram durante as tentativas de sua implementação na prática educativa. No caso dessa pedagogia, esses desafios foram ainda maiores, uma vez que se tratava de uma abordagem de cunho socialista, marxista, em uma sociedade predominantemente capitalista (Malanchen, 2016).

Saviani (2011) considera importante esclarecer a nomenclatura do termo Pedagogia Histórico-Crítica. O autor considera iniciar com a denominação "Pedagogia Histórico-Crítica" em vez de "Pedagogia Dialética", enfatizando que, desde 1984, adotou essa preferência devido à ambiguidade e interpretações divergentes associadas à segunda denominação. A escolha também se baseia na preocupação com interpretações idealistas da dialética e sua associação a abordagens especulativas desconectadas do desenvolvimento histórico real. O autor destaca que a palavra "dialética" pode ter diferentes visões, incluindo interpretações próximas à fenomenologia, onde é considerada sinônimo de "dialógico". Essas razões levam à opção pela designação "Pedagogia Histórico-Crítica" para evitar ambiguidades e assegurar uma compreensão mais específica do termo.

Quando consideramos as bases teóricas da PHC, torna-se evidente que a contribuição de Marx é de fundamental importância. Ao examinarmos esses fundamentos teóricos, notamos que, por um lado, a dialética desempenha um papel crucial. A dialética envolve a compreensão das relações dinâmicas e das transformações em curso. Importante ressaltar que essa dialética não é idealista, isto é, não se trata de uma dialética entre conceitos abstratos, mas sim de uma dialética do movimento real. Portanto, estamos lidando com uma dialética histórica, que se manifesta no contexto do materialismo histórico. O materialismo histórico é precisamente a perspectiva que busca entender e explicar o processo como um todo, abrangendo desde a maneira como as relações sociais são produzidas até as condições de sua existência, e incluindo a inserção da educação nesse processo amplo (Saviani, 2011).

Assim, as bases teóricas da PHC incorporam a dialética histórica do materialismo histórico de Marx, que visa compreender e explicar o movimento real das relações sociais e sua relação intrínseca com a educação.

A PHC, desenvolvida pelo educador brasileiro Dermeval Saviani, é uma abordagem educacional que busca compreender o ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva histórica e crítica. Ela tem como base a ideia de que a educação é um fenômeno histórico e social que reflete as relações de poder e as contradições presentes na sociedade. De acordo com Saviani (2011):

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo

de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011, p. 8-9).

A PHC aborda o currículo como um instrumento orientador do trabalho pedagógico, explicitando sua importância como um documento que molda esse processo. Essa abordagem fundamenta-se em uma compreensão profunda da sociedade, da natureza humana e da educação, com o objetivo claro de formar indivíduos de maneira intencional em uma direção específica. Ao considerar essa perspectiva, o currículo carrega a responsabilidade de apontar o tipo de ser humano que se pretende formar, influenciando, assim, a proposição de caminhos que levem à emancipação dos indivíduos ou não. Portanto, o currículo é inerentemente teleológico, o que significa que direciona o processo educativo com base em como é estruturado, fundamentado e quais conteúdos são selecionados. É importante ressaltar que essa característica teleológica do currículo não se manifesta de imediato, mas sim ao longo do desenvolvimento dos conteúdos trabalhados no processo de formação humana. A PHC busca, em última instância, a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade que seja livre e universal em sua abordagem e compreensão do mundo (Malanchen; Santos, 2020).

Saviani (2011) apresenta cinco passos da PHC para uma estrutura metodológica que orienta o processo educacional e a prática pedagógica. “Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2009, p. 67). Essa organização metodológica, pode promover a conscientização crítica e a transformação social por meio da educação. Vamos explorar cada um desses passos com mais detalhes:

### **1. Prática Social Inicial:**

A prática social inicial é o ponto de partida do processo pedagógico. Envolve a identificação da realidade social e das experiências dos alunos, considerando o contexto em que estão inseridos. Neste estágio, o educador busca compreender as características da classe social, a cultura, os valores, as experiências de vida e as necessidades dos alunos. É uma etapa de observação e análise da realidade (Saviani, 2011).

### **2. Problematização:**

A problematização é o processo de transformar as vivências dos alunos em questões críticas. Isso significa identificar aspectos da realidade que geram dúvidas, questionamentos e desafios. Os educadores trabalham com os alunos para identificar problemas e contradições em sua própria experiência, bem como na sociedade mais ampla. O objetivo é estimular a reflexão crítica e o questionamento (Saviani, 2011).

### **3. Instrumentalização:**

A instrumentalização é o estágio em que os educadores fornecem aos alunos as ferramentas intelectuais e teóricas necessárias para entender e abordar as questões problematizadas. Isso envolve o ensino de teorias, conceitos e conhecimentos que podem ajudar os alunos a analisar e interpretar a realidade de forma mais crítica e informada (Saviani ,2011).

### **4. Catarse:**

A catarse é o momento em que os alunos, após terem problematizado e se instrumentalizado, podem liberar emoções e sentimentos em relação às questões levantadas. A catarse representa uma etapa emocional do processo, na qual os alunos expressam suas opiniões, angústias e reações emocionais em relação às questões discutidas. Isso pode incluir a sensação de injustiça, a busca por soluções e o fortalecimento da consciência crítica (Saviani ,2011).

### **5. Prática Social Final:**

A prática social final é a etapa em que os alunos são incentivados a aplicar o que aprenderam na resolução dos problemas e na transformação de sua realidade. Os alunos são encorajados a agir, a tomar medidas concretas para abordar as questões problematizadas. Isso envolve a participação ativa na sociedade e a promoção de mudanças significativas (Saviani ,2011).

Essa perspectiva reconhece que a educação não é uma entidade isolada, mas uma prática social que ocorre dentro das relações sociais, segundo Saviani (2016). Ela tem o poder de tanto reproduzir quanto transformar essas relações. Assim, a PHC enfatiza a importância da educação como um agente de mudança social. No âmbito do conhecimento, essa pedagogia enfatiza que o conhecimento escolar está enraizado no acúmulo histórico do saber humano. Ele é sistematizado de modo a tornar-se acessível e apropriado pelos indivíduos, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual. Segundo Saviani (2016) o educador, de acordo com essa abordagem, desempenha o papel de um intelectual que atua como mediador entre o conhecimento sistematizado e os alunos. Ele não apenas transmite informações, mas também auxilia os alunos a compreenderem criticamente a realidade que os cerca. Por fim, a PHC define a finalidade da educação como a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo. Ela capacita os alunos não apenas a entenderem criticamente a sociedade em que vivem, mas também a contribuírem para a transformação de estruturas sociais injustas. Portanto, essa abordagem coloca a educação como uma ferramenta vital para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, nessa mesma direção Saviani (2016, p. 55):

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (Saviani, 2016, p. 55).

No contexto abordado, para Malanchen (2016), é fundamental recuperar o verdadeiro significado do currículo na perspectiva da PHC, que abrange os conteúdos essenciais produzidos pela humanidade ao longo da história, bem como a organização dos métodos, tempo e espaço para sua aplicação. Nesse sentido, ressalta-se que em um currículo fundamentado na PHC, o objetivo não é simplesmente promover a crítica por si só ou o conhecimento apenas pelo conhecimento. O verdadeiro propósito reside na formação de uma consciência crítica, combinada com um conhecimento crítico, que capacite os indivíduos a engajarem-se em uma prática social transformadora capaz de efetuar mudanças tanto no âmbito do conhecimento quanto no contexto histórico-social. Em outras palavras, a prática social preconizada pela perspectiva marxista se diferencia significativamente da prática social do pragmatismo, que muitas vezes se limita à superfície e às atividades cotidianas da vida humana. Na abordagem da PHC, o enfoque é direcionado para uma compreensão mais profunda e crítica da realidade, visando à sua transformação. Essa transformação não se limita apenas à esfera do conhecimento, mas também busca influenciar ativamente a realidade histórico-social em que vivemos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária (Malanchen, 2016).

Para nosso estudo é muito importante esclarecer o significado da objetividade no contexto da construção do conhecimento, especialmente no que se refere ao saber escolar, pois conforme afirmado por Saviani (2011), a transformação do saber objetivo em saber escolar é um dos conceitos fundamentais da PHC. A objetividade, em sua essência, não é apenas uma característica do conhecimento, mas, antes de tudo, uma característica intrínseca à realidade. Ela está intrinsecamente ligada ao fato de que os elementos objetivos existem como partes de um complexo sistema de relações, não de forma isolada e independente.

A objetividade, em sua concepção mais ampla, refere-se ao princípio de que os objetos podem existir independentemente de qualquer consciência que os perceba. Na natureza, a objetividade significa que um objeto pode existir sem depender de uma relação direta com um sujeito consciente. Com o surgimento dos seres humanos e da atividade laboral, que é uma atividade consciente e teleológica (ou seja, orientada por objetivos conscientes), surge também a objetividade dos fenômenos histórico-sociais. Esta objetividade é em parte distinta da

objetividade dos fenômenos puramente naturais, porque a atividade humana é guiada por intenções conscientes. No entanto, os fenômenos sociais também podem existir independentemente do completo conhecimento humano, ou seja, podem existir em sua essência sem serem plenamente compreendidos pelos seres humanos (Malanchen, 2015).

Duarte (2021) destaca que a PHC ressalta a importância do trabalho educativo na formação e transformação das concepções de mundo tanto dos alunos quanto dos professores. Essa abordagem educacional reconhece que o papel educativo do ensino de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos é mais eficaz quando fundamentado em uma perspectiva de mundo materialista, histórica e dialética. O desenvolvimento da humanidade tem sido moldado pelas contradições geradas pela luta de classes e é importante reconhecer a natureza contraditória e heterogênea da evolução cultural, que está invariavelmente influenciada pela luta ideológica que acompanha a luta de classes. A luta ideológica envolve, entre outras coisas, a luta entre diferentes concepções de mundo (Duarte, 2021).

Em relação à concepção de mundo, conforme Duarte (2021), apoiando-se nas ideias de Gramsci, observamos que o desenvolvimento dessa concepção implica o reconhecimento da sua inserção na luta de classes e, conseqüentemente, na luta ideológica. Essa autoconsciência não surge de forma instantânea, mas é fruto de um processo contínuo, suscetível a retrocessos e contradições. Outro aspecto fundamental na definição de uma concepção de mundo, também embasado nas ideias de Gramsci (1982), é que um indivíduo não constroi sua visão de mundo a partir do zero, nem a constroi exclusivamente com base em suas experiências individuais. Pelo contrário, ele constroi e reconstrói sua concepção de mundo com base nos elementos que herda da sociedade, processando-os de maneira ingênua ou crítica. Dessa forma, a concepção de mundo de um indivíduo reflete sua inserção na trajetória da história humana, com todas as suas contradições, conflitos e limitações.

A concepção de mundo possui caráter individual e coletivo, uma vez que se constitui a partir das experiências singulares do indivíduo, as quais abarcam em si as heranças do gênero humano. A concepção apresenta-se desde o nível mais elementar, o senso comum, até o nível mais elaborado, o da consciência filosófica. A formação de uma concepção em suas formas mais elaboradas ocorre pelo processo de superação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento (Duarte, 2021).

Desta forma, nessa perspectiva a função da escola é assegurar aos seus alunos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, pois os conhecimentos socializados nesses espaços não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento de que pertença à burguesia

e outro à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos que são empregados pela ideologia dessa classe. Porém, quando forem do domínio da classe trabalhadora, esses conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades. (Malanchen, 2016).

De acordo com a orientação de Duarte (2021), na PHC não se fixa uma abordagem única para o ensino dos conhecimentos. Uma vez que a escolha de estratégias, técnicas e métodos pedagógicos depende de uma avaliação que leva em consideração pelo menos quatro elementos inter-relacionados:

Não existe “a” forma de ensinar na pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de um estratégia, uma técnica ou procedimento didático, dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: que está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza (Duarte, 2021, p. 109).

Essa abordagem pedagógica busca integrar o conhecimento de forma holística, reconhecendo que o processo de aprendizado não deve ser desvinculado do resultado desejado. Além disso, a PHC se opõe à visão utilitarista que reduz o aprendizado a uma mera aplicação pragmática no cotidiano. Ela busca promover uma compreensão mais profunda e crítica do conhecimento, estimulando os alunos a questionar, refletir e considerar o impacto social e cultural de suas ações. Dessa forma, essa abordagem pedagógica visa à formação de indivíduos mais conscientes, reflexivos e capazes de aplicar seu conhecimento de maneira significativa em diversas esferas da sua vida e da sociedade. Nesse sentido, “a Pedagogia Histórico-Crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora, nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade” (Duarte, 2021, p.119).

Como mencionado anteriormente, a PHC não apoia currículos escolares que fragmentam o conhecimento em disciplinas isoladas e estanques. No entanto, isso não significa que essa pedagogia descarte a importância da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados por meio das diversas disciplinas, em consonância com o que Saviani descreve como o "momento analítico":

Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (Saviani, 2011, p.124).

Ao aplicar esse conceito à estruturação do currículo, podemos dizer que a disciplinaridade representa o estágio em que realizamos uma análise minuciosa do

conhecimento, desmontando-o em suas partes mais elementares, embora de maneira aprofundada. Esse processo nos capacita a posteriormente realizar o movimento oposto, isto é, a elaboração de uma compreensão unificada do conhecimento e da realidade por meio do pensamento. No entanto, é fundamental lembrar que a formação de sínteses no entendimento da natureza e da sociedade é um procedimento histórico e social que exige uma abordagem voltada para a superação da divisão social do trabalho, ou seja, da estrutura de classes na sociedade. (Malanchen, 2016, p. 201).

Assim, Malanchen (2016, p. 202) afirma que o currículo, conforme concebido pela PHC, tem como seu objetivo central a apreensão da totalidade do conhecimento. Esse processo de compreensão integral é alcançado por meio de uma análise detalhada das partes constituintes, seguida pela articulação dessas partes para formar uma visão global e integrada. Nessa abordagem, para completar esse sentido, Malanchen:

A Pedagogia Histórico-Crítica não apoia a busca por atalhos ilusórios que tentam evitar o essencial momento analítico, assim como não acredita que o trabalho educativo deva se restringir apenas a esse estágio. Trata-se de ir além da falsa escolha entre a organização disciplinar e a interdisciplinar do currículo. Essa pedagogia reconhece os limites presentes na situação atual, que resultam da evolução histórica do conhecimento humano ainda em seus estágios iniciais, e compreende que a completa superação desses modelos curriculares acontece em um processo social mais amplo de superação do modo de produção capitalista (Malanchen, 2016, p. 203-204).

Conforme Malanchen (2016), a presença de disciplinas distintas no currículo, devido às suas particularidades, não deve implicar que elas permaneçam isoladas umas das outras. É essencial que haja um princípio que una esses conhecimentos, e como já esclarecemos em momento anterior, esse princípio deve ser o trabalho. É esse princípio que contribuirá para superar a abordagem disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, entre outras. Em última análise, é a concepção de mundo, o materialismo histórico e dialético, e o ser humano como agente de produção e reprodução de sua própria realidade que devem guiar esse processo. Um currículo fundamentado na PHC, dentro das limitações existentes, pode adotar uma abordagem disciplinar, desde que sua concepção de mundo seja enraizada no materialismo histórico e dialético, com a proposição de articular as disciplinas a partir do elemento central que é o ser humano e todo o conhecimento gerado, cujo fundamento é o trabalho. O trabalho, entendido como um princípio educativo, permeando o currículo, ao longo desse estudo, desempenha um papel fundamental na concepção da educação implementada por meio do EMI nos IFs. Essa abordagem educacional visa contribuir para a relação intrínseca entre educação e trabalho, baseando-se de maneira sólida nos princípios da formação integral dos indivíduos.

Nesse contexto, devemos aprofundar a compreensão das concepções dos docentes sobre a integração curricular no curso técnico integrado e compreender como essas concepções influenciam a prática educativa. Esse entendimento mais profundo das concepções docentes pode contribuir significativamente para o aprimoramento contínuo do EMI, por meio do currículo integrado.

## **2.4 Prática Educativa no Processo de Formação Humana**

A análise do estado da arte, apresentada na introdução deste estudo, revelou a problemática relacionada às práticas educativas associadas às experiências do EMI na perspectiva da formação humana. Nos estudos de De Souza *et al.* (2017), foi identificado que os docentes possuem uma lacuna de conhecimento sobre o currículo integrado, além da falta de formação docente necessária para as práticas de integração curricular. Silva (2021) também evidenciou em sua pesquisa percepções de uma prática que apontam para um currículo justaposto, indicando uma dualidade entre formação geral e profissional, sem a devida integração curricular. Cardoso *et al.* (2020) enfatizam a necessidade de capacitar os professores para promover a integração curricular, explorando os impactos dessa formação na prática docente. Eles salientam que a compreensão crítica do mundo do trabalho por parte dos professores da EPT e a superação da fragmentação curricular são fundamentais para alcançar um ensino integrado. Portanto, a busca pela integração dos conhecimentos é essencial para promover uma aprendizagem significativa por meio da prática docente.

De acordo com Pasqualli *et al.* (2018), um dos principais desafios no processo de formação de professores na EPT é encontrar maneiras de integrar teoria e prática. Isso significa conectar os conhecimentos adquiridos durante a formação universitária inicial em cursos de bacharelado e licenciatura com as habilidades necessárias para lidar com os desafios diários da docência no ambiente dinâmico do mundo do trabalho. A constatação de que a formação inicial por si só não prepara adequadamente os profissionais para atuar na EPT destaca a importância da formação continuada. Constatamos ainda que a compreensão do ensino integrado enfrenta inúmeras dificuldades, especialmente quanto à sua implementação prática. As pesquisas do estado da arte indicam que a articulação entre teoria e prática ainda está em construção. Essa falta de clareza de integração pode impactar negativamente o processo educativo, gerando incertezas tanto para educadores quanto para alunos. Nesse mesmo sentido, Acácia Kuenzer (2011, p.1) “Se os estudos já vêm apontando os problemas relativos à formação de professores

de ensino médio de educação geral, a situação se agrava com a proposição, pela Lei n. 11.741/2008, da modalidade que integra ensino médio e educação profissional.”

Corroborando com as ideias acima, Kuenzer nos esclarece que a problemática da formação docente do EMI tem relação direta com o sistema capitalista:

Esta afirmação já aponta para uma primeira questão preliminar: a do ponto de vista que orientará a análise, uma vez que, no modo de produção capitalista, as categorias se situam em campos antagônicos: do capital ou do trabalho. Na perspectiva do capital, a educação se constitui em processo permanente de disciplinamento, tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria. Na perspectiva do trabalho, o que está em jogo é o enfrentamento crítico das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só a sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência. Mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, é preciso reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, uma vez que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista (Kuenzer, 2011, p.1).

Kuenzer (2011) em seu estudo nos informa que o trabalho docente, sob o capitalismo, não escapa à lógica da acumulação de capital, tanto pela compra da força de trabalho do professor quanto pela natureza de seu trabalho, que forma sujeitos para atender às demandas do trabalho capitalista e do disciplinamento escolar. Simultaneamente, o trabalho docente contribui para a produção de ciência e tecnologia, formando pesquisadores e desenvolvendo pesquisas. Embora o objetivo do trabalho docente seja a formação humana, ele é permeado pelas contradições do capitalismo. No entanto, por meio do trabalho, o professor pode contribuir para a transformação da realidade, formando consciências críticas capazes de compreender e superar as relações capitalistas. Kuenzer (2011) nos diz que quanto mais abstrato o trabalho, maior a adesão necessária do trabalhador, mas também aumentam as necessidades de acesso ao conhecimento. Assim, o professor é simultaneamente objeto e sujeito de formação: objeto, pois sua formação e trabalho exigem adesão ao projeto capitalista; sujeito, pois, ao responder às demandas da crescente intelectualização do trabalho com uma formação crítica, pode ajudar a formar sujeitos capazes de formular um novo projeto de sociedade. Isso, paradoxalmente, requer que o professor continue se formando ao longo de sua prática laboral.

Kuenzer (2011) expandindo suas ideias afirma que o trabalho do professor ocorre em uma tensão entre o trabalho em geral, que é qualificador, transformador e prazeroso, e o trabalho capitalista, que é uma mercadoria comprada para valorizar o capital. Essa tensão é intensificada pelo caráter imaterial do trabalho docente, que, ao não se separar do produtor, reafirma o espaço da consciência e da subjetividade e, assim, o poder do trabalhador. Ao mesmo tempo, essa tensão é eliminada progressivamente pela institucionalização dos serviços educacionais e pela

crescente precarização, seguindo a lógica da acumulação capitalista, o que reduz os espaços de intervenção do professor. Em outras palavras, no trabalho docente, a tensão entre subjetividade e objetivação é acentuada. Segundo Kuenzer (2011), para lidar com essa tensão, o professor precisa adquirir a competência necessária para, com base na leitura da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e das experiências dos alunos, selecionar conteúdos e organizar situações de aprendizagem. Nessas situações, as interações entre aluno e conhecimento devem ser estabelecidas de modo a desenvolver capacidades de leitura e interpretação de textos e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, entre outras habilidades. Portanto, o professor deve promover condições para que os alunos façam a transição do senso comum para o comportamento científico. Para isso, não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deve ser capaz de aplicar esse conteúdo em situações educativas, conhecendo os processos de aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de ensino e os métodos adequados para cada conteúdo.

Considerando que a prática docente pode refletir um conjunto de ações pedagógicas realizadas pelo professor no exercício de sua função educacional, articuladas com uma visão de mundo e de formação humana que valorize o conteúdo e o conhecimento escolar, bem como um método de ensino, com o objetivo de facilitar aos alunos a aquisição das condições teóricas e práticas para a inserção social, orientada para uma prática transformadora, a partir dessa explanação sobre prática docente, podemos pensar que pedagogia poderia melhor orientar a prática educativa docente no EMI na perspectiva da formação humana em meio às contradições do capital?

Nesse sentido de pensarmos em uma pedagogia orientadora da prática docente, ressalta-se que desde o século passado, a realidade educacional brasileira foi dominada por diversas pedagogias que Duarte (2001) denominou de pedagogias do “aprender a aprender”. Entre essas estão a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências, entre outras. As pedagogias do “aprender a aprender” compartilham uma tendência à desvalorização do saber objetivo, à redução do papel da escola, à descaracterização do papel do professor, e até mesmo à negação do próprio ato de ensinar. Essas pedagogias enfatizam a aprendizagem autônoma e a construção do conhecimento pelo aluno, muitas vezes relegando o professor a um papel secundário de facilitador. Esse enfoque, disfarçado de autonomia e de autoaprendizagem, pode levar à subestimação da importância do conhecimento escolar estruturado e da experiência docente na mediação do aprendizado. Além disso, ao diminuir o valor do professor e do

conhecimento objetivo, essas abordagens podem falhar em proporcionar uma base sólida de conhecimento necessário para o desenvolvimento crítico e a compreensão profunda das disciplinas (Duarte, 2001).

Saviani (2012) defende que a escola deve revelar aspectos essenciais das relações sociais que não são evidentes na vida cotidiana. Essas pedagogias hegemônicas também sugerem que a educação deve preparar os indivíduos para se adaptarem a uma sociedade em rápida mudança, refletindo uma visão adaptativa da educação. Essa perspectiva não promove uma transformação radical das estruturas sociais, mas sim uma adaptação à lógica capitalista.

Duarte (2003) oferece críticas contundentes a essas abordagens, destacando que demandar dos alunos a redescoberta de todo o conhecimento sistematizado pela humanidade é uma proposta impraticável. Além disso, ele argumenta que permitir que a atividade educativa seja conduzida pelos interesses individuais dos alunos resulta na desvalorização do conhecimento socialmente produzido e na redução do papel do professor como mero facilitador do desenvolvimento espontâneo. Essas pedagogias hegemônicas são alvo de críticas adicionais pela falta de uma visão que busque superar as estruturas da sociedade capitalista. Duarte (2003) destaca que ao insinuarem que a educação pode solucionar problemas sociais sem considerar as bases estruturais subjacentes, essas abordagens negligenciam as relações objetivas e a prática social como fatores que geram questões como a pobreza e a falta de trabalho. Ele ainda ressalta que tais abordagens compartilham uma perspectiva relativista, tanto no âmbito epistemológico, ao sugerir que o conhecimento é fluido e subjetivo, ao negar a ideia de progresso histórico e, conseqüentemente, a existência de conhecimentos mais avançados. Esse relativismo, argumenta Duarte, acaba excluindo a classe trabalhadora do acesso à cultura erudita, perpetuando assim um baixo nível de instrução entre as camadas populares.

De acordo com Saviani (2008) a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma pedagogia contra-hegemônica e enfrenta o grande desafio de superar as pedagogias hegemônicas, conhecidas como as do "aprender a aprender". A PHC se destaca dentro deste grupo por sua defesa da socialização do conhecimento sistematizado. Fundamentada na perspectiva marxista, essa pedagogia sustenta que a educação deve produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

A ênfase na valorização dos conhecimentos objetivos e sistematizados na PHC destaca, de maneira apropriada, a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem e nesse processo o conhecimento como mediador. Esse enfoque reconhece que, embora o aluno seja um participante ativo, o professor desempenha um papel central na

mediação do conhecimento. Assim, de acordo com Duarte Neto (2013) o conhecimento escolar desempenha um papel fundamental na formação humana dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, críticas e sociais. A escola atua como mediadora na transmissão, assimilação e reelaboração do conhecimento produzido pela humanidade, selecionando os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizando esses elementos de forma a possibilitar sua assimilação. A apropriação de determinados conhecimentos pode auxiliar os alunos do EMI na inserção crítica da sociedade, permitindo a compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade e das relações que a constituem, capacitando-os a questionar as estruturas sociais e contribuir para a transformação da realidade. Assim, o conhecimento escolar pode não apenas fornecer informações, mas também promover a reflexão, a análise crítica e a ação transformadora, capacitando os alunos do EMI a atuarem de forma consciente e engajada na sociedade.

Desta forma, na tentativa de atendermos ao objetivo geral deste estudo que é a compreensão das concepções de integração curricular dos docentes do EMI e suas influências sobre as práticas educativas no processo de formação humana, buscamos na tese de Duarte Neto (2013), a explicação de que as práticas são mediadas por diversos elementos, tais como métodos, valores políticos, ideológicos, culturais e sociais dos professores. Além disso, as relações entre professores e alunos, entre professores e professoras, entre alunos e alunos, e até mesmo com a direção da instituição, influenciam e se incorporam ao conhecimento escolar, estruturando e organizando as atividades no âmbito da práxis curricular. Essas mediações são essenciais para a construção do conhecimento escolar e para a formação dos alunos, pois influenciam diretamente a maneira como as práticas educativas são desenvolvidas e como o conhecimento é transmitido, assimilado e reelaborado. Vale frisar que de acordo com Duarte Neto (2013) devemos evitar focar apenas no aspecto superficial das práticas educativas, sendo necessário considerar a totalidade das relações e experiências envolvidas, indo além do visível e do imediato. Isso requer uma análise crítica das relações sociais, políticas, culturais e ideológicas que permeiam as práticas educativas. Além disso, é essencial entender o conhecimento como uma construção coletiva, moldada por determinantes históricos e contextuais, e não apenas como fruto de vontades individuais autônomas.

Para compreender melhor os aspectos da prática e superar a fenomenologia das concepções dos docentes, é necessário também examinar o documento que orienta essas práticas na instituição. De acordo com as ideias de Ciavatta (2005), é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que orienta as práticas. O PPC é um documento concreto que materializa os pressupostos da atividade docente e apresenta a estruturação do currículo integrado. Por meio

deste documento escrito, é possível entender além das concepções verbais sobre a integração curricular. Libâneo (2013) destaca a importância do PPC como um instrumento fundamental para a autonomia escolar e o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma coletiva e democrática. Ele enfatiza que o projeto pedagógico não deve ser apenas uma tarefa técnica, mas um processo que envolve toda a comunidade escolar na construção de uma proposta educativa que reflita os valores, objetivos e intenções da escola.

Segundo Libâneo (2013) e Ciavatta (2005), o PPC deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. Assim, de acordo com os autores há o enfoque de que o projeto pedagógico é um instrumento de transformação da realidade educativa, resgatando a potência da coletividade e contribuindo para a construção de uma unidade na escola. Nesse sentido de tentarmos entender as concepções docentes sobre integração curricular é necessário destacar o currículo como um elemento central do PPC, sendo responsável pela viabilidade do processo de ensino e aprendizagem:

[...] a proposta curricular se define como uma extensão do projeto pedagógico, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. Nesse sentido, a proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, situando-se entre o projeto pedagógico e a ação prática. Como uma extensão do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o porquê ensinar, como ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática (Libâneo, 2013, p. 140).

Assim, o currículo, considerando seus conhecimentos escolares conforme preconiza a PHC de Saviani (2011), desempenha um papel crucial na formação dos alunos. De acordo com Libâneo (2013), no projeto pedagógico, o currículo é visto como um instrumento que orienta as ações educativas. As concepções curriculares prescritas no PPC são fundamentais para definir a formação que se almeja.

No sentido de pensarmos para qual formação aponta o currículo, Saviani (1996) amplia o conceito de educador além do simples papel de professor, destacando a produção intencional da humanidade em cada indivíduo, o que reflete a complexidade do processo educativo. O saber gerado em cada aluno como resultado do trabalho educativo só será significativo do ponto de vista educacional se a matéria-prima da educação for o saber objetivo produzido historicamente. Saviani (1996) reforça a premissa de que o professor/educador deve possuir uma visão de mundo e uma concepção clara de educação e ensino. Assim, o trabalho docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos; ele deve capacitar os educadores a aplicar esses saberes de maneira crítica e contextualizada, adaptando-os às necessidades práticas e teóricas do processo educativo:

Na consideração dos saberes envolvidos na educação, cumpre levar em conta que eles implicam igualmente educadores e educandos, os quais se põem em uma relação prática determinada socialmente como momento da prática social global, tendo nesta, portanto, o seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Como tal, a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é avaliada, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico (Saviani, 1996, p. 151).

A prática social desempenha um papel importante no processo delineado por Saviani. No entanto, antes mesmo da interação entre professor e aluno, está a relação do professor com a teoria, com a prática e com o método. Em outras palavras, o professor está envolvido em uma configuração material de visão de mundo que influencia diretamente sua abordagem educacional. Este entendimento é crucial, pois reconhece que a educação não é um processo isolado, mas uma mediação dentro de um contexto social maior. A prática educativa, portanto, não se justifica por si mesma, mas pelos efeitos transformadores que ela provoca na sociedade (Saviani, 1996).

Ao afirmar que a educação pode ser avaliada pelas mudanças qualitativas que produz na prática social, Saviani (1996) sublinha a necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conhecimento. Ele destaca a importância de uma educação que transforma os agentes educativos e a própria sociedade, desafiando as práticas educativas a se orientarem para a transformação social, ao invés de se conformarem a objetivos meramente instrumentais ou técnicos. No entanto, a PHC também critica a idealização implícita de que todas as práticas educativas, ao serem socialmente determinadas, inevitavelmente conduzem a mudanças positivas. A realidade educacional muitas vezes mostra que essas mudanças podem ser limitadas ou mesmo negativas, dependendo das condições sociais e políticas envolvidas. Assim, embora a teoria de Saviani ofereça uma perspectiva valiosa e necessária, ela deve ser complementada por uma análise crítica das condições concretas que possibilitam ou impedem a realização dos ideais educativos. Segundo Saviani (2012), o processo é dialético, pois o senso comum não é totalmente superado, mas a relação com ele deve ser transformada qualitativamente. Isso implica uma transição de uma relação de identificação direta para uma de crítica contínua, evoluindo de uma concepção fragmentada e simplista para uma concepção unitária, coerente, articulada e cultivada. No mesmo sentido, Martins (2006, pg. 15) afirma que “ a epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação”.

Para avançar nessa questão, entendemos que os docentes do EMI precisam ter clareza conceitual e metodológica de suas práticas. Uma vez que este estudo pretende refletir sobre as

concepções docentes a respeito da integração curricular e suas influências na prática educativa no EMI, assim sendo para entendermos para além das aparências das concepções docentes, se faz necessário nas palavras de Martins:

Disso resulta inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento e assim sendo, para a epistemologia materialista-histórico-dialética não basta constar como as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não se perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos em uma sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora de valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada (Martins, 2006, pg.16).

Acreditamos que as práticas pedagógicas no EMI podem ser profundamente enriquecidas pela abordagem da PHC, pois trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica. Tanto a PHC quanto o EMI defendem o trabalho como princípio educativo como meio para a construção do conhecimento. Desta forma, a PHC está intimamente ligada aos princípios do EMI e pode ser considerada um guia, um norte para o trabalho do professorado. A pedagogia de Saviani, como já citado no subcapítulo do referencial teórico desta pesquisa, intitulado “O Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica” estruturou cinco passos fundamentais que compõem a didática da pedagogia histórico-crítica, considerados essenciais para o desenvolvimento do educando, sendo eles: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. A adoção desses passos da PHC, unificados pelo princípio educativo do trabalho, não apenas podem facilitar uma integração curricular, mas também podem sugerir a promoção de uma educação emancipadora, capaz de transformar a realidade social dos alunos. Ao seguir essa abordagem, os educadores podem desenvolver uma prática pedagógica que não só transmite conhecimentos, mas também capacita os alunos a se tornarem agentes críticos e ativos em suas comunidades.

Entretanto os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) nos alertam para a crítica que deve ser realizada em relação à didática do método dialético da PHC, uma vez que o excesso de formalização e simplificação do método pedagógico proposto por Saviani pode gerar um procedimento de ensino linear e mecânico, o que acaba engessando a dinamicidade, a contradição e as determinações recíprocas que caracterizam a totalidade dos elementos e momentos constitutivos da prática educativa. Essa simplificação resulta em uma didatização e desmetodização da PHC, que pode se afastar da concepção original de Saviani. A falta de compreensão do caráter dialético do método pedagógico leva a uma formalização baseada em passos lineares e sequenciais, o que acaba por desvirtuar a essência dialética e processual do método. Portanto, Galvão, Lavoura e Martins (2019) enfatizam a complexidade e a riqueza das relações dialéticas e processuais que deveriam permear a prática educativa, por meio da PHC.

Nesse sentido, os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) em seu livro Fundamentos da Didática Histórico-Crítica nos apresentam os elementos didáticos da PHC. Esses elementos são considerados fundamentais para a construção de uma prática educativa pensada à luz do método materialista histórico-dialético, sugerindo assim uma formação humana integral. Apresentamos a seguir os cinco elementos nucleares da didática histórico-crítica, na concepção de Galvão, Lavoura e Martins (2019):

**1-Dimensão Ontológica do Trabalho Educativo:** Galvão, Lavoura e Martins (2019) reconhecem a importância da dimensão ontológica do trabalho educativo, ou seja, a compreensão do ser e da realidade. Assim, nas ideias dos autores supracitados, devemos entender o trabalho educativo como uma atividade humana inserida na prática social. Considerar o ensino como uma atividade humana é crucial para fundamentar a didática histórico-crítica, evitando tratá-la apenas como um procedimento de ensino. Cada professor deve identificar os elementos estruturais de sua prática pedagógica, definir objetivos, conteúdos e ações necessárias para a incorporação dos instrumentos culturais. O trabalho educativo deve promover ações intencionais e planejadas, equilibrando ensino e aprendizagem, o professor seleciona e transmite conhecimentos, enquanto o aluno desenvolve ferramentas de pensamento para captar a realidade objetiva de forma precisa. Antes de abordar questões práticas, é essencial refletir sobre o significado do ensino e da aprendizagem:

Decerto, cabe ao trabalho educativo a promoção de ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma que possibilite que a unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra, por um lado, mediante o ensino desenvolvido pelo professor, responsável por elencar, selecionar e categorizar diferentes tipos de conhecimento que precisam ser convertidos em saber escolar, reconhecendo a importância desse conteúdo para a formação humana, bem como planejar e acionar as formas mais adequadas de sua transmissão. E, de outro lado, mediante a aprendizagem realizada pelo aluno, que ao se apropriar do saber elaborado poderá ter – entre as várias facetas de seu processo formativo – o desenvolvimento de ferramentas de pensamento (complexas funções psíquicas superiores) que viabilizem a captação subjetiva dessa realidade objetiva em sua máxima fidedignidade (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 221)

**2-Transmissão de conhecimento como núcleo essencial do método pedagógico:** segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019) o professor atua como mediador, facilitando a construção do conhecimento pelos alunos e promovendo a reflexão crítica, nesse sentido assumir a transmissão de conhecimentos como intencionalidade pedagógica no ensino histórico-crítico não implica um retorno aos métodos tradicionais, nem adota concepções negativas sobre o ato de ensinar. Pelo contrário, a transmissão de conhecimentos é vista como fundamental. Os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica devem ser entendidos não

como meros procedimentos práticos, mas como categorias lógicas do método pedagógico que refletem diferentes graus de relações entre ensino e aprendizagem, bem como entre educação e sociedade. Para materializar a educação como mediação da prática social, é crucial entender o trânsito dialético entre as categorias do método pedagógico, transformando problematização em instrumentalização e esta em catarse, em um ciclo contínuo de mudança e transformação, por meio disso a prática social do início para o final do processo será transformada, embora relacionada. A dialética vai regendo a prática social, pela tensão e alternância dos opostos. Portanto, a realidade é sempre fruto da mudança, ou seja, das interações entre os contrários:

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse) (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 226-227).

**3-Domínio pelo professor do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos:** de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019) a didática da PHC valoriza o domínio completo e seguro do objeto do conhecimento e seus conteúdos por parte do professor, permitindo-lhe organizar, sistematizar e implementar as melhores formas de ensino, para que assim o aluno também possa se apropriar desse conhecimento, uma vez que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe. Galvão, Lavoura e Martins (2019) *apud* Saviani (2011) afirmam que o saber escolar é a organização sequencial e gradual do conhecimento objetivo, acumulado socialmente e sistematizado em teorias científicas, filosóficas e artísticas. É função do professor garantir a transmissão e assimilação desse saber escolar. A didática histórico-crítica, conforme Saviani, enfatiza a importância de tratar os conteúdos junto com as formas de assimilação, promovendo uma prática de ensino onde conteúdos e formas de pensamento se condicionam mutuamente. A didática histórico-crítica deve permitir aos alunos a reprodução das determinações e conteúdos do objeto do conhecimento, proporcionando uma perspectiva do ato de ensinar no qual o sujeito extrai as múltiplas determinações do objeto (Galvão, Lavoura e Martins (2019) *apud* Netto, 2011). Nesse sentido, os autores nos esclarecem:

Decerto, tratar dos conteúdos em articulação com as formas de sua assimilação é uma imperiosa exigência dessa teoria pedagógica. [...] É por isso que, no âmbito da educação escolar, essa teoria pedagógica reivindica uma prática de ensino cujos conteúdos de ensino corroborem as determinações das formas de pensamento, ao

mesmo tempo em que as formas de pensamento condicionem a apropriação dos conteúdos do pensar. Assim, a didática histórico-crítica se assenta em um processo de transmissão e assimilação do saber escolar que determina a formação e o desenvolvimento de formas superiores e elevadas de conhecimento, que por sua vez dependem do conteúdo a ser ensinado, o qual reproduza esse mesmo conhecimento objetivo da realidade social em cada aluno singular.(Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 228,).

**4-Lógica dialética- concepção ampliada de eixo e dinâmica de ensino:** destaca-se a importância de uma abordagem educativa que valorize a complexidade, contradição e totalidade dos processos de ensino e aprendizagem de acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019). Nesse contexto, o eixo do ensino é visto como a ordenação lógica que determina a transmissão do conhecimento escolar, promovendo saltos de desenvolvimento no pensamento dos alunos. A dinâmica do ensino é entendida como um processo formativo contínuo e progressivo, por meio de sucessivas aproximações que ampliam a compreensão da realidade social complexa e contraditória. Além disso, a reflexão e o questionamento são incentivados, destacando a importância da função social da prática educativa na formação dos alunos. Vejamos:

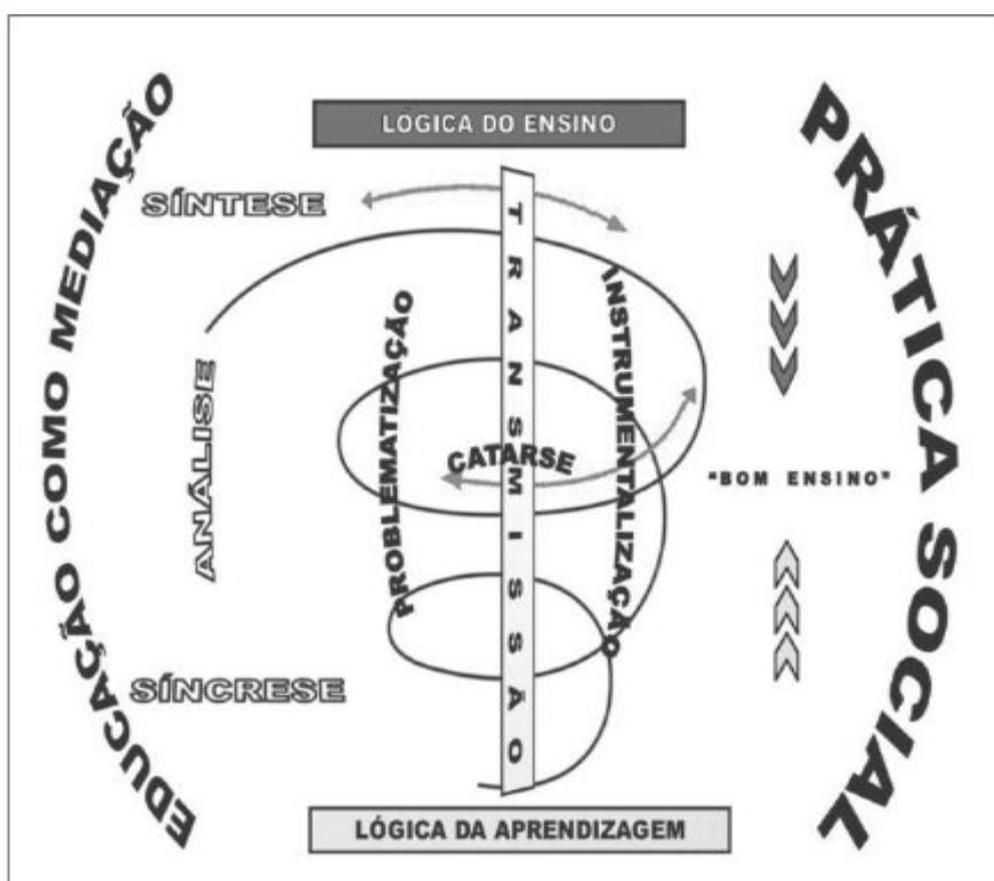
Como se pode observar, o eixo do ato de ensinar histórico-crítico possui duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: a dimensão do eixo sincrônico e dimensão do eixo diacrônico. Elas revelam, por um lado, toda a constituição da estrutura atual e da dinâmica de funcionamento de um dado objeto do conhecimento (o eixo sincrônico) e, por outro lado, todo o processo de historicidade referente à gênese e às contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação desse mesmo objeto no âmbito da prática social (o eixo diacrônico) (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 236).

**5-Ensino e aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos em um mesmo movimento:** Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam a compreensão de que esses processos são interligados e complementares, embora apresentem contradições inerentes, mas fazendo parte de um movimento único e indivisível. Nesse sentido, a dialética valoriza a contradição como um elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão mais profunda da realidade. O professor deve ensinar os traços essenciais do objeto de forma progressiva, permitindo a reprodução das conexões internas do objeto. Quanto mais eficaz o ensino, mais o aluno compreende o objeto concretamente, revelando sua processualidade, mutabilidade e historicidade. O aluno, por si só, não consegue percorrer esse caminho devido aos limites do cotidiano, o ensino deve seguir do geral ao particular, do não cotidiano ao cotidiano, superando a síncrese do aluno. Assim, conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019), a lógica da aprendizagem vai "de baixo para

cima", enquanto a lógica do ensino vai "de cima para baixo", com a contradição impulsionando as transformações promovidas pela aprendizagem. Nesse sentido:

A atividade de ensino realizada pelo professor visa reproduzir os traços essenciais do objeto, com graus cada vez maiores de elementos que o constituem, permitindo a reprodução processual e sucessiva da integralidade das conexões do sistema interno de relações constitutivas desse objeto. Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta. A concreção é o desvelamento da processualidade, da mutabilidade e da historicidade do movimento contraditório do objeto, ou seja, do seu vir a ser (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 245).

Figura 2- Unidade contraditória entre Ensino e Aprendizagem



Fonte: Galvão, Lavoura e Martins (2019) *apud* Martins (2013)

Galvão, Lavoura e Martins (2019) concluem a reflexão do seu livro afirmando que a didática histórico-crítica busca realizar o "duplo trânsito" do bom ensino, reconhecendo a heterogeneidade inicial entre professor e alunos e promovendo transformações que conduzam a uma homogeneidade possível. A distinção entre a lógica do ensino e da aprendizagem deve ser vista dialeticamente, como partes de um mesmo processo pedagógico. Esta abordagem visa superar problemas na prática pedagógica atual, propondo a educação como mediação da prática social, com momentos de problematização, instrumentalização e catarse. Professores devem

partir de determinações universais e desenvolvê-las conforme as particularidades de cada disciplina e contexto histórico-social, promovendo uma didática concreta nas situações de ensino e aprendizagem, na perspectiva da formação humana integral.

Para concluirmos este capítulo nas palavras de Galvão, Lavoura e Martins (2019) *apud* Saviani (2011) é fundamental considerar a didática da PHC a partir de sua fundamentação teórica, reconhecendo que a prática educativa será mais consistente e coerente quanto mais a teoria for desenvolvida. Em outras palavras, a prática se transformará conforme uma teoria bem elaborada justifique e proponha as formas de transformação necessárias. No entanto, é igualmente importante fazer o movimento inverso: refletir sobre a teoria a partir da prática, pois, sendo a prática o fundamento, o critério de verdade e a finalidade da teoria, isso implica que a teoria depende da prática. Nesse sentido, Saviani (2008) enfatiza que a verdadeira base da PHC é a prática social, em vez da preparação dos alunos ou da adaptação das atividades aos interesses dos alunos. A prática social serve como um ponto de partida e de chegada comum tanto para alunos quanto para professores, mas isso não quer dizer que ela seja a mesma, uma vez que os momentos são diferentes, pois como disse o filósofo Heráclito de Éfeso (540 a.C – 470 a.C), “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou.”. Assim, nos estudos de Galvão, Lavoura e Martins (2019) baseados em Saviani (2011), podemos apontar que a prática educativa, por meio da PHC, com sua ênfase na prática social, pode oferecer uma base sólida para a construção de um currículo integrado que realmente contribua para a formação integral dos estudantes, transcendendo a simples adaptação da formação dos alunos às demandas do mercado de trabalho.

### 3 METODOLOGIA

Delinaremos, neste capítulo, o caminho metodológico escolhido para atingir os propósitos da pesquisa. Para tanto, elucidaremos a metodologia que foi adotada, abrangendo o campo empírico, os sujeitos participantes, a geração de dados, a análise de dados, além dos aspectos éticos e os riscos envolvidos na pesquisa.

#### 3.1 Procedimentos Metodológicos

Apoiando-se em Minayo (2009), assumimos o processo metodológico como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A escolha de uma metodologia em um trabalho científico envolve o posicionamento teórico do pesquisador e afeta diretamente a forma como a investigação é formulada. Isso inclui a definição dos objetivos, a análise dos elementos da realidade e, conseqüentemente, os resultados obtidos.

No âmbito do trabalho empírico, a pesquisa utilizou dados qualitativos, conforme Minayo (2009), isso significa que o foco da pesquisa se concentra na compreensão e interpretação dos fenômenos investigados, em vez de buscar medidas quantitativas ou estatísticas. A pesquisa qualitativa busca responder a questões muito específicas, explorando o universo dos significados. Esses fenômenos humanos são entendidos como parte integrante da realidade social, pois o ser humano não apenas age, mas reflete sobre suas ações, interpretando-as dentro e a partir do contexto vivido e compartilhado com seus semelhantes. Assim, a pesquisa qualitativa se destaca por abordar aspectos subjetivos e complexos da experiência humana, essencial para a compreensão da realidade social em sua totalidade (Minayo, 2009).

Nesta pesquisa, foi proposta uma reflexão sobre as concepções dos docentes a respeito do currículo integrado, sob a perspectiva da formação humana, visando contribuir para o aprimoramento da EPT e para a compreensão e sugestão de caminhos para a superação da dualidade estrutural presente na Educação Profissional de Nível Médio, particularmente no EMI, que prevê a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida de forma integrada com o Ensino Médio, conforme preconiza o artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.154/2004 e o artigo 36 C, inciso I, da Lei nº 11.741/2008.

Este estudo pertence à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT que tem como objetivo fomentar estudos sobre os processos de concepção e estruturação do ambiente educacional na EPT. Esses estudos são sustentados pelo trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, aplicáveis tanto em

ambientes formais quanto não formais. Vale ressaltar, que esta pesquisa está vinculada a um espaço formal de educação.

Além de estar vinculado à linha de pesquisa mencionada anteriormente, este estudo também integra o Macroprojeto: Organização do currículo integrado na EPT. Este macroprojeto concentra seus esforços na perspectiva da organização e do planejamento do currículo integrado, buscando contribuir para uma compreensão mais profunda dos conceitos da EPT. Além disso, visa impactar diversas ações de ensino, fundamentando-se nos pilares do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A integração curricular no EMI sugere que esse modelo de ensino pode desempenhar um papel significativo na formação dos jovens, como possibilidade de construção do futuro social e econômico do país. Pois, esses jovens, após terem a formação humana integral, poderão ter condições de refletir e agir na sociedade, na tentativa de deixá-la mais igualitária.

### **3.2 Campo Empírico**

A pesquisa foi realizada no *campus* Olinda do IFPE, localizado atualmente no endereço: Avenida Fagundes Varela, 375 - Jardim Atlântico, Olinda - PE. O referido *campus* possui o curso de EMI denominado curso Técnico Integrado em Computação Gráfica iniciado em 2023. Desta forma, será interessante identificar e compreender as concepções docentes sobre a integração curricular nesse processo de inicialização do curso, uma vez que esse *campus* possui uma experiência recente na implementação de um curso de EMI.

### **3.3 Sujeitos Participantes**

Os participantes da pesquisa são os docentes que atuam no curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, abrangendo tanto aqueles responsáveis pelas disciplinas de formação geral quanto os das disciplinas de formação específica, visto que desempenham um papel central na implementação do currículo. Conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica (IFPE, 2023), o curso conta com um total de 22 (vinte e dois) docentes. Para a participação nesta pesquisa, 8 (oito) docentes se voluntariaram, sendo 5 (cinco) da formação geral e 3 (três) da formação específica. Esses docentes foram considerados os sujeitos da pesquisa, uma vez que, por meio de suas concepções e práticas pedagógicas, influenciam diretamente a aplicação e o desenvolvimento do currículo. Logo mais abaixo, no subtítulo “Geração dos Dados”, será detalhada a abordagem utilizada e o diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa.

No quadro abaixo, é apresentado o perfil dos participantes, com o intuito de ilustrar as áreas de atuação, as formações acadêmicas, as titulações e as experiências que compõem o grupo docente envolvido nesta pesquisa:

Quadro 1 - Perfil dos docentes participantes da pesquisa				
Área de Atuação	Formação Acadêmica	Titulação	Tempo de Experiência no Ensino Médio Integrado	Tempo de Experiência no Curso Técnico em Computação Gráfica
Formação Técnica	Licenciatura	Mestrado	Mais de 10 anos	Entre 1 e 2 anos
Formação Geral	Licenciatura	Doutorado	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
Formação Geral	Licenciatura	Doutorado	Entre 5 e 10 anos	Menos de 1 ano
Formação Geral	Licenciatura	Mestrado	Entre 1 e 2 anos	Entre 1 e 2 anos
Formação Técnica	Bacharelado	Doutorado	Mais de 10 anos	Entre 1 e 2 anos
Formação Geral	Licenciatura	Mestrado	Entre 5 e 10 anos	Menos de 1 ano
Formação Geral	Licenciatura	Mestrado	Entre 1 e 2 anos	Entre 1 e 2 anos
Formação Técnica	Bacharelado	Doutorado	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano

Fonte: A autora (2024)

A análise do quadro acima revela que todos os entrevistados possuem titulação acadêmica em nível de pós-graduação. Dentre eles, 50% (cinquenta por cento) detêm o título de mestre, enquanto os outros 50% (cinquenta por cento) possuem o título de doutor, evidenciando a alta qualificação do corpo docente. Quanto à experiência docente no contexto do EMI, 25% (vinte e cinco por cento) dos professores têm mais de 10 (dez) anos de experiência, 25% (vinte e cinco por cento) possuem entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de atuação, 25% (vinte e cinco por cento) apresentam entre 1 (um) e 2 (dois) anos de experiência, e os 25% (vinte e quatro por cento) restantes estão em seu primeiro ano de docência. Especificamente em

relação ao tempo de atuação no curso de Computação Gráfica, que teve início em 2023, 50% (cinquenta por cento) dos entrevistados têm entre 1 (um) e 2 (dois) anos de experiência no curso, enquanto os outros 50% (cinquenta por cento) estão no primeiro ano de atuação.

### 3.4 Geração dos Dados

Durante a etapa inicial, foram buscadas informações por meio de levantamento bibliográfico, visando familiarizar-se com o embasamento teórico estabelecido. Como descrito por Minayo (2009), a fase exploratória compreende a elaboração do referencial teórico da pesquisa e a definição dos métodos necessários para a investigação de campo.

A pesquisa bibliográfica teve como propósito a condução de uma revisão dos estudos teóricos existentes sobre o tema em questão, trazendo o aprofundamento teórico sobre o Trabalho Educativo e a Formação Integral, o Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado; o Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática Educativa no Processo de Formação Humana. Como destacado por Lakatos e Marconi (2010), a finalidade dessa abordagem é colocar o pesquisador em contato direto com todas as formas de produção intelectual relacionadas ao assunto. Essa escolha metodológica possibilita uma imersão profunda no corpo de conhecimento já existente, permitindo ao pesquisador situar sua investigação dentro de um contexto acadêmico mais amplo. Além disso, viabiliza a identificação de lacunas, contradições ou tendências na literatura, fornecendo subsídios valiosos para o desenvolvimento do estudo.

Em um segundo momento, foi conduzida a análise documental, que utiliza documentos não analisados previamente. Conforme Kripka *et al.* (2015) o desafio dessa técnica é a capacidade do pesquisador de selecionar, tratar e interpretar as informações, aumentando a significância dos dados. Conforme Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa documental, assim como outras modalidades de pesquisa, tem como objetivo gerar novos conhecimentos, desenvolver novas maneiras de compreender os fenômenos e revelar como esses fenômenos têm sido explorados, também pode servir de complementação de outros métodos. No presente estudo, essa análise complementa os dados gerados por meio da entrevista semiestruturada.

De acordo Kripka *et al.* (2015) a escolha dos documentos a serem utilizados depende do objeto de estudo e do problema que se busca resolver, cabendo ao pesquisador a responsabilidade de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão como base para seu estudo, buscando entender o fenômeno a partir das perspectivas apresentadas nos

documentos. O desafio dessa técnica de pesquisa está na habilidade do pesquisador em selecionar, tratar e interpretar as informações. Quando essa análise é bem conduzida, a pesquisa se enriquece com detalhes mais profundos, tornando os dados coletados mais relevantes. Na seleção dos documentos, o pesquisador deve considerar o contexto e a função dos documentos, seguindo critérios de autenticidade, credibilidade, representatividade e significação.

Nesse sentido, foi feita uma análise documental do PPC, considerado o documento central que orienta o funcionamento do currículo escolar e, por extensão, das práticas educativas. Buscando compreender as concepções do documento relativas ao EMI e ao currículo integrado, e como essas concepções influenciam a prática educativa no sentido da formação humana. Conforme explicado por Lakatos e Marconi (2010), a pesquisa documental tem como característica central o uso de documentos como fonte de coleta de dados, sejam eles escritos ou não, representando as chamadas fontes primárias. Essa abordagem possibilita uma análise aprofundada dos fundamentos que orientam a atuação da instituição, fornecendo um panorama para embasar a investigação. Além disso, permite uma compreensão mais completa do contexto em que se insere o objeto de estudo.

Em um terceiro momento, foi feita a geração de informações com os sujeitos da pesquisa, as informações foram geradas por meio do questionário (ver Apêndice II) e da entrevista semiestruturada (ver Apêndice III) aplicados aos docentes que aceitaram participar do estudo, de acordo com PPC, o curso dispõe de 22 (vinte e dois) docentes que atuam no curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, do IFPE *campus* Olinda, destes 8 (oito) docentes aceitaram o convite de participar da pesquisa. Para estabelecer o diálogo com os participantes da pesquisa, inicialmente, visitamos o *campus* Olinda e solicitamos autorização para a secretaria do mestrado do contato telefônico dos docentes. Em seguida, entramos em contato com os docentes pelo *WhatsApp*, apresentando informalmente a pesquisa e solicitando o *e-mail* daqueles interessados em participar. Posteriormente, enviamos um *e-mail* formal com detalhes do estudo e seus objetivos, além do Parecer do Comitê de Ética, do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) e do Termo de Anuência para a realização da pesquisa no IFPE, para que os docentes pudessem se familiarizar com a pesquisa.

Após essa comunicação, realizamos abordagens individuais com os docentes que aceitaram participar, para agendar entrevistas em datas e horários convenientes. As entrevistas presenciais ocorreram em uma sala reservada no *campus*, garantindo um ambiente fechado e livre de interferências, visando respostas mais genuínas. Para os docentes que não puderam participar presencialmente, adaptamos o processo de entrevistas para o formato on-line utilizando a plataforma *Google Meet*. Essa decisão adaptativa foi fundamental para evitar a

perda de dados essenciais para o estudo, garantindo que a coleta de informações fosse mais completa. A flexibilidade proporcionada pelo uso do formato virtual possibilitou a participação de todos os docentes que se voluntariam, independentemente de sua disponibilidade física. Tanto as entrevistas presenciais quanto as on-line foram gravadas e as gravações foram posteriormente transcritas para assegurar a precisão e fidelidade das respostas, conforme recomendado por Lakatos e Marconi (2010). A privacidade dos participantes foi garantida por meio do uso de identificadores como "D" seguido de um número de 1 a 8, sem distinção de gênero, garantindo a uniformidade e confidencialidade das identidades.

O questionário permitiu levantar as informações relativas ao perfil profissional dos sujeitos. Já a entrevista permitiu explorar a complexidade e profundidade do tema abordado. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais rica e contextualizada dos aspectos estudados e sua relação com a realidade, levando em consideração as experiências, concepções e significados atribuídos pelos participantes da pesquisa a partir dos temas estudados, como Trabalho Educativo e a Formação Integral; Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado; o Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática Educativa no Processo de Formação Humana, dando ênfase às categorias do Ensino Médio Integrado, do Currículo Integrado e da Prática Educativa na perspectiva da Formação Humana.

### **3.5 Análise dos Dados**

Para a análise dos dados gerados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), é uma metodologia de pesquisa que busca interpretar e compreender os significados presentes em textos, imagens, áudios ou vídeos. Esse método envolve três etapas principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na escolha e organização do corpus a ser analisado, assim como na definição dos objetivos e hipóteses da pesquisa. É nessa fase que se estabelece o direcionamento do estudo, selecionando-se os materiais mais relevantes para a investigação. A exploração do material é a fase em que se realiza a codificação e categorização dos dados, de acordo com critérios previamente estabelecidos. Essa etapa é crucial, pois é aqui que os dados brutos são organizados e classificados, permitindo que padrões e temas emergentes sejam identificados. Por fim, o tratamento dos resultados envolve a interpretação e inferência dos dados, guiadas pelo referencial teórico adotado. Os resultados foram analisados à luz das teorias e hipóteses formuladas, buscando-se uma compreensão mais profunda do objeto de estudo.

Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo é um método estruturado e sistemático

que busca descrever o conteúdo das mensagens de forma objetiva, visando identificar e extrair indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos. Esses indicadores possibilitam inferências sobre as condições de produção e recepção das mensagens, oferecendo uma compreensão mais ampla das intenções e contextos subjacentes às comunicações. Além disso, a análise de conteúdo permite explorar as dinâmicas de interação e os significados implícitos, constituindo-se, assim, em uma ferramenta valiosa para pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

Para melhor compreender a análise de conteúdo Bardin por meio de categorias temáticas, Campos (2004) apresenta em seu artigo as fases dessa análise que podem ser descritas de forma sucinta da seguinte maneira:

1. **Pré-análise:** Nesta etapa inicial, o pesquisador realiza leituras flutuantes do material selecionado (*corpus*), buscando uma compreensão global e não estruturada das ideias e significados principais. Essa fase permite ao pesquisador se familiarizar com o contexto e identificar aspectos relevantes que orientarão as fases subsequentes.
2. **Seleção das Unidades de Análise:** O pesquisador define as unidades de análise, que podem ser palavras, frases, sentenças ou parágrafos. Essa escolha é influenciada pelos objetivos da pesquisa e pelas teorias utilizadas, e pode se concentrar em temas específicos que emergem do material analisado.
3. **Categorização:** Nesta fase, as unidades de análise são organizadas em categorias. As categorias podem ser pré-definidas (apriorísticas) ou emergentes (não apriorísticas), dependendo do enfoque do pesquisador. A categorização envolve classificar os dados de acordo com sua relevância e frequência, utilizando tanto abordagens quantitativas quanto qualitativas.
4. **Tratamento dos Resultados:** A fase final envolve a interpretação e discussão dos dados categorizados. O pesquisador analisa as categorias à luz das teorias adotadas, buscando validar os resultados através de métodos como a triangulação teórica ou a validação externa por juízes e pares.

### 3.6 Aspectos Éticos da Pesquisa e seus Riscos

É fundamental que qualquer pesquisa esteja em conformidade com as resoluções éticas pertinentes, especialmente as Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, quando envolve a participação de seres humanos. Este compromisso ético implica no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, garantindo que sejam respeitados seus direitos, sua dignidade e sua integridade

física e psicológica. Portanto, a condução de pesquisas deve ser pautada por princípios éticos sólidos, visando não apenas o avanço do conhecimento científico, mas também o cuidado e o respeito pelos participantes envolvidos.

Essas Resoluções são fundamentais para garantir a integridade e ética das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Elas estabelecem diretrizes claras para pesquisadores que usam dados obtidos diretamente dos participantes, protegendo a privacidade e confidencialidade dessas informações. O objetivo é minimizar riscos potenciais e garantir uma condução segura das pesquisas. O consentimento informado dos participantes é essencial, assim como a adoção de medidas de segurança para proteger os dados. As Resoluções incentivam práticas metodológicas rigorosas e revisão ética por comitês especializados. Seguindo essas normas, a comunidade científica promove um ambiente de pesquisa respeitoso e confiável, contribuindo para avanços no conhecimento e compreensão da sociedade.

Os riscos para participar dessa pesquisa foram mínimos e a pesquisadora estava a disposição caso alguma questão ou pergunta criasse algum constrangimento ou desconforto, o participante poderia deixar de responder às questões ou mesmo retirar-se da pesquisa, sem que isto implique em quaisquer prejuízos. Os custos comprovadamente relacionados com o estudo foram de responsabilidade da pesquisadora, não havendo quaisquer despesas por parte do participante.

Levando em conta a importância de respeitar os direitos dos participantes de uma pesquisa, foi necessário garantir a liberdade de escolha, assegurando que eles pudessem decidir, sem qualquer pressão, se desejavam ou não participar. Além disso, foi necessário preservar o anonimato dos envolvidos, protegendo suas identidades durante todo o processo. Para formalizar essa participação voluntária, todos os indivíduos envolvidos na pesquisa foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento demonstrou que os participantes estavam cientes e concordavam com as condições e objetivos do estudo.

O TCLE não apenas esclareceu os objetivos da pesquisa, mas também detalhou o uso das informações coletadas, os possíveis desconfortos e riscos, e as estratégias planejadas para mitigar esses inconvenientes. Além disso, o termo abrange questões como ressarcimento e possíveis indenizações, oferecendo uma camada de segurança tanto para os participantes quanto para os pesquisadores, que também foram protegidos pelo documento. A diretora geral do *campus* Olinda do IFPE também forneceu sua autorização formal por meio da assinatura da Carta de Anuência, permitindo que a pesquisa fosse conduzida dentro dos parâmetros estabelecidos.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Comunicação e Turismo de Olinda (FACOTTUR), no qual foi rigorosamente avaliado e, posteriormente, aprovado para execução da pesquisa. Esta etapa foi indispensável, uma vez que qualquer pesquisa envolvendo seres humanos deve seguir as diretrizes estabelecidas pela Resolução N° 466/12, que regulamenta esses procedimentos éticos.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos ao longo da pesquisa. A análise documental do PPC será o ponto de partida, com uma breve introdução ao contexto empírico, destacando a trajetória histórica do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), com ênfase na criação do *campus* Olinda e na implementação do curso Técnico em Computação Gráfica. Em seguida faremos a análise e discussão das informações que foram geradas junto aos docentes que atuam no Curso de Computação Gráfica por meio de entrevista semiestruturada e da análise documental. A análise e interpretação dos dados foram embasadas no referencial teórico discutido no capítulo II, permitindo uma leitura crítica e fundamentada dos resultados. O percurso teórico-metodológico, detalhado no capítulo III, orientou todo o processo de análise, assegurando a coerência entre a metodologia empregada e as conclusões alcançadas.

### 4.1 Instituto Federal de Pernambuco: *campus* Olinda

Nesta seção, são detalhadas as informações contidas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Computação Gráfica, com foco inicial no desenvolvimento histórico do IFPE e do *campus* Olinda, onde o curso é oferecido. O texto aborda, de forma breve, o desenvolvimento institucional do IFPE ao longo dos anos, destacando a evolução do *campus* Olinda e seu papel na expansão da educação técnica na região. Isso proporcionará um contexto sobre o ambiente acadêmico em que o curso Técnico em Computação Gráfica está inserido.

Uma instituição que combina tradição e inovação, assim pode ser descrito o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), cujas raízes remontam a 1909, com a criação da Escola de Artífices do estado e à fundação das Escolas Agrotécnicas Federais na primeira metade do século XX. O Instituto equilibra formação profissional, orientado para atender às necessidades do mercado e da indústria, com o desenvolvimento do conhecimento científico e uma sólida formação humanística. O objetivo vai além da formação de profissionais; busca-se formar cidadãos capacitados não apenas para integrar a cadeia produtiva com excelência, mas também para transformá-la, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da região (IFPE, 2023).

A Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a

partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas às Universidades Federais (Brasil, 2008).

Integrante da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, estabelecida em 2008 pela Lei nº 11.892/08, o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), com sede na cidade de Recife, foi formado por nove *campus*, originados a partir da incorporação das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, Belo Jardim e Vitória de Santo Antão, além da construção dos *campus* em Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns. Esses *campus* se juntaram às unidades do antigo CEFET-PE em Recife, Ipojuca e Pesqueira. Durante a segunda fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, foram criados os *campus* de Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns. Com a terceira fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFPE ganhou mais sete unidades nos municípios de Abreu e Lima, Cabo de Santo Agostinho, Igarassu, Jaboatão, Olinda, Palmares e Paulista (IFPE, 2023).

O IFPE é reconhecido por sua abordagem no ensino verticalizado, proporcionando formação em variados níveis e modalidades. A instituição oferece desde cursos técnicos de nível médio e subsequente até graduação nas modalidades Tecnológica, Licenciatura e Bacharelado, além de programas de Especialização e Mestrado. Incluem-se também nesta oferta os cursos direcionados à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e os programas de Qualificação Profissional (IFPE, 2023).

O *campus* Olinda, campo empírico desta pesquisa, foi inaugurado durante a terceira fase de expansão do IFPE, situado na cidade de Olinda, na Região Metropolitana Norte do Recife. As atividades acadêmicas no *campus* Olinda tiveram início em 15 de outubro de 2014, oferecendo cursos técnicos subsequentes em Artes Visuais e Computação Gráfica. Antes de definir os cursos oferecidos na nova unidade, o IFPE realizou uma pesquisa preliminar por meio de consultoria, para identificar as necessidades de mão de obra dos arranjos produtivos locais para os próximos dez anos (IFPE, 2023).

Atualmente, o *campus* Olinda oferece o curso de Qualificação Profissional em Editor de Maquetes Eletrônicas, que atende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos; os cursos subsequentes em Artes Visuais e Computação Gráfica, que proporcionam aos alunos uma formação técnica especializada. Além disso, o *campus* oferece o curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, que combina a formação técnica com o Ensino Médio, e o curso Superior Tecnólogo em Produção Multimídia, voltado para aqueles que desejam se especializar nas áreas de criação e desenvolvimento de conteúdo multimídia. No âmbito da pós-graduação, o *campus* Olinda se destaca ao oferecer o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), este programa é oferecido em rede por todo o Brasil (IFPE, 2023).

Segundo o IFPE (2023), a criação do *campus* Olinda foi um passo significativo para fortalecer a atuação do instituto no setor da economia criativa. Com a inauguração dos cursos técnicos em Artes Visuais e Computação Gráfica na modalidade subsequente, ambos inéditos na instituição, o *campus* se estabeleceu como um agente chave na formação de profissionais para a cadeia produtiva que integra criatividade e tecnologia, visando o desenvolvimento econômico, humanista e social. Esse setor, que apresentou um crescimento expressivo na última década, enfrenta como principal desafio a escassez de profissionais qualificados. De acordo com o IFPE (2023) a carência de profissionais qualificados é um dos maiores desafios para o crescimento acelerado da economia criativa em Pernambuco. Este setor, fundamentado no capital intelectual, na criatividade e na cultura, é altamente transformador, não apenas em termos econômicos, mas também sociais.

Com base nas ideias acima expostas no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, que detalham a trajetória de consolidação do *campus* Olinda do IFPE, percebe-se que, nos primeiros anos de sua implantação, havia uma forte ênfase na inserção dos estudantes no mercado de trabalho, em detrimento da continuidade dos estudos em nível superior. Isso se manifestou na oferta exclusiva de cursos subsequentes, cujo objetivo principal era a certificação profissional, sem incluir cursos de EMI ou de graduação e pós-graduação. Essa abordagem inicial está alinhada com as ideias de Pacheco (2012), que argumenta que a grande desigualdade socioeconômica obriga muitos jovens da classe trabalhadora a buscar inserção no mercado de trabalho para complementar a renda familiar, ou mesmo para garantir a própria subsistência, nesse sentido o *campus* nasce fornecendo apenas formação técnica para esses jovens que precisam ingressar no mercado de trabalho. No entanto, Pacheco (2020) também destaca que os IFs têm a responsabilidade de atuar na formação inicial, no EMI, na graduação e na pós-graduação. Essas diferentes modalidades devem dialogar entre si para criar itinerários formativos que reduzam as barreiras entre os níveis de ensino, facilitando a continuidade da formação, especialmente para estudantes oriundos das classes trabalhadoras e socialmente excluídos. O objetivo é integrá-los à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão.

Nesse contexto, o *campus* Olinda tem a intenção de, no futuro, ampliar a oferta de cursos que se alinhem mais profundamente à proposta original dos IFs. Esse movimento já começou a se concretizar com a criação do curso Técnico Integrado em Computação Gráfica no ano de 2023, que representa um passo importante na direção de integrar a formação profissional e a formação intelectual. O objetivo é não apenas preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas agora também é proporcionar uma base sólida para a continuidade dos estudos

em níveis superiores, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente:

Baseado em um estudo de viabilidade desses novos cursos, considerando todas as potencialidades locais e regionais aqui já destacadas, o campus Olinda pretende oferecer, em um prazo de até cinco anos, os cursos de: Técnico em Instrumento Musical (Técnico Subsequente); Computação Gráfica (Técnico Integrado); Tecnologia em Produção Multimídia (Graduação Tecnológica); Artes Visuais (Graduação Bacharelado); especializações (Pós-Graduação lato sensu) em Design para Educação, em Educação Musical no Ensino Fundamental e em Artes Visuais e Educação Pós-Colonial (IFPE, 2023, p. 18).

Segundo Pacheco (2009), os IFs possuem a capacidade de criar uma singularidade em sua estrutura curricular, ao integrar diferentes níveis da Educação Básica com a EPT em um mesmo *campus*, além de promover a educação continuada. Os Institutos também se baseiam na verticalização do ensino, buscando oferecer itinerários formativos que vão do curso técnico à pós-graduação, com o compromisso de atuar de forma relevante em suas regiões. Nesse contexto, o *campus* Olinda incorpora esse compromisso de expansão acadêmica no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Computação Gráfica:

Para isso, reafirma o compromisso de somar sua experiência com a Pós-Graduação, sua vocação para as artes e a tecnologia, seu corpo docente e de servidores técnico-administrativos qualificados e o itinerário formativo dos cursos atualmente ofertados para sedimentar a verticalização no IFPE por meio da oferta de novos cursos (IFPE, 2023, p. 18).

Della Fonte (2018) reforça que, desde a sua criação em 2008, os IFs têm experimentado essa proposta político-pedagógica. Embora existam contradições que, por vezes, enfraquecem ou esvaziam a integração entre a formação humana e técnica, ele acredita que os IFs podem assumir um papel de vanguarda como agentes de transformação social.

#### **4.2 Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica- *campus* Olinda- IFPE**

Neste momento, nosso estudo dará ênfase ao Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica ofertado pelo *campus* Olinda do IFPE, que se movimenta na direção da proposta de integração curricular estabelecida pelo Decreto 5.154/2004 e pela Lei nº 11.741/2008. Esses marcos legais são fundamentais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pois determinam que ela deve ser desenvolvida de forma integrada ao Ensino Médio, promovendo uma formação que combina aspectos teóricos e práticos, científicos e profissionais. Essa integração visa proporcionar aos estudantes uma formação mais completa e abrangente, preparando-os tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos.

Conforme o IFPE (2023), o Curso Técnico em Computação Gráfica está inserido no Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação, conforme definido pelo CNCT. A estrutura

curricular do curso segue as determinações legais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº 9.394/96 e suas posteriores modificações, conforme a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Além disso, o curso também está em conformidade com o Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, bem como com o Parecer CNE/CEP nº 17/2020 e a Resolução CNE/CEP nº 01/2021, que estabelecem as DCNEPT.

De acordo com o IFPE (2023), a criação do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica foi precedida por um Estudo de Viabilidade de Implantação do Curso, elaborado por uma comissão formada especificamente para esse propósito. Instituída por meio da Portaria nº 089/2020-DGCOLI, essa comissão era composta por docentes e técnicos administrativos do *campus* Olinda, que trabalharam em conjunto para garantir que o curso atendesse às necessidades educacionais e ao desenvolvimento socioeconômico da região. Este estudo não apenas validou a necessidade do curso, mas também assegurou que ele fosse estruturado de forma a cumprir os objetivos educacionais estabelecidos pelos marcos legais e pelo próprio IFPE:

Esse estudo justificou o atendimento às demandas do mundo do trabalho e da sociedade, aliado ao perfil do *campus* Olinda, o qual desde 2014 oferta os Cursos Técnicos Subsequentes em Computação Gráfica e em Artes visuais e que a partir de 2021 passou a oferecer o Curso de Qualificação Profissional em Editor de Maquetes Eletrônicas, na modalidade PROEJA Concomitante. Essa pesquisa também sinalizou, de forma satisfatória, as reais condições de viabilização para o funcionamento deste curso (IFPE, 2023).

De acordo com o PPC (2023), o Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica foi concebido para responder às demandas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que tenta promover uma formação integrada e ampla para os alunos. Com essa perspectiva, o curso visa oferecer uma educação de qualidade que une qualificação técnica e desenvolvimento integral dos estudantes, com o objetivo de capacitar profissionais que possam atuar com competência e visão crítica no campo da Computação Gráfica. Assim, o curso apresenta os seguintes objetivos gerais:

a) Promover uma formação integrada com a profissionalização de qualidade, fundamentada nos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, que consolide os conhecimentos adquiridos e permita a continuidade de estudos e a preparação básica para o trabalho mediante o acesso à educação tecnológica básica; à compreensão do significado das ciências e sua contribuição para a vida real; às letras e às artes; ao processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; à língua portuguesa como instrumento de acesso ao conhecimento, socialização e comunicação, favorecendo o exercício da cidadania ativa e a inserção no mundo do trabalho do técnico em formação; b) Formar técnicos de nível médio com habilidades na área de Computação Gráfica para atender aos desafios do mundo do trabalho especializado, globalizado e competitivo, contemplando áreas inovadoras do

conhecimento e abrangendo tecnologias modernas e contextualizadas, numa perspectiva histórico-social, holística e dialética (IFPE, 2023, p. 26-27).

Os objetivos do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica indicam uma formação profissional e integrada, apesar do estudo de viabilidade do curso atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade, conforme descrito no PPC “Esse estudo justificou o atendimento às demandas do mundo do trabalho e da sociedade” (IFPE, 2023, p.19). Nesse contexto, o estudo de viabilidade que embasou a criação do curso priorizou aspectos econômicos e sociais, não deixando clara a intenção de uma formação humana integral. Além disso, o perfil profissional descrito no PPC sugere um direcionamento exclusivamente técnico, voltado para capacitar profissionais em apoio aos setores criativos, com foco em criatividade e capital intelectual para atender ao mercado regional de Olinda, planejado para se tornar um polo de economia criativa, conforme descrito no perfil de conclusão do curso: “A proposta deste curso é formar Técnicos em Computação Gráfica capazes de dar apoio nos processos de criação e produção em empresas de diferentes setores da Economia Criativa, visto que o município de Olinda planeja tornar-se um polo de empresas desse setor.” (IFPE, 2023, p. 34).

Embora o PPC mencione a formação humana integral, com uma abordagem histórico-social, holística e dialética, observa-se que o curso prioriza o desenvolvimento de competências profissionais com foco na inserção dos alunos no mercado de trabalho. Assim, apesar das intenções educativas amplas indicadas em seus objetivos, a orientação prática do curso se direciona principalmente à capacitação técnica dos estudantes para responder às demandas profissionais:

O Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica foi desenvolvido para se encaixar em um mundo do trabalho complexo e dinâmico. Os mercados de Tecnologia e Inovação (softwares e serviços) e os de Comunicação (publicidade, TV, internet, design gráfico e digital) são as principais áreas de atuação para os concluintes do curso. O campo de Tecnologia da Informação (TI) no Brasil mostra uma tendência de crescimento e investimento, de acordo com os dados coletados do estudo de 2019 da ABES (Associação Brasileira de Empresas de Software)[2], realizado em conjunto com a consultoria da International Data Corporation (IDC). O Brasil se mantém como o 9º país que mais investe em TI (software, hardware e serviços) no mundo, com um valor de 47 bilhões de dólares (IFPE, 2023, p. 34).

### **4.3 O que revelam as concepções e as práticas educativas?**

Em conformidade com os procedimentos metodológicos estabelecidos para a pesquisa no capítulo III, analisaremos a seguir o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, além das entrevistas realizadas com os participantes. Para preservar o anonimato dos entrevistados, utilizamos a letra “D” seguida de um número de 1 a 8, sem

distinção de gênero nas falas. Para uniformizar o tratamento, todos os entrevistados serão referidos no gênero masculino, garantindo a confidencialidade de suas identidades.

Apresentamos as informações obtidas a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes que atuam no curso Técnico de Computação Gráfica, utilizamos a análise categorial temática, conforme os princípios propostos por Bardin (2011). O processo seguiu as etapas de pré-análise, seleção das unidades de análise e categorização e tratamento dos resultados. Os resultados são descritos de forma detalhada, com exemplificações das unidades de registro que foram consideradas mais significativas dentro de cada categoria. As categorias de análise foram previamente estabelecidas ao longo da pesquisa e organizadas em três eixos principais: 1) **Ensino Médio Integrado**, 2) **Currículo Integrado** e 3) **Prática Educativa**. A metodologia de Bardin (2011) permitiu a organização e a interpretação dos dados de forma sistemática, facilitando a compreensão dos aspectos mais relevantes identificados nas entrevistas. Esse processo de sistematização permite analisar, de maneira mais ampla e estruturada, as diferentes concepções do PPC e dos docentes no contexto estudado. Assim, a análise busca não apenas evidenciar as experiências relatadas, mas também aprofundar a compreensão sobre as **concepções docentes da integração curricular e suas influências na prática educativa no curso Técnico Integrado de Computação Gráfica do IFPE, campus Olinda**.

#### 4.3.1 Categoria do Ensino Médio Integrado

O Decreto nº 5.154/2004 trouxe uma inovação significativa ao permitir, no âmbito legal, a integração da Educação Básica e da EPT, abrindo caminhos para um novo paradigma educacional. Essa proposta educacional e política passou a ser identificada como "Ensino Médio Integrado" (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005).

O EMI foi concebido no Brasil com a finalidade de promover uma formação integral, na qual a educação geral e a educação profissional sejam indissociáveis em qualquer campo de formação para o trabalho. Essa proposta se fundamenta na compreensão do trabalho como um princípio educativo, buscando superar a tradicional divisão entre atividades manuais e intelectuais. A formação integrada, portanto, visa romper com a histórica separação entre o "pensar" e o "fazer", que há muito tempo segregou as pessoas com base na divisão social do trabalho (Documento Base, 2007 e 2016).

Segundo Pacheco (2012), o EMI ainda se configura como uma solução intermediária, visto que é necessário avançar para um contexto educacional mais inclusivo, no qual jovens de

classes populares tenham a liberdade de escolher suas trajetórias profissionais sem as limitações impostas pelas condições sociais e econômicas antes de atingirem a maioridade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021) abordam a estrutura e organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destacando a modalidade de EMI. Nessa modalidade, a formação profissional é integrada ao Ensino Médio, sendo oferecida exclusivamente aos alunos que concluíram o Ensino Fundamental e que se matriculam em uma única instituição. O objetivo é proporcionar uma formação completa, que culmine tanto na habilitação técnica quanto na conclusão da Educação Básica, de modo simultâneo e articulado, garantindo uma formação abrangente e contextualizada para os jovens (CNE/CP Nº 1/2021, Art. 16).

Agora apresentamos o quadro resumo das concepções de EMI que permeiam o PPC e as falas dos docentes:

Quadro 2- Categoria do Ensino Médio Integrado

Categoria do Ensino Médio Integrado	<p>Temáticas</p> <p>Concepção do Projeto Pedagógico do Curso</p> <p>1- Integração entre formação geral e profissional.</p> <p>2-Fundamentado na escola unitária, na politecnia e na omnilateralidade.</p> <p>3-Trabalho como princípio educativo.</p> <p>4-Superação da dualidade estrutural entre educação e mercado de trabalho.</p>	<p>Temáticas</p> <p>Concepção dos Docentes</p> <p>1- Integração entre a formação geral e profissional X Fragmentação.</p> <p>2-Finalidades: Formação humana integral X Formação fragmentada.</p> <p>3-Desafios da Integração:</p> <p>-Dedicação e tempo das equipes para realizar a integração;</p> <p>-Entendimento do que é integração pelos docentes;</p> <p>-Entendimento do que é integração pelos discentes.</p>
-------------------------------------	--	--

Fonte: A autora (2024)

A concepção de EMI foi especificada no Projeto Pedagógico do Curso por meio de: **1) Integração entre formação geral e profissional; 2) Fundamentado na escola unitária, na politecnia e na omnilateralidade; 3) Trabalho como princípio educativo e 4) Superação da dualidade estrutural entre educação e mercado de trabalho.**

Nesse sentido, para tratarmos da primeira concepção de EMI por meio da integração

entre formação geral e profissional, que visa promover a formação integral e fortalecer o EMI, integrando a educação geral e profissional em todas as áreas de preparação para o trabalho. O foco está na superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. A proposta é formar cidadãos capacitados, eliminando a separação histórica entre a execução e o planejamento. Dessa forma, a formação integrada no EMI busca proporcionar uma educação completa, permitindo aos indivíduos compreenderem o mundo e atuarem de forma plena em sua sociedade.

O curso Técnico Integrado em Computação Gráfica do *campus* Olinda é um curso técnico de nível médio, organizado de forma integrada, formação básica integrada à profissional, em seis períodos consecutivos e sequenciais, sem a opção de saídas intermediárias para qualificações, atendendo o que preconiza o artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto nº 5.154/2004 e os artigos 36-B e 36-C, inciso I da Lei nº 11.741/2008:

Ao ofertar o Curso Técnico na habilitação articulada ao Ensino Médio, o IFPE-campus Olinda também contribui, para além de sua função tecnológica, para a expansão e ampliação do acesso e democratização do ensino e, conseqüentemente, para a consecução da sua função social e missão institucional, uma vez que essa forma de oferta tem como propósito a integração entre a Formação Geral e a Educação Profissional, constituindo-se em uma política pública de universalização do Ensino Médio (IFPE, 2023, p. 19-20).

E:

A educação profissional técnica de nível médio Articulada com o Ensino Médio pode ser desenvolvida (...) na forma Integrada, ofertada para aqueles que já concluíram o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (IFPE, 2023, p.23).

Observa-se que a estrutura do curso se manteve firme frente à contrarreforma do Ensino Médio, preservando a matrícula única e excluindo saídas intermediárias. Assim, a Lei nº 11.741/2008 e o Decreto nº 5.154/2004 continuam sendo pilares de resistência contra o desmonte do EMI. Pioli e Sala (2021) argumentam que a contrarreforma do Ensino Médio, ao acentuar a dualidade educacional, promove uma separação entre a formação acadêmica e a voltada ao trabalho, revelando ainda uma "dualidade da dualidade" entre cursos técnicos completos e qualificações profissionais curtas. Essa contrarreforma favorece mecanismos de externalização da formação, como parcerias público-privadas e certificações externas, o que pode resultar em um processo de desescolarização da Educação Profissional e do Ensino Médio.

De acordo como PPC, o curso possui uma carga horária total de 2400 horas/aula (ou 1800 horas/relógio) para as disciplinas do núcleo básico do Ensino Médio; 140 horas/aula (ou 120 horas/relógio) para as disciplinas do núcleo politécnico/diversificado; e 1440 horas/aula

(ou 1080 horas/relógio) dedicadas às disciplinas técnicas e à carga horária de prática profissional, que pode ser integrada ou orientada (IFPE, 2023).

Percebemos que o curso foi organizado atendendo a carga horária mínima para a constituição do curso de acordo com as DCNEPT (2021):

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

De acordo com Piolli e Sala (2021), as diretrizes, apesar de serem o documento legal que as instituições devem seguir, apresentam limitações ao enfatizarem a pedagogia das competências e uma formação flexível. O documento é integralmente estruturado com base em competências e habilidades. Essa perspectiva resulta em uma abordagem fragmentada na elaboração do documento, alinhada às necessidades básicas de aprendizagem voltadas para atender às demandas do mercado de trabalho. Contudo, o Curso Técnico em Computação Gráfica, apesar de ter sido criado pela motivação de atender as demandas do mercado de trabalho e ter como perfil de formação desejado no PPC a formação exclusivamente técnica, resiste a essa lógica fragmentada e flexível do currículo, mantendo-se firme na oferta do EMI com uma matriz curricular única, que integra a formação geral e profissional. Embora as diretrizes permitam saídas intermediárias para a qualificação profissional, o Curso Técnico em Computação Gráfica atua como um elemento de resistência contra essas tentativas de desmantelamento da formação humana integral. O curso, oferecido pelo *campus* Olinda, adota uma matrícula única e não prevê saídas intermediárias para formação profissional, reafirmando em partes seu compromisso com uma formação que transcende a lógica mercadológica.

A segunda concepção de EMI está relacionada com a fundamentação da escola unitária, da politecnia e da omnilateralidade, conforme trecho do PPC:

O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio se apoia nos princípios da escola unitária, da politecnia e da omnilateralidade, que se apresentam como elementos fundantes da Educação Integrada. Tal proposta se contrapõe a uma simples composição do ensino propedêutico ao ensino profissional, fundamentando-se na politecnia através de propedum viés de articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Trata-se, então, de um processo de formação que avança na percepção dos fundamentos da organização do trabalho na nossa sociedade e que, assim, pode permitir uma maior consciência sobre as suas bases. (IFPE, 2023, p.23)

Essa abordagem reflete uma visão de mundo e um compromisso político que se opõe à perspectiva burguesa, promovendo o desenvolvimento conjunto das condições materiais e sociais. Em contraste, o capitalismo tende a fragmentar a educação, moldando-a para atender às necessidades do mercado, perpetuando a subordinação da classe trabalhadora e dificultando

sua plena emancipação. Dessa forma, tanto a educação omnilateral quanto a politecnia não se alinham com os interesses capitalistas. Ramos e Ciavatta (2011), citando Gramsci, destacam que a escola unitária visa inserir os jovens na atividade social após eles atingirem um certo grau de maturidade, capacidade intelectual e prática, além de autonomia na orientação e na iniciativa. Segundo Saviani (1989), a politecnia não se limita ao domínio de várias técnicas, mas refere-se a uma educação que capacita o estudante a compreender as bases científicas e tecnológicas que regem os processos produtivos, as relações sociais no mundo do trabalho e a interconexão entre a produção de conhecimento e o trabalho. Esse modelo educacional se contrapõe a um projeto de sociedade que favorece os interesses do capital em detrimento da emancipação da classe trabalhadora. Frigotto e Ciavatta (2012) defendem que a educação omnilateral é uma concepção que visa desenvolver plenamente todas as dimensões do ser humano, considerando tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos.

Nesse contexto, o PPC reflete essa compreensão no EMI, mesmo que inicialmente a constituição do *campus* e do curso tenha sido provocada para atender à formação voltada para o mercado de trabalho. No entanto, a concepção do EMI no documento demonstra um esforço para experimentar os pressupostos teóricos que fundamentam essa modalidade na literatura, uma vez que a proposta busca superar a fragmentação da educação e resistir à lógica mercadológica que tenta subordinar a formação humana aos interesses econômicos imediatos. A apresentação explícita no PPC desses princípios do EMI representa um esforço inicial de apropriação conceitual para oferecer uma educação que não apenas prepare os estudantes para o mercado de trabalho.

A terceira concepção encontrada no documento em relação ao EMI baseia-se no trabalho como princípio educativo:

Trata-se de ultrapassar o conceito de preparação para o trabalho, reduzido ao aspecto operacional simplificado, para elevar à dimensão intelectual do trabalho como princípio educativo e formar trabalhadores capazes de atuar como cidadãos integralmente desenvolvidos em suas potencialidades. Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo está relacionada à intencionalidade de que, por meio da ação educativa, os indivíduos/coletivos compreendem enquanto vivenciam e constroem sua própria formação (IFPE, 2023, p.20).

De acordo com Kuenzer (2000), enfrentar problemas complexos requer evitar soluções simplistas, pois estas correm o risco de cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas. O EMI, que deve simultaneamente preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, apresenta desafios inerentes à integração entre a formação geral e profissional, devemos problematizar essa integração para compreender sua verdadeira essência, distinguindo-a das aparências.

Diante disso, surge a questão: o trabalho é realmente considerado um princípio educativo ou está meramente descrito como tal? Embora o documento faça referência às teorias que conceituam o trabalho de forma crítica, uma leitura mais detalhada revela que o trabalho é reduzido a uma prática instrumental. Isso indica que o foco do documento pode estar mais voltado para formar alunos aptos ao mercado de trabalho, como detalhado no perfil de formação do curso, que pode ser constatado pela citação do PPC: “O projeto de execução do curso será marcado pela exigência e expectativa do mercado de trabalho” (IFPE, 2023, p. 49). A partir da citação, observa-se que o aluno será preparado para desempenhar com competência suas funções no mercado de trabalho. Embora essa formação não deva ser considerada negativa, afinal, os filhos da classe trabalhadora necessitam garantir meios de subsistência e desenvolvimento, é fundamental reconhecer que a educação não pode se limitar apenas ao ensino de habilidades técnicas. É necessário promover também uma análise crítica das dimensões históricas e sociais do trabalho, possibilitando uma formação mais ampla e consciente. Assim, a proposta, que deveria fomentar a criticidade e a compreensão das relações de trabalho, aparenta, em muitos aspectos, alinhada às demandas imediatas do mercado, em detrimento de uma formação integral que promova a emancipação e a consciência histórica dos estudantes, conforme preconizam Frigotto e Ciavatta:

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais para a educação profissional nos termos da lei em vigor mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (Frigotto e Ciavatta, 2012, p. 752).

A quarta e última concepção que encontramos no PPC a respeito da categoria EMI foi a superação da dualidade estrutural entre educação e mercado de trabalho. Desde o início do nosso estudo estamos trabalhando no sentido dessa superação, dos caminhos que a educação técnica pode realizar na tentativa dessa superação:

Um aspecto básico norteador da atual proposta do governo através da oferta de cursos técnicos integrados é romper com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (IFPE, 2023, p.25).

E:

Nesta concepção de educação integrada o que se busca é superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar (IFPE, 2023, p.25).

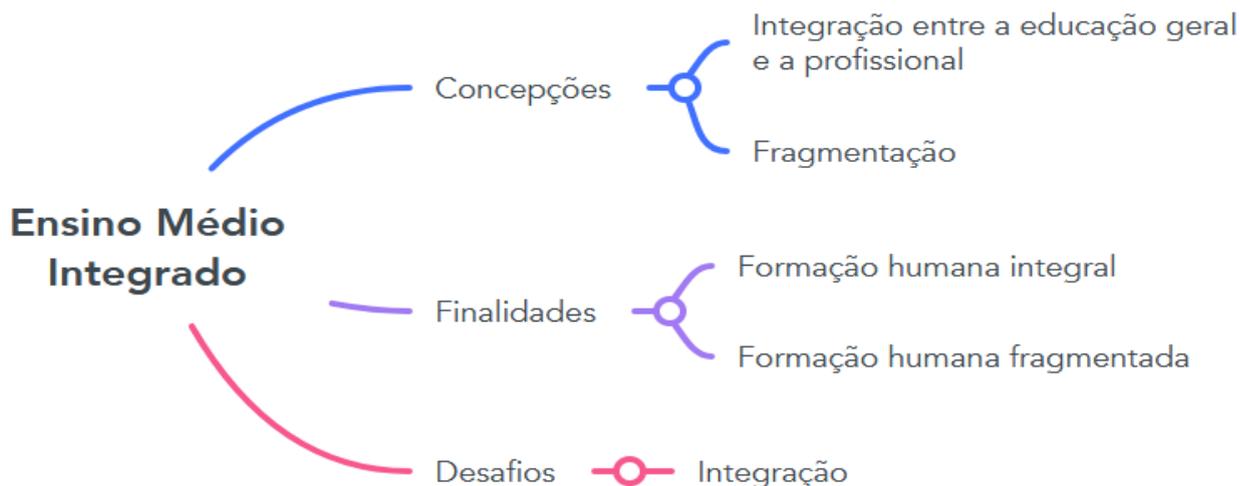
O discurso das citações pode ser visto como uma tentativa de superar as desigualdades sociais intrínsecas ao sistema capitalista, ao propor uma superação da dualidade que, na prática, pode não se concretizar, tendo em vista que o documento aposta diversas vezes para a formação de profissionais que atendam apenas o mercado de trabalho, a exemplo do trecho a seguir do PPC : “A proposta deste curso é formar Técnicos em Computação Gráfica capazes de dar apoio nos processos de criação e produção em empresas de diferentes setores da Economia Criativa, visto que o Município de Olinda planeja tornar-se um polo de empresas desse setor” (IFPE, 2023, p. 35). A mera oferta de EMI não é capaz de dissolver as relações de poder e dominação que se reproduzem no sistema educacional e que, no final, servem aos interesses do capital. Conforme Gramsci (2001), a proposta da escola unitária emerge como uma resposta crítica à histórica dualidade estrutural, que separa o trabalho manual do trabalho intelectual. Essa divisão não é apenas prática, mas também ideológica, refletindo a estrutura de poder na sociedade, em que uma minoria privilegiada detém o controle, enquanto a maioria subalterna permanece sujeita às suas decisões. No entanto, ao promover a politecnia e a educação omnilateral, a escola unitária, conforme Ramos e Ciavatta (2011), busca não apenas mitigar essas disparidades, mas questionar e desafiar a própria lógica que sustenta essa divisão, propondo uma educação que contribua para a emancipação dos trabalhadores e a transformação social. Em vez de simplesmente reduzir as desigualdades, a escola unitária poderá ter o potencial de subverter as relações de poder vigentes, ao capacitar os indivíduos a compreenderem e transformarem as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade.

A segunda citação, que fala sobre a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, também merece uma análise crítica. A divisão entre a ação de executar e a ação de pensar é uma característica fundamental das sociedades capitalistas, em que a alienação do trabalho se manifesta na separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. No entanto, a superação dessa divisão não pode ser alcançada apenas por meio de uma educação integrada. Segundo Gramsci (2011) a transformação profunda das relações sociais de produção é necessária para que haja uma real unificação do ser humano em suas capacidades intelectuais e manuais. Sem uma mudança estrutural no modo de produção, essa superação pode ser mais um ideal do que uma realidade concreta.

Neste momento, vamos apresentar a compreensão dos docentes acerca da categoria do EMI que se desenvolve a partir das seguintes temáticas: **Concepções, Finalidades e Desafios.**

Tais aspectos são essenciais para delinear uma visão ampla e fundamentada sobre a proposta educativa, revelando como eles percebem a articulação entre educação geral e profissional. A seguir, apresentamos uma síntese visual que ilustra os indicadores que norteiam o EMI na concepção dos docentes:

Figura 3- Categoria do EMI



Fonte: A autora (2024)

A categoria do EMI é destacada nas falas dos docentes por meio de suas **concepções, finalidades e desafios** que essa proposta de ensino apresenta. No que diz respeito à concepção, os docentes expressaram duas visões distintas sobre a proposta do EMI. De um lado, alguns docentes, apresentam a concepção de EMI como um modelo estruturado para atender a integração entre **educação geral e a educação profissional**. Por outro lado, há docentes que compreendem o EMI como um curso ainda **fragmentado**, de um lado a educação geral, de outro a profissional.

Assim, nas citações destacadas a seguir, é possível identificar a concepção de integração, entre a educação geral e a educação profissional, que permeia o discurso de educadores de ambas as áreas, sejam eles da formação geral ou da formação técnica. Essas concepções revelam um consenso independente da área de atuação quanto à necessidade de integrar os conhecimentos científicos e técnicos de maneira coesa e significativa, conforme os trechos de D1, D2 e D5:

A intenção é que o ensino médio integrado possa envolver tanto a formação chamada propedêutica, associada sempre com as disciplinas e componentes curriculares da área técnica. Então, a intenção é que no curso técnico, no contexto do ensino médio

integrado, seja uma oportunidade de entender o mercado de trabalho, então a gente tem que trazer esse cenário do universo, desse mundo de trabalho junto com o ensino médio, fazendo a integração das disciplinas (D1, 2024).

É um curso de ensino médio integrado, integrando formação geral e formação profissional, ou seja, propedêutica e técnica. [...] Ele tem esse formato de conjugar as disciplinas básicas do ensino médio junto com a formação técnica, tudo isso dentro dos três anos (D2,2024).

Então pra mim, o ensino médio integrado nunca foi algo separado, entendeu? [...] Pra mim não há essa separação de trabalho manual e trabalho intelectual.(D5, 2024).

Por outro lado, as concepções expressas por outros entrevistados indicam que o EMI não alcança efetivamente a integração entre a educação geral e a educação profissional. Em vez disso, ele é percebido como direcionado apenas para uma dessas dimensões, privilegiando ou a educação profissional ou a educação acadêmica, sem uma articulação real entre ambas, a depender do tipo de disciplina trabalhada pelo docente, conforme D4 e D6:

Assim, entendo que temos que dar a formação para quem quer ser técnico e outra para aqueles que querem continuar estudando, mas percebo que o curso está organizado para quem quer ser técnico (D4, 2024).

Olha, eu digo que para mim não faz diferença nenhuma, porque como eu sou da formação geral, seria como dar aula para qualquer ensino médio. Não tem diferença. Para mim é como se fosse um ensino médio convencional, sem ser ensino médio integrado (D6, 2024).

Ao analisar as concepções dos docentes sobre o EMI, nota-se que há uma contradição das concepções. Nesse contexto, Ciavatta (2014) nos provoca a refletir sobre o verdadeiro propósito de lutar pela integração das formações no Ensino Médio, questionando: por que insistir na integração entre formação geral e formação profissional? A autora argumenta que a luta pela formação integrada vai muito além de uma simples articulação das formações. Trata-se de uma batalha que busca superar a histórica fragmentação e dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, que desde os primórdios do sistema educacional brasileiro estruturam-se de forma excludente e desigual. Assim, ao questionar "Por que lutar pela integração?" Ciavatta (2014) nos convida a pensar na educação como um espaço de emancipação e de formação crítica, no qual o trabalho, a ciência e a cultura se entrelaçam para formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. A defesa do EMI é, acima de tudo, a defesa de um projeto educacional que se coloca como um contraponto ao modelo hegemônico, propondo uma educação que não seja apenas um meio para a profissionalização precoce, mas que abra caminho para o desenvolvimento humano integral, formando cidadãos capazes de intervir no mundo de forma consciente e responsável.

Na análise das falas dos docentes, observa-se que algumas concepções fundamentais para o EMI não foram identificadas, como a concepção de Educação Unitária, Politécnica e a

Formação Omnilateral. De acordo com Ramos (2007), a concepção de Educação Unitária e Politécnica busca superar a histórica dualidade entre formação manual e formação intelectual, propondo um modelo educacional que integre os princípios científicos e tecnológicos com os fundamentos teóricos de cada área de conhecimento. Essa integração visa capacitar os estudantes a compreenderem e intervirem criticamente na realidade social e econômica. A ideia central da Educação Unitária é garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, possibilitando o desenvolvimento pleno dos indivíduos, tanto como cidadãos quanto como profissionais, sem que existam privilégios de classe ou divisões de conhecimento baseadas em condições socioeconômicas.

A concepção de formação omnilateral, segundo Ramos (2007) complementa essa visão ao buscar a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo. Esse modelo não se limita apenas ao desenvolvimento profissional dos educandos, mas propõe uma formação completa, que unifica trabalho, ciência e cultura como elementos essenciais para o desenvolvimento humano. Na perspectiva omnilateral, o trabalho é entendido não apenas como uma atividade econômica, mas como um meio de realização pessoal e um fator de transformação social. Assim, a educação é orientada para proporcionar uma compreensão ampla e crítica dos fenômenos sociais e produtivos, formando sujeitos que sejam conscientes de seu papel na sociedade e capazes de agir de maneira transformadora.

Outro aspecto fundamental que não foi mencionado nas falas dos docentes é a concepção do trabalho como princípio educativo, que orienta toda a proposta do EMI. De acordo com Ramos (2007), diferente da visão utilitarista que enxerga o trabalho apenas como preparação para o mercado, a concepção omnilateral entende o trabalho como um princípio central no processo formativo. Nessa perspectiva, o trabalho é visto como um meio de formação ética, estética e política, permitindo que os educandos se apropriem dos conhecimentos científicos e culturais não apenas para aplicá-los no contexto profissional, mas para transformarem a si mesmos e a sociedade. Portanto, ao articular ciência, cultura e trabalho, a formação omnilateral proporciona uma educação que transcende a simples capacitação técnica, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões e contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A omissão de trechos de concepções do trabalho como princípio educativo, da escola unitária, da politécnica e da formação omnilateral estão de acordo com os estudos de Monteiro (2022) e De Souza *et al.* (2017), que apontam que os docentes possuem uma lacuna de conhecimento sobre o currículo integrado, além da falta de formação docente necessária para as práticas de integração curricular.

As falas dos docentes explicitaram suas concepções sobre o EMI e também revelaram as finalidades de formação atribuídas ao curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, no contexto do *campus* Olinda, do IFPE. Nesse sentido, é relevante lembrar que a LDBEN de 1996 define as finalidades do Ensino Médio como sendo: aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; oferecer uma preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania, de modo que o estudante desenvolva a capacidade de continuar aprendendo e de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento; além de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, englobando aspectos éticos e a construção da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Dentro dessa perspectiva, o papel primordial do Ensino Médio é reforçar a relação entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática, promovendo uma compreensão crítica que vá além da simples transmissão de informações ou habilidades técnicas. Apesar de a própria LDBEN (1996) destacar a necessidade de adaptação flexível do aluno às novas condições do mercado de trabalho, é importante que a formação oferecida não se restrinja a esse propósito. Saviani (2007) argumenta que não basta ao estudante dominar apenas os conceitos teóricos e gerais que fundamentam o processo de trabalho na sociedade; é preciso que o ensino evidencie como esses conhecimentos se transformam em uma força concreta no processo produtivo, integrando teoria e prática para que os alunos compreendam o papel do saber científico na realidade laboral. Sob essa ótica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia emergem como uma alternativa inovadora no cenário educacional brasileiro, com a missão de proporcionar uma formação integral que articule a Educação Básica e a Educação Profissional, promovendo a superação da histórica dicotomia entre educação geral e formação técnica. Criados a partir da Lei nº 11.892/2008, os IFs buscam concretizar a proposta de um EMI que atenda às exigências de uma formação ampla, preparando os jovens tanto para a continuidade dos estudos quanto para o exercício consciente e crítico no mundo do trabalho.

No contexto do *campus* Olinda do IFPE, os docentes do curso Técnico em Computação Gráfica — ofertado na modalidade de EMI — ressaltaram que as **finalidades** do curso se movimentam para duas direções. Temos consciência que estamos tratando de um curso cuja oferta é recente, nesse sentido os docentes ainda estão se familiarizando com os conceitos e finalidades que permeiam o EMI. Assim, as falas de alguns apontam que a finalidade do curso está direcionada para a promoção do desenvolvimento humano integral, ou seja, para a **formação humana integral**, enquanto outros apontam que o curso caminha para a **formação técnica**, voltada para o mercado de trabalho, representando **a fragmentação da formação**.

As falas dos docentes revelam uma compreensão do EMI, destacando como sua

finalidade a formação humana integral, que vai além da simples preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a atuação docente deve focar no desenvolvimento do ser humano como um todo, capacitando os alunos a se tornarem agentes críticos e transformadores da realidade. Destaca-se ainda a relevância de se oferecer uma educação de qualidade para comunidades que, tradicionalmente, têm um acesso limitado a oportunidades educacionais diferenciadas. Nesse sentido, reforça-se que o EMI possibilita que esses alunos, antes excluídos de um ensino de excelência, tenham agora a chance de se desenvolver de forma completa e de atuar como protagonistas em seus contextos sociais. Nessas falas, aponta-se que o EMI permite ao aluno, ao concluir essa etapa, seguir diferentes trajetórias: ingressar no ensino superior ou se inserir no mundo do trabalho. Isso evidencia que o EMI busca formar indivíduos que tenham autonomia para escolher o próprio caminho, sem serem limitados a um único destino, fortalecendo a ideia de que a formação integral deve preparar para a vida em um sentido amplo e não apenas para uma função específica no mercado. Assim, destaca-se que o propósito central do EMI é formar um aluno completo, que combine a formação técnica com o desenvolvimento crítico e humano, preparando para além das habilidades técnicas, contribuindo para o crescimento pessoal e social dos estudantes. Essas concepções de finalidades convergem para a concepção de uma educação que busca a formação omnilateral, proporcionando ao estudante o desenvolvimento de múltiplas dimensões, ou seja, o desenvolvimento humano integral, conforme D1, D3 e D8:

Hoje, enquanto professor do ensino médio integrado, eu enxergo que a gente tem uma posição muito mais responsável no sentido humano do que apenas preparar essa pessoa para o mundo do trabalho. E tem que ser, tem como objetivo preparar esse aluno para que ele tenha uma formação técnica. Para que ele possa se inserir como pessoa de forma crítica, para que ele realmente seja um elemento modificador do meio onde ele está inserido. A gente tem uma faixa de comunidades que, em um primeiro momento, não teriam condições de ter um acesso bom ao ensino, de qualidade, com um currículo diferenciado, né? Então, nesse contexto do ensino médio integrado aí, a gente passa a ter essa possibilidade (D1, 2024).

Eu entendo que a finalidade é o estudante, né, concluir o Ensino Médio e também sair com essa formação profissional. Assim ele pode fazer o que quiser, ir para a universidade, ou ir para o mercado de trabalho (D3, 2024).

A principal finalidade é formar um aluno mais completo, que não só tenha uma formação técnica, mas também uma formação crítica e humana. Eu acho que esse é o grande diferencial do Ensino Médio Integrado: não é só sobre formar para o mercado, mas também para a vida (D8, 2024).

Por outro lado, as falas dos docentes também elencaram que a finalidade do EMI é a formação para o mercado de trabalho, revelando uma visão focada na preparação técnica e na inserção profissional dos estudantes. O depoimento do D2 (2024), “Eu vejo que com a estrutura

que foi concebido o curso, ele, para mim, prioriza mais a formação técnica do que uma preparação para o ensino superior.”, o docente D2 deixa claro que, na sua concepção, a estrutura do curso prioriza a formação técnica em detrimento de uma preparação mais ampla para o ensino superior. Para ele, o EMI está mais direcionado a qualificar o aluno para atuar diretamente no mercado de trabalho, deixando em segundo plano a possibilidade de seguir uma trajetória acadêmica após a conclusão do curso. Isso sugere uma concepção da finalidade do curso mais voltada para atender demandas imediatas do setor produtivo, reforçando a ideia de que a formação técnica se sobrepõe à formação integral proposta pelo EMI. De forma semelhante, o docente D4 elucida que a finalidade do curso visa o mercado de trabalho: “Acho que é alimentar o mercado do técnico. É uma área que é uma crescente exponencial e que não tem limite de crescimento.” O docente reforça essa visão ao afirmar que a principal finalidade do EMI é "alimentar o mercado do técnico". Ele destaca o crescimento acelerado das áreas técnicas e a demanda contínua por profissionais qualificados, indicando que a finalidade do curso seria suprir essa carência.

De acordo com Ramos (2017), as finalidades do EMI estão vinculadas a uma proposta de formação que busca romper com a tradicional separação entre a educação geral e a educação profissional. A autora ressalta que o objetivo principal do EMI é promover uma formação humana integral, que consiga articular os conhecimentos técnicos e científicos com os aspectos éticos, culturais e sociais, proporcionando aos estudantes não apenas a aquisição de competências profissionais, mas possibilitando que se desenvolvam como cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Dessa forma, o EMI assume um papel essencial na construção de sujeitos capazes de refletir sobre a realidade e agir para transformá-la de maneira consciente e responsável. Além disso, Ramos (2017) destaca a necessidade de superar a dualidade estrutural que historicamente separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Segundo a autora, a proposta do EMI visa integrar ambos os conhecimentos em um único projeto pedagógico, promovendo uma formação unitária e abrangente. Essa integração pode superar a segmentação do ensino que tradicionalmente relega a formação profissional às classes trabalhadoras e destina a formação acadêmica às elites. A superação dessa dualidade é um passo fundamental para democratizar o acesso ao conhecimento e proporcionar uma formação que seja verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Ainda conforme Ramos (2017), outra finalidade importante do EMI é a articulação entre educação e trabalho. A autora defende que o trabalho deve ser entendido não apenas como um meio de subsistência, mas também como uma dimensão formativa, capaz de proporcionar aos estudantes uma compreensão crítica e profunda da realidade social e econômica. Por fim,

Ramos (2017) salienta que a proposta é formar sujeitos capazes de refletir sobre as condições sociais em que vivem e de intervir de maneira consciente e responsável na sociedade. Assim, o EMI não se limita a preparar os alunos para o mercado de trabalho, mas visa, sobretudo, a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social.

Os docentes também manifestaram suas concepções sobre os **desafios** que permeiam o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Computação Gráfica. Entre as principais dificuldades apontadas, destaca-se a **efetivação da integração entre a formação geral básica e a formação profissional**. Nesse contexto, o docente D1 (2024) ressalta: "Um dos grandes desafios que eu percebo no Ensino Médio Integrado é que o professor faça a integração das formações. Integrar, fazer a integração é muito difícil [...] É necessário uma dedicação e um tempo muito grande das equipes, que muitas vezes não se consegue." De forma semelhante, o docente D3 (2024) complementa: "Eu acho que o principal desafio é o entendimento, tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes, de que é uma formação integrada."

As falas dos docentes revelam desafios centrais na efetivação da proposta de EMI no curso Técnico em Computação Gráfica, especialmente na integração entre a formação geral básica e a formação profissional. O docente D1 destaca a complexidade desse processo, enfatizando que a integração exige grande dedicação e tempo das equipes, recursos muitas vezes indisponíveis, o que aponta para uma lacuna nas condições oferecidas para a realização prática dessa integração. A fala sugere que a estrutura e o suporte institucional podem estar aquém das necessidades, comprometendo a implementação completa do modelo integrado.

O docente D3 acrescenta que um dos desafios mais críticos é o entendimento do conceito de formação integrada, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos. Esse comentário indica que a ideia de integração não está totalmente internalizada entre os envolvidos, o que pode gerar uma visão fragmentada e dificultar a execução de práticas verdadeiramente integradas. A interpretação das falas aponta, assim, para um problema estrutural e conceitual: por um lado, a falta de recursos e tempo impede a prática eficaz da integração; por outro, há uma necessidade de maior clareza e formação sobre o que significa, de fato o EMI, tanto para os professores quanto para os alunos. A superação desses desafios demandaria tanto uma revisão organizacional e de recursos quanto um investimento em formação continuada para que todos compreendam e se apropriem dos princípios do EMI. O docente D5 corrobora com esse entendimento ao falar: "O maior desafio é fazer com que o aluno entenda que não há essa separação entre o técnico e o propedêutico (D5, 2024)". Assim, fica evidente a necessidade de um trabalho conjunto e contínuo para fortalecer a concepção

integrada e superar as barreiras que fragmentam as diferentes áreas do saber.

Nesse contexto, em que as falas dos docentes apontam desafios significativos, torna-se fundamental fortalecer a concepção de integração entre a educação básica e a formação profissional como um caminho viável para enfrentar os obstáculos históricos do EMI no Brasil. Essa integração não apenas promove uma formação mais ampla e contextualizada historicamente e socialmente, mas também pode ajudar a romper com a visão fragmentada do curso que muitas vezes limita o potencial formativo dos estudantes. Para isso, é essencial que as equipes escolares disponham de tempo e recursos adequados para se aprofundarem tanto nas questões teóricas quanto nas práticas que envolvem o EMI. A formação continuada dos docentes e a criação de espaços colaborativos de planejamento e reflexões são medidas que podem apoiar essa integração. Com dedicação, preparo e suporte institucional, os profissionais envolvidos no EMI terão melhores condições para implementar práticas educativas que unam, a parte técnica à acadêmica do curso, promovendo uma formação integral. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o EMI surge como uma proposta promissora que visa unificar uma formação que abrange tanto o conhecimento científico quanto os objetivos da formação profissional, proporcionando uma educação mais abrangente e coerente. Segundo os autores, essa integração não se trata apenas de adicionar conteúdos técnicos ao currículo tradicional, mas sim de criar uma estrutura educacional que responda às necessidades concretas dos filhos da classe trabalhadora, promovendo uma formação que integre o desenvolvimento intelectual e prático do indivíduo. Nesse contexto, a formação integral torna-se um instrumento para superar a dualidade educacional e, conseqüentemente, contribuir, pela luta política, para uma futura superação da dualidade de classes sociais (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

Também foi possível perceber que o PPC apresenta as concepções do EMI que estão em sintonia com os pressupostos que deram origem e que são pilares do EMI, porém como apontado nas discussões e nas análises acima o documento apresenta-se contraditório em diversas passagens, por enfatizar a formação profissional e o atendimento das demandas do mercado de trabalho. No fazer prático dos docentes tais fundamentos do EMI ainda estão em construção, pois a fragmentação entre formação geral e profissional está presente no Curso Técnico Integrado de Computação Gráfica, de acordo com as concepções apresentadas pelos docentes. A integração entre formação geral e formação técnica deve ser entendida como um movimento em direção ao Ensino Médio politécnico, o qual busca equilibrar e articular os conhecimentos técnicos com uma sólida base acadêmica, possibilitando que os estudantes compreendam criticamente os processos produtivos e sociais em que estão inseridos. Esse modelo, portanto, pretende oferecer não apenas uma preparação para o mercado de trabalho,

mas também promover o desenvolvimento de uma consciência crítica, essencial para a formação de cidadãos plenos e engajados. Como ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao romper a separação tradicional entre trajetórias acadêmicas e profissionalizantes, o EMI possibilita aos alunos desenvolver habilidades que os capacitam a enfrentar desafios complexos e a atuar de maneira autônoma e transformadora na sociedade.

No mesmo sentido, Ramos (2007) explora a ideia de integração no Ensino Médio sob três perspectivas principais: a integração como concepção de formação humana, a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional e a integração de conhecimentos gerais e específicos. No primeiro sentido, a autora considera a integração como uma abordagem filosófica que entrelaça as dimensões de trabalho, ciência e cultura, defendendo o trabalho como um princípio educativo que permite ao ser humano transformar a realidade e a si mesmo. Ramos (2007) argumenta que a formação profissional deve ir além de uma simples preparação para o emprego, envolvendo uma compreensão crítica do contexto socioeconômico em que o indivíduo está inserido. No segundo sentido, a integração é vista como uma estratégia para possibilitar que os jovens adquiram os meios necessários para garantir sua subsistência e exercer sua cidadania de forma plena. Isso não significa dar primazia à formação técnica sobre a formação geral, mas sim oferecer um currículo que permita aos jovens acessar oportunidades econômicas e, ao mesmo tempo, contribuir para a transformação social (Ramos, 2007). Por fim, no terceiro sentido, a autora destaca a importância de considerar a integração de conhecimentos gerais e específicos como parte de uma totalidade educativa. Ramos (2007) explica que a integração depende da habilidade do professor em conectar esses saberes de maneira significativa, abordando os conteúdos de forma interdependente e contextualizada. Nesse cenário, a integração não se resume à sobreposição de disciplinas, mas sim a uma articulação que possibilita aos alunos compreenderem as partes dentro de um todo, levando em conta as múltiplas mediações que compõem os processos educativos.

Ciavatta (2005) complementa essa visão ao definir que integrar é "tornar íntegro, tornar inteiro". Segundo a autora, o objetivo da formação integrada é fazer com que a educação geral e a educação profissional sejam parte inseparável em todos os processos educativos, sejam eles na formação inicial, no ensino técnico ou na educação superior. Nesse contexto, a educação integrada busca uma compreensão completa dos fenômenos educacionais e sociais, tratando a formação como uma totalidade que considera as complexas interações entre as esferas do trabalho e do conhecimento. A luta pela integração, então, não é apenas uma questão de organização curricular, mas uma proposta de transformação educacional e social que visa formar sujeitos críticos e capazes de intervir no mundo de forma consciente e responsável

(Ciavatta, 2005).

#### 4.3.2 Categoria do Currículo Integrado

Abaixo apresentamos um quadro resumo das concepções da categoria do currículo integrado que permeiam o PPC e as falas dos docentes:

Quadro 3 - Categoria do Currículo Integrado

Categoria do Currículo Integrado	<p>Temáticas</p> <p>Concepção do Projeto Pedagógico do Curso</p> <p>1. Integração dos conhecimentos gerais e específicos.</p> <p>2. Interdisciplinaridade e contextualização.</p> <p>3. Competências Profissionais: preparação para o mercado de trabalho.</p>	<p>Temáticas</p> <p>Concepção dos docentes</p> <p>1. Integração dos conhecimentos gerais e específicos.</p> <p>2. Desafios: Fazer a integração X Superar a fragmentação: -Insuficiência de carga horária para as disciplinas de formação geral; -Excesso de disciplinas; -Dificuldades com a organização temporal do currículo.</p>
----------------------------------	--	---

Fonte: A autora (2024)

Encontramos no Projeto Pedagógico do Curso a concepção de Integração Curricular, especificadas por meio de: **1) Integração dos conhecimentos gerais e específicos; 2) Interdisciplinaridade e contextualização e 3) Competências Profissionais: preparação para o mercado de trabalho.**

A primeira concepção de Integração Curricular evidenciada na análise foi a integração dos conhecimentos gerais e específicos no mesmo currículo. Ao analisarmos o currículo no PPC, é relevante considerar que, dependendo da concepção adotada, ele pode ou não se tornar um espaço essencial para a formação humana integral. Caso a organização curricular e sua prática sejam fragmentadas, sem uma verdadeira integração entre os conhecimentos de formação geral e profissional, corre-se o risco de oferecer uma educação que se concentra exclusivamente no mercado de trabalho, privando os alunos de uma formação que seja unitária, politécnica e omnilateral.

Nesse contexto, ao analisarmos o currículo integrado do curso de Computação Gráfica,

observamos que a carga horária total do curso de 3.000 horas deve ser cumprida em um período de 3 anos, com um prazo máximo de 6 anos para conclusão. Os conteúdos estão organizados de acordo com uma sequência lógica e estruturada, visando proporcionar a formação do Técnico em Computação Gráfica (IFPE, 2023).

O desenho curricular do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, de acordo com o PPC, está estruturado em três núcleos de formação:

- a) **Núcleo Básico:** constituído por componentes curriculares da formação básica;
- b) **Núcleo Politécnico (Diversificada):** formado por componentes curriculares cujas ementas e conteúdos possuam as características que visam promover a integração entre os conhecimentos técnicos e propedêuticos;
- c) **Núcleo Profissional Técnico:** formação técnica profissional com projetos integradores 1, 2 e 3 (IFPE, 2023, p. 43).

O desenho curricular do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica evidencia que, do ponto de vista legal, a proposta do curso está em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 01/2021, a qual determina uma carga horária mínima de 3.000 horas. Dentro desse total, o curso oferece 1800 horas para a formação geral, além de incluir a carga horária específica necessária para a habilitação profissional dos estudantes 1200 horas.

Quadro 4 - Desenho Curricular do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica

ANO	NÚCLEO BÁSICO 1800h	NÚCLEO POLITÉCNICO 120h	NÚCLEO PROFISSIONAL TÉCNICO 1080h	
	Presencial	Presencial	Presencial	
				Projetos Integradores
Ano 1	600h	60h	315h	30h
Ano 2	600h	30h	345h	30h
Ano 3	600h	30 h	330 h	30 h

Fonte: IFPE (2023)

Para Ramos (2007), a integração de conhecimentos gerais e específicos deve ser compreendida como uma totalidade, enfatizando que nenhum conhecimento pode ser entendido isoladamente, mas sim em relação às finalidades e ao contexto produtivo em que será aplicado. Nesse sentido, o PPC do curso apresenta o núcleo básico de forma isolada, composto por componentes curriculares voltados exclusivamente para a formação básica. A verdadeira

integração curricular, no entanto, vai além do que está prescrito formalmente; ela depende da postura do professor em articular e conectar esses conhecimentos, reconhecendo sua interdependência e sua importância para uma formação integral. Ciavatta (2005) aprofunda essa discussão ao questionar o que significa, de fato, integrar. Ela sugere que integrar é tornar íntegro, ou seja, completo, mas levanta a questão do que exatamente se torna inteiro nesse processo. A resposta que nos oferece é que integrar significa dar um sentido de completude, uma compreensão das partes em relação ao todo, ou da unidade na diversidade. Trata-se de encarar a educação como uma totalidade social, considerando as múltiplas mediações históricas que moldam os processos educativos.

No contexto de um currículo integrado, isso implica que as disciplinas de formação geral devem se tornar partes inseparáveis das disciplinas de educação profissional, sendo incorporadas de forma holística em todos os campos em que ocorre a preparação para o trabalho. No entanto, essa visão sugere que, sem uma verdadeira compreensão da interconexão entre as disciplinas e sem uma prática docente que valorize essa interdependência, a integração curricular corre o risco de se tornar superficial, falhando em oferecer uma educação que realmente prepare os alunos para enfrentar as complexidades do mundo. Além disso, a integração curricular deve ser pensada não apenas como um arranjo técnico, mas como uma prática pedagógica que questiona e desafia as estruturas sociais que perpetuam a fragmentação do conhecimento e, por extensão, a fragmentação do próprio sujeito (Ciavatta, 2005).

A segunda concepção de Integração Curricular encontrada no documento diz respeito à organização do currículo por meio das temáticas interdisciplinaridade e contextualização, assim apresentaremos a matriz curricular do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica. A matriz é uma ferramenta visual que oferece uma representação esquemática de todo o processo formativo, destacando as etapas essenciais para a realização do percurso educacional. Essa visualização facilita o entendimento do percurso. Dessa forma, permite uma visão abrangente de todo o processo.

Quadro 5- Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Computação Gráfica

	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO
NÚCLEO BÁSICO	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA
	LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA INGLESA	LÍNGUA INGLESA
	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	ARTE	MATEMÁTICA	ARTE	MATEMÁTICA
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	QUÍMICA	MATEMÁTICA	QUÍMICA
	QUÍMICA	QUÍMICA	QUÍMICA	FÍSICA	QUÍMICA	FÍSICA
	FÍSICA	FÍSICA	FÍSICA	BIOLOGIA	FÍSICA	BIOLOGIA
	BIOLOGIA	BIOLOGIA	BIOLOGIA	HISTÓRIA	BIOLOGIA	HISTÓRIA
	HISTÓRIA	HISTÓRIA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA
	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA
		SOCIOLOGIA		SOCIOLOGIA		
NÚCLEO POLITÉCNICO	INFORMÁTICA BÁSICA	SEGURANÇA DO TRABALHO		ÉTICA E CIDADANIA	EMPREENDEDORISMO	
NÚCLEO PROFISSIONAL TÉCNICO	PORTUGUÊS INSTRUMENTAL	METODOLOGIA DA PESQUISA	INTRODUÇÃO À PROGRAMAÇÃO	INGLÊS INSTRUMENTAL	ANIMAÇÃO 2	ILUSTRAÇÃO DIGITAL MAQUETES ELETRÔNICAS
	FUNDAMENTOS DO DESENHO	SÍNTESE DE IMAGEM	INTRODUÇÃO AO DESIGN DE JOGOS	ANIMAÇÃO 1	PROJETO DE JOGOS	AUDIOVISUAL
	INTRODUÇÃO AO DESIGN GRÁFICO	SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA	MODELAGEM 3D	MODELAGEM ARQUITETÔNICA	DESIGN DE INTEGRAÇÃO	PROJETO INTEGRADOR III
	ROTEIRO	TRATAMENTO DE IMAGEM	DESENHO ARQUITETÔNICO DIGITAL	PROJETO INTEGRADOR II		
		PROJETO INTEGRADOR I				

Fonte: Adaptado do IFPE (2023)

Nesse sentido, o PPC enfatiza que a organização curricular deve ser fundamentada na interdisciplinaridade, além de incorporar transversalidade e transdisciplinaridade. Esses elementos são descritos no documento como fundamentais para a integração dos conhecimentos entre as disciplinas, promovida, em grande parte, por meio de projetos integradores. A abordagem proposta privilegia a contextualização e a interdisciplinaridade, com o objetivo de conectar o conhecimento acadêmico à realidade concreta dos alunos, para o desenvolvimento de competências que respondam às demandas contemporâneas. Nesse contexto, a ênfase é colocada na capacidade de integrar novas tecnologias, trabalhar de forma individual e em

equipe e desenvolver autonomia para enfrentar os desafios do mundo do trabalho com criatividade e flexibilidade:

Trecho 1- Para tanto, a abordagem dos conhecimentos privilegia os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade; agregando competências relacionadas com as novas tecnologias; trabalho individual e em equipe e autonomia para enfrentar diferentes desafios do mundo do trabalho com criatividade e flexibilidade. O pleno desenvolvimento dessa proposição supõe a materialização de tais princípios na organização curricular do curso (IFPE, 2023, p. 42).

Trecho 2- O Projeto Integrador tem caráter interdisciplinar, tendo por objetivo integrar dois ou mais componentes curriculares, envolvendo os núcleos básico, politécnico e profissional técnico, perpassando na medida do possível os eixos de trabalho, ciência, cultura e tecnologia. A ideia principal é que haja uma interlocução entre duas ou mais áreas de conhecimento ao mesmo tempo abrangendo os docentes da base técnica e os docentes da base comum, minimizando, assim, as supostas diferenças entre esses núcleos de formação, e concretizando o processo de integração curricular (IFPE, 2023, p.43).

Analisando os trechos citados, percebe-se que a simples prescrição desses princípios organizativos do currículo no PPC, sem um entendimento pormenorizado, pode se tornar retórica vazia, sem impacto real na formação dos estudantes. A interdisciplinaridade representada por meio da disciplina Projeto Integrador, sugere que a integração curricular ocorra ao final de cada ano, em apenas duas ou mais disciplinas. De acordo com Frigotto (2008) a interdisciplinaridade, muitas vezes apresentada como uma solução curricular, pode se tornar problemática quando abordada de maneira superficial, ou apenas realizada entre algumas disciplinas. Se mal compreendida, a interdisciplinaridade falha em promover uma verdadeira integração curricular, pois corre o risco de se transformar em uma justaposição de conteúdos sem conexão significativa. Pistrak (2009) aponta que a dificuldade na prática interdisciplinar está no fato de que cada disciplina tende a priorizar seus próprios objetivos específicos, em detrimento de um objetivo comum mais amplo. Para Ciavatta *et al.* (2012) a combinação superficial de disciplinas não resolve a fragmentação curricular. Para implementar a interdisciplinaridade de forma eficaz, é essencial compreender as disciplinas como partes integradas de um todo maior, a verdadeira integração não consiste apenas em unir cursos ou disciplinas, mas em captar a essência da totalidade e a interrelação das partes dentro desse todo em cada disciplina. Isso implica reconhecer a educação como uma entidade social complexa, moldada por múltiplas mediações históricas que influenciam os processos educativos.

A terceira concepção de Integração Curricular, especificada pela temática competências profissionais, preparação para o mercado de trabalho, reforça que os conteúdos dos componentes curriculares estão organizados a fim de atender flexibilidade e as competências requisitadas pelo mercado de trabalho:

#### Conhecimentos gerais:

Para tanto, espera-se que a formação propiciada pelos componentes curriculares da Base Comum do Curso Ensino Médio permita aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais da base comum, considerando as áreas de conhecimento (...) (IFPE, 2023, p.35-36).

#### Conhecimentos específicos:

(...) o currículo foi elaborado contemplando as competências profissionais fundamentais da habilitação em Computação Gráfica, com foco no perfil profissional de conclusão, prevendo situações que levem o participante a vivenciar o processo de ação-reflexão-ação, a mobilizar e articular com pertinência conhecimentos, habilidades e valores em níveis crescentes de complexidade. Para tanto, a abordagem dos conhecimentos privilegia os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade; agregando competências relacionadas com as novas tecnologias; trabalho individual e em equipe e autonomia para enfrentar diferentes desafios do mundo do trabalho com criatividade e flexibilidade (IFPE, 2023, p. 42).

À luz da PHC de Saviani (2011), deve-se reconhecer as limitações de uma perspectiva que enfatiza a flexibilidade e competências ajustadas às exigências do mercado de trabalho. Saviani afirma que a neutralidade no conhecimento é impossível, dado que ele é sempre influenciado por interesses específicos, e, no caso do currículo, isso se manifesta quando a educação se subordina aos interesses do capital. A abordagem do PPC apresenta um foco claro nas competências para o mercado de trabalho, destacando a flexibilidade, criatividade e habilidades tecnológicas como requisitos para o mundo profissional. Sob a ótica da PHC, essa visão do currículo pode ser criticada por limitar o objetivo da educação à formação de um trabalhador adaptável e funcional dentro do sistema capitalista, ao invés de priorizar a emancipação e formação omnilateral do ser humano, uma ideia central na PHC.

A proposta de currículo da PHC é formar um indivíduo capaz de compreender e transformar a realidade social, o que vai além das exigências imediatas do mercado. A ênfase no desenvolvimento de competências profissionais pode desviar a educação de seu objetivo maior: formar sujeitos críticos e conscientes das determinações sociais que os envolvem. Nesse sentido, a historicização do saber é fundamental para resgatar a objetividade e a universalidade do conhecimento escolar, conforme apontado por Saviani (2011). Isso significa que o currículo deveria estar orientado para proporcionar aos estudantes a compreensão das leis que regem os fenômenos sociais, e não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas para o mercado. Ao focar em "competências requisitadas pelo mercado de trabalho" e na preparação para "enfrentar diferentes desafios com criatividade e flexibilidade", o texto acaba por reforçar a ideologia capitalista que subordina a educação às necessidades imediatas do capital, deixando de lado a formação integral do ser humano, que, de acordo com a PHC, deve ser o verdadeiro objetivo do processo educativo (Malanchen, 2016). Portanto, para garantir a objetividade e

universalidade do conhecimento, seria necessário que o currículo transcendesse as demandas específicas do mercado, fornecendo aos alunos uma compreensão crítica e histórica da sociedade e das relações de poder que a permeiam.

Além disso, o currículo apresenta a disciplina de “Empreendedorismo”, dentro do núcleo politécnico, que de acordo com o materialismo histórico e dialético, a escola, enquanto espaço de socialização do conhecimento, está diretamente ligada às relações de produção existentes na sociedade capitalista. Assim, a disciplina de Empreendedorismo, ao se inserir no currículo, pode ser vista como uma forma de reforçar os ideais de individualismo, competição e flexibilização do trabalho, características essenciais do sistema capitalista. Isso se alinha à perspectiva de formação de sujeitos adaptados às demandas do mercado, moldando uma força de trabalho que valoriza o autogerenciamento e a autonomia empreendedora, sem, contudo, questionar as condições estruturais de exploração inerentes ao sistema. O Empreendedorismo nas escolas está conectado ao processo de flexibilização da aprendizagem, onde os sujeitos são preparados para enfrentar um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e instável, segundo Kuenzer (2016). Nesse sentido, o empreendedorismo surge como uma alternativa para resolução das dificuldades impostas pela crise do capital, promovendo a ideia de que o sucesso individual depende exclusivamente do esforço pessoal, desconsiderando as contradições do sistema capitalista que geram desigualdades. Kuenzer argumenta que essa ênfase no Empreendedorismo desvia o foco da crítica estrutural e aprofunda a alienação dos trabalhadores, pois responsabiliza o indivíduo pelos fracassos, ao invés de questionar as bases exploratórias do sistema (Kuenzer, 2016). Além disso, Mészáros (2008) propõe uma reflexão sobre o papel da educação dentro da lógica do capital. Para ele, a educação que se restringe a formar sujeitos para atender às demandas imediatas do mercado é uma educação limitada e reprodutora da lógica capitalista. A disciplina de Empreendedorismo, ao incentivar os alunos a se adaptarem às condições do mercado, acaba reforçando a noção de que o sucesso depende da capacidade de se ajustar à concorrência e à precariedade, sem questionar os problemas estruturais do capitalismo que geram as crises e a instabilidade no trabalho. Mészáros afirma que é preciso uma educação "para além do capital", que permita uma crítica mais profunda das contradições sociais e econômicas, e não uma que apenas ajuste os sujeitos às necessidades do capital (Mészáros, 2008).

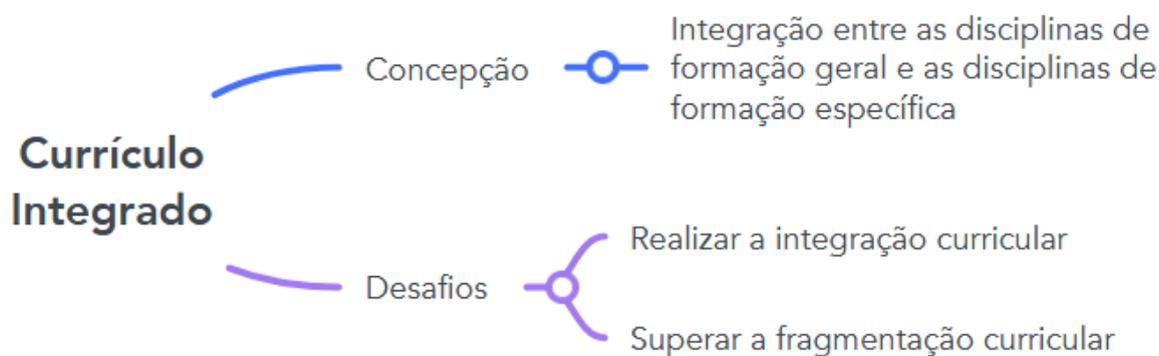
Nesse momento, discutiremos como a concepção de Integração Curricular se manifestou na fala dos docentes, nesse sentido a categoria do currículo integrado foi especificada pelas temáticas de concepção de integração curricular e seus desafios.

O currículo integrado no EMI compreende a integração dos conhecimentos escolares

para o processo de ensino-aprendizagem, relacionando-os ao contexto histórico, econômico e social em que são produzidos (Apple, 2006; Silva, 2022). O processo de construção curricular é permeado por relações de poder, em que conhecimentos técnicos e científicos competem para dominar o espaço educacional, evidenciando uma disputa ideológica que reflete interesses de classes dominantes e desafia a neutralidade educacional (Sacristán, 2017; Ramos, 2021).

Assim, o currículo não é apenas um repositório de conhecimentos escolares, mas um espaço em que se manifestam ideologias e valores que sustentam ou contestam estruturas sociais. De acordo com Apple (2006), ele legitima práticas que reproduzem as relações de dominação, orientando o processo educativo segundo interesses sociais específicos. No contexto do EMI, a proposta curricular deve articular a formação científica com a prática produtiva, integrando trabalho, ciência e cultura para formar sujeitos críticos capazes de intervir no meio social e produtivo (Ramos, 2021). Partindo do contexto das falas docentes, a seguir, apresentamos uma representação visual que ilustra a categoria do currículo integrado na concepção dos docentes:

Figura 4 - Categoria do Currículo Integrado



Fonte: A autora (2024)

As falas dos docentes revelam que a concepção de currículo integrado está centrada na **integração entre disciplinas da formação geral e da formação específica**, promovendo um diálogo contínuo entre as diversas áreas de conhecimento. No entanto, essa integração enfrenta **desafios** significativos, que incluem dificuldades tanto a realização prática da integração quanto a superação da fragmentação curricular.

O currículo integrado é concebido como uma configuração curricular que não deve separar a formação técnica da propedêutica, mas sim conectá-las de modo que os estudantes

compreendam como ambos os saberes se relacionam e se aplicam na prática profissional e no contexto mais amplo da educação:

E quando eu penso em currículo integrado, nos elementos tanto do técnico como do próprio propedêutico, precisam estar interagindo e aí é quando entra a proposta dos projetos. [...] Diálogo entre as disciplinas dessa formação geral com a formação técnica. [...] o ensino médio integrado, com o currículo integrado, essa modalidade integrada, ela deve ser muito mais interativa entre os componentes curriculares propedêuticos com a parte técnica. Então, tem que haver uma coesão, no meu entendimento, entre as disciplinas (D1, 2024).

Eu vejo que no currículo integrado há a preocupação de se colocar as disciplinas do técnico junto com as disciplinas propedêuticas, em cada semestre, se preocupando justamente com o conteúdo que é visto na parte do propedêutica e na parte técnica (D3, 2024).

O currículo integrado junta a formação geral com a profissional. Na prática, ele une o que a gente ensina na base comum com o que os alunos vão usar na profissão (D6, 2024).

O currículo integrado é justamente essa junção entre as disciplinas da formação geral e as disciplinas técnicas. A ideia é que o aluno não veja essas áreas como separadas, mas que consiga fazer conexões entre elas, aplicando o que aprende na formação geral na parte técnica e vice-versa (D8, 2024).

Foi possível perceber que a concepção dos docentes a respeito do currículo integrado converge com a literatura, apresentando que mesmo que o curso seja recente, os docentes já estão se apropriando da concepção de integração curricular. Nesse sentido, eles entendem que o conceito de integração curricular é trabalhar as disciplinas de formação geral e específica de forma integrada. Porém, o fazer prático dessa concepção de integração curricular não é algo rotineiro, os docentes declaram que a integração curricular fica a cargo da disciplina Projeto Integrador, que é ofertada em semestre pares do currículo, ou seja, no 2º, 4º e 6º semestres, nessa disciplina procura-se juntar duas ou mais disciplinas, tanto técnicas quanto propedêuticas para trabalharem um tema/ assunto em comum, conforme fala dos docentes D5 e D1:

No primeiro ano do curso, no segundo semestre, começa o Projeto Integrador. No quarto semestre, novamente têm o Projeto Integrador e depois no último semestre. Cada etapa tem um tema geral e os professores das disciplinas envolvidas orientam os alunos. Os alunos fazem grupos, formam suas ideias, procuram orientadores e apresentam seus projetos no final do ano. A experiência é interessante e permite integrar várias disciplinas. O currículo busca essa integração ao longo dos anos através do Projeto Integrador (D5, 2024).

No caso pontual do projeto pedagógico do curso do IFPE, campus Olinda, a gente faz um trabalho interessante ao final de cada ano, ou seja, nos semestres. Em semestres pares, segundo, quarto, sexto semestre, a gente faz um Projeto Integrador que envolve elementos de todos os componentes curriculares, não somente técnicos, mas também que envolva matemática, física, física, história, qualquer um dos outros componentes que possam ser utilizados. Então, tem que haver uma coesão, no meu entendimento,

entre as disciplinas. E que possam contribuir no projeto final, para que o aluno possa apreciar o todo, o que ele está aprendendo, e não só um olhar (D1,2024).

A análise das falas dos docentes suscita uma reflexão sobre o modelo atual de integração curricular adotado no curso, que depende quase exclusivamente dos Projetos Integradores para promover uma visão interdisciplinar. Embora essa iniciativa represente um esforço em conectar conhecimentos no currículo, sobretudo em um curso ainda em consolidação, sua aplicação isolada não potencializa plenamente a integração curricular.

Segundo Malanchen (2016), a existência de disciplinas distintas no currículo, em virtude de suas especificidades, não deve levar ao seu isolamento. É imprescindível que haja um princípio articulador entre os diferentes saberes e, como já discutido anteriormente, esse princípio deve ser o trabalho. É ele que possibilita a superação não apenas da abordagem disciplinar, mas também das perspectivas interdisciplinar, transdisciplinares, entre outros modelos. Em última instância, esse processo deve ser orientado por uma concepção de mundo fundamentada no materialismo histórico e dialético, compreendendo o ser humano como agente de produção e reprodução de sua própria realidade. Assim, mesmo dentro das limitações impostas pela organização disciplinar, um currículo baseado na PHC pode articular os saberes em torno do trabalho educativo como eixo central.

A PHC rejeita atalhos ilusórios que buscam evitar o momento essencial de análise do conhecimento, mas também não restringe o trabalho educativo a essa etapa. A superação da dicotomia entre organização disciplinar e interdisciplinar não se dá por negação de uma ou outra, mas pela compreensão crítica de seus limites. A PHC entende que a superação definitiva desses limites somente ocorrerá no contexto de um processo social mais amplo, vinculado à superação do modo de produção capitalista (Malanchen, 2016).

Complementarmente, Young (2011) defende a centralidade do conhecimento e das disciplinas no currículo, em vez de priorizar experiências, interesses ou estilos de aprendizagem dos estudantes. Segundo ele, currículos inovadores baseados em temas integrados, embora pareçam mais relevantes e acessíveis, muitas vezes carecem de coerência, dificultam o avanço dos alunos e desvalorizam o conhecimento sistematizado produzido pelas comunidades acadêmicas. Para Young, um currículo disciplinar oferece aos estudantes os instrumentos necessários para estabelecer conexões e compreender o mundo de forma mais ampla. Ainda que reconheça críticas frequentes a esse modelo, como sua possível reprodução de desigualdades e sua associação com sistemas elitistas, ele argumenta que a escola, mesmo inserida em uma estrutura social desigual, possui o potencial de promover o desenvolvimento intelectual e oferecer acesso a conhecimentos científicos. Quando as disciplinas são

compreendidas como fundamentos do currículo, os estudantes têm a oportunidade de entender o desenvolvimento científico, histórico e social de cada área do saber e, assim, relacionar esse aprendizado a uma formação humana integral. Assim, os estudantes poderão entender o desenvolvimento científico, social e histórico de cada área de conhecimento e relacionar esse aprendizado a uma formação humana integral.

Ao dar continuidade à análise do currículo integrado, os docentes destacam a existência de desafios relacionados à própria concepção de integração curricular, os docentes relatam que existem desafios que permeiam a concepção de integração curricular, que culminam nas dificuldades de promover a integração dos conhecimentos no cotidiano escolar, especialmente em termos de conectar disciplinas em torno de conteúdos comuns e construir uma prática mais integrada em sala de aula, como aponta o docente D1:

Um dos grandes desafios que eu percebo, é que o professor faça a integração. Fazer a integração é muito difícil. Se você vincular elementos de matemática, física, química, com elementos de histórias, geografia, sociologia, filosofia, elementos textuais, das letras, do inglês, do espanhol, e você tentar fazer uma convergência, você tenta chegar a lugares comuns para que o aluno possa ver uma integração em toda essa formação. E aí quando você envolve elementos, componentes técnicos de uma determinada área, e aí você tenta integrar esses elementos com esses outros componentes, a complexidade aumenta bastante. Então, isso torna muito difícil você fazer projetos integradores, projetos interdisciplinares que consigam realmente ter uma convergência real. Então, para que você consiga, talvez, fazer isso? É necessário uma dedicação e um tempo muito grande das equipes, que muitas vezes não se consegue (D1, 2024).

Nesse contexto, destacam-se as dificuldades em implementar uma integração, especialmente ao tentar a conectividade com uma ampla gama de disciplinas gerais com componentes técnicos específicos. O docente ressalta que alcançar uma convergência de saberes exige não apenas o alinhamento de conhecimentos, mas também um investimento significativo de tempo e dedicação das equipes pedagógicas, além de recursos frequentemente indisponíveis. O desafio relatado pelo docente revela a complexidade envolvida na articulação entre saberes distintos. Sem uma estrutura colaborativa sólida, que inclua trabalho coletivo, apoio institucional e planejamento intencional, as limitações tendem a comprometer o alcance de uma formação integral, que é, em última instância, o objetivo da proposta de currículo integrado.

Para fortalecer a integração curricular, mais uma vez recorre-se à PHC como uma perspectiva possível. O trabalho pedagógico fundamentado na PHC pode ampliar as conexões entre diferentes áreas do conhecimento por meio do desenvolvimento dos conteúdos escolares em cada disciplina, tendo o trabalho como eixo estruturante. Aqui, o trabalho não deve ser reduzido a uma preparação para o mercado, mas compreendido como um princípio educativo,

entendido como uma forma de interação humana que gera não apenas bens materiais, mas também liberdade, consciência crítica e emancipação. O trabalho docente, articulado a essa concepção de currículo, pode proporcionar aos estudantes uma leitura crítica das dinâmicas sociais e produtivas, capacitando-os a refletir e agir diante das contradições do mercado (Saviani, 2007). Essa abordagem pode permitir que os estudantes vivenciem uma formação verdadeiramente integrada e significativa.

A partir das ideias de Ciavatta (2004), a concepção currículo integrado na perspectiva da formação integral abrange a articulação entre as disciplinas de educação geral e as disciplinas de formação profissional, buscando superar a histórica separação entre o trabalho manual e intelectual. Ciavatta defende que a integração curricular deve proporcionar uma formação humanizadora e completa, preparando o sujeito para a compreensão crítica das relações sociais e produtivas. Além disso, a formação integrada deve considerar o trabalho como um princípio educativo, permitindo a compreensão ampla dos fenômenos científicos e sociais que sustentam a realidade (Ciavatta, 2004). A autora também pontua que a formação integrada enfrenta desafios em um contexto de dualidade educacional, em que há uma segmentação estrutural entre a formação acadêmica destinada para as elites e a profissional para as classes populares. Nesse cenário, a implementação de um currículo que promova a integração entre saberes científicos e conhecimentos técnicos é essencial para oferecer uma educação que desenvolva a capacidade crítica e emancipatória dos estudantes, sem reduzi-la à simples preparação para o mercado de trabalho (Ciavatta, 2004).

A concepção de currículo integrado, conforme relatada pelos docentes, evidencia **desafios** relevantes na organização curricular no curso ao qual eles estão vinculados. Há divergências nessa concepção: alguns consideram que a estrutura organizacional do currículo é adequada para a formação integrada, enquanto outros discordam dessa interpretação. Abaixo apresentamos a fala do docente D1 que concorda que a organização está adequada, apesar dos desafios de sua implementação:

Então, eu, no dia a dia, eu acabo realmente percebendo que a organização do currículo é equilibrada e sistemática, as disciplinas começam com uma exigência muito básica com eles e vai avançando gradativamente para que eles possam ir além.[...] Então, a gente foi trabalhando essas disciplinas de forma que ficasse, ao mesmo tempo, tentando integrar essas disciplinas técnicas com a disciplina do eixo comum.[...] E essa é uma construção relativamente difícil, mas também há que a gente prever essa matriz, ampliá-la, reajustá-la e tentar criar elementos de forma que eles possam, que eles consigam fazer essa amarração de forma mais fluida (D1, 2024).

A fala do docente D1 destaca uma visão positiva sobre a estrutura curricular do curso, que considera equilibrada e gradualmente desafiadora para os alunos. Ele aponta que o currículo

foi elaborado para construir conhecimentos técnicos e gerais de forma integrada e progressiva, começando com fundamentos básicos e avançando gradualmente. Embora reconheça que a integração entre disciplinas seja uma tarefa complexa, o docente enfatiza que ajustes na matriz curricular — como ampliação e reajustes para maior coesão — podem melhorar a integração.

Enquanto isso, outros docentes do curso percebem a **estrutura curricular do curso como fragmentada**. O principal **desafio** está na concretização de uma verdadeira integração entre as disciplinas, com vistas a equilibrar a formação geral e profissional, para tentar superar a formação que atende apenas o mercado de trabalho. Além disso, apontam a **insuficiência de carga horária para as disciplinas de formação geral, excesso de disciplinas, e das dificuldades com a organização temporal do currículo**, o que impacta negativamente na materialização da integração entre disciplinas. Abaixo apresenta-se os relatos da **insuficiência de carga horária para as disciplinas de formação geral**:

Eu acho que tem essa preocupação de tentar integrar. [...] As disciplinas do técnico vão precisar dos saberes da parte propedêutica. Mas percebo que o currículo está mais organizado para o técnico, precisaria de mais horas aulas para a minha disciplina que é da formação propedêutica. [...] É a questão da falta de tempo, o tempo dedicado à formação geral é muito diminuído, as disciplinas da formação geral precisariam de mais carga horária (D2, 2024)

Do jeito que o currículo está organizado, está bem organizado para as disciplinas do técnico. Para atender a proposta do técnico está bem. Só que o nosso aluno não vem só atrás do técnico. [...] Para o técnico está tudo certo. Ele vai ser um bom técnico em Computação. Mas se ele quiser ir para a faculdade ele vai ter que estudar mais no caminho, pois a minha disciplina tem poucas horas no currículo, se comparada às escolas da iniciativa privada (D4, 2024).

[..] Então eu considero, né, que na organização do currículo as disciplinas de formação geral possuem poucas horas e ainda estão ameaçadas pela reforma do ensino médio. [...] É isso né, o desafio é dizer para os nossos estudantes que as disciplinas de humanas, elas são importantes, né, são as disciplina propedêuticas, elas são fundamentais na formação deles, né, porque a gente tem essa questão dele sair com a formação técnica, mas ele também precisa sair preparado de forma geral, ele precisa sair preparado para ele fazer o que ele quiser, tanto em termos de profissão técnica quanto de universidade, fazer o aluno entender que é um curso integrado é difícil (D3, 2024).

As falas dos docentes revelam uma preocupação com o desequilíbrio entre a formação técnica e a propedêutica no currículo do curso. O docente D2 observa que, embora o currículo tente integrar conhecimentos, ele privilegia a formação técnica, dedicando menos horas às disciplinas gerais, o que impacta a profundidade da formação propedêutica. Já o docente D4 reforça que o currículo atende à formação técnica, mas não prepara completamente os alunos para o ensino superior, exigindo deles um esforço extra para compensar a carga horária reduzida das disciplinas gerais. O docente D3 enfatiza o desafio adicional trazido pela contrarreforma do Ensino Médio, que ameaça a carga horária de disciplinas humanas, essenciais para a formação

integral dos alunos. Essa organização curricular dificulta a compreensão dos estudantes sobre a importância de uma formação integrada, restringindo a capacidade de escolha futura entre carreira técnica e/ou acadêmica. Esses relatos sugerem a necessidade de reavaliar a distribuição de carga horária no currículo para fortalecer a interdisciplinaridade e o equilíbrio entre as disciplinas.

A integração curricular no Ensino Médio, promovida pelo Decreto nº 5.154/2004, abriu espaço para uma articulação entre a formação geral (disciplinas gerais) e a educação profissional (disciplinas específicas), estabelecendo um currículo unificado e ampliando as possibilidades de formação integral. No entanto, essa proposta enfrenta desafios pedagógicos significativos. Docentes relatam que a insuficiência de carga horária para as disciplinas de formação geral dificulta a implementação plena da integração. Segundo Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), essa integração curricular deve ser analisada dentro de um contexto político e histórico mais amplo, reconhecendo as implicações que as reformas educacionais trazem ao ensino. Os professores têm sentido, em sua prática, os efeitos diretos da contrarreforma do Ensino Médio, que impõe obstáculos ao modelo de EMI oferecido pelos IFs. A contrarreforma representa uma ameaça concreta a esse modelo, pois obriga o currículo da formação geral do EMI a se alinhar à BNCC, a qual reduz substancialmente a carga horária das disciplinas de formação geral. Dessa forma, há alterações desfavoráveis impostas pelo novo modelo de Ensino Médio, que priorizam uma formação voltada para demandas imediatas do mercado, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Diante desse cenário, a reforma mostra-se contraproducente para os interesses dos estudantes da classe trabalhadora. Ao reduzir a relevância de conhecimentos gerais na escola, estamos privando as novas gerações de uma formação que valorize a reflexão, a criatividade e a ciência, aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade menos voltada aos interesses do capital. Frigotto e Motta (2017) apontam que essa abordagem nega aos jovens um conhecimento histórico fundamental, limitando o desenvolvimento de sua capacidade crítica e da autonomia de pensamento necessária para a formação humana integral.

Dando continuidade aos desafios da realização da integração curricular, com vistas a superação da fragmentação curricular, os docentes apontaram **o excesso de disciplinas**:

[...] Mas vejo pela organização do currículo que é muita coisa para os alunos absorverem em pouco tempo. A quantidade de disciplinas torna o currículo bastante pesado, ainda mais que tem poucas horas em cada disciplina. [...] O maior desafio é conseguir equilibrar o conteúdo da formação básica com o tempo que os alunos têm disponível, é muito conteúdo para poucas horas de aula na semana. Eles já estão sobrecarregados com tantas disciplinas, então acaba sendo difícil implementar todas

as atividades e explorar tudo que gostaríamos (D6, 2024).

A organização é boa, mas é muito densa. São muitas disciplinas em pouco tempo, e os alunos acabam sobrecarregados. Acho que poderia haver um pouco mais de equilíbrio para não sobrecarregar tanto. O principal desafio é lidar com o tempo. A gente tem um currículo muito extenso e poucas horas de aula. Então, a gente acaba tendo que deixar algumas coisas de lado ou trabalhar de forma mais superficial em alguns conteúdos (D7, 2024).

Eu acho que o currículo está bem estruturado, mas poderia ter uma melhor integração entre as disciplinas. O curso é intenso, são muitas disciplinas [...]. O principal desafio é conseguir conectar o conteúdo técnico com as outras disciplinas. A teoria muitas vezes fica desconectada da prática, e isso dificulta o aprendizado. Mas eu acho que com o tempo, a gente vai ajustando e encontrando formas de fazer essa integração funcionar melhor (D8, 2024).

Além da limitação da carga horária das disciplinas de formação geral trazida pela contrarreforma do Ensino Médio, que compromete o aprofundamento dos conteúdos gerais e afeta a integração curricular, os docentes destacaram a quantidade excessiva de disciplinas em um curto período como um desafio significativo. Essa sobrecarga é intensificada pela oferta do curso em turno único matutino e pela organização semestral do currículo, isso especifica o desafio das **dificuldades com o modelo temporal de organização curricular**, que dificulta o trabalho pedagógico dos conhecimentos escolares. Esse formato semestral é um desafio para adaptação de docentes e alunos, como descreve o docente D5 (2024): “O maior desafio foi adaptar a mente dos alunos e dos professores para o modelo semestral. [...] Mudar o jeito de ensinar e de aprender foi uma grande mudança, pois os alunos e professores vêm do Ensino Fundamental com uma organização do currículo anual, aqui estamos implantando a organização semestral”. Essa adaptação implica na reorganização das práticas pedagógicas, requerendo um planejamento contínuo para não comprometer a compreensão integral dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento dos estudantes. Como a literatura indica, não há uma "receita pronta" para a organização do tempo curricular e o quantitativo de disciplinas no currículo, o que torna fundamental uma revisão constante e reflexão sobre o que está sendo implementado e se isso está de fato alcançando os objetivos desejados. Assim, revisar o currículo é um processo que demanda tempo e análise, com o propósito de melhorar a integração de conhecimentos no contexto do EMI. Essa prática possibilita ajustes contínuos e possibilita que o currículo atenda às necessidades educacionais.

Assim, para concluirmos a análise da categoria do currículo integrado, percebemos que o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Computação Gráfica, foi elaborado com base nas DCNEPT de 2021, na BNCC trazida pela contrarreforma do Ensino Médio de 2017 e no CNCT de 2020, indicando que o curso cumpre as exigências legais. No entanto, essa conformidade

reflete uma lógica orientada pelos princípios mercadológicos. Isso é reforçado pelas falas dos docentes, que mencionam dificuldades na implementação da integração curricular. O currículo, tanto no PPC quanto nos discursos, revela uma fragmentação dos saberes, mostrando que o curso está estruturado principalmente para atender às demandas do mercado de trabalho, alinhado ao projeto societário capitalista.

As DCNEPT de 2021 fazem parte de um projeto educacional neoliberal que privilegia uma formação voltada para o mercado de trabalho, atendendo às demandas do setor econômico. Essa tendência se manifesta nas diretrizes que destacam competências profissionais, em detrimento de uma formação integral e crítica do indivíduo. A BNCC de 2017, por exemplo, promove uma padronização curricular que reforça a lógica da produtividade e da empregabilidade flexível. O curso de Computação Gráfica, conforme seu Projeto Pedagógico, não escapa dessa orientação mercadológica. Sua estrutura curricular é projetada para preparar os estudantes para atender às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, o curso segue os princípios capitalistas ao priorizar uma formação técnica que visa a inserção no mercado.

Moura (2010) aponta que a relação entre a educação básica e a educação profissional no Brasil é historicamente marcada pela dualidade e pela subordinação ao modelo de desenvolvimento econômico. Pensar que a integração curricular no EMI possa superar essa dualidade completamente seria um equívoco, pois essa relação é complexa. No entanto, a integração curricular é um caminho a ser trilhado e é preciso discutir e analisar o que pode ser feito nesse momento. O EMI nos IFs desempenha um papel importante ao buscar reconectar o conhecimento científico à prática do trabalho. Para que essa integração seja realizada, é necessário reestruturar as práticas pedagógicas e o conhecimento de forma que os estudantes possam estabelecer conexões entre as partes e o todo da realidade em que vivem, promovendo uma formação humana integral e emancipadora (Ramos, 2017). O currículo integrado pode ser entendido como um plano educativo que articula trabalho e ensino, teoria e prática, além de integrar formação geral, técnica e política. Segundo Ramos (2008), essa integração se torna um eixo epistemológico e ético-político da organização curricular. A integração destaca a unidade entre diferentes disciplinas e formas de conhecimento, possibilitando uma formação omnilateral que abrange as dimensões do trabalho, ciência e cultura, fundamentais para a prática social (Ramos, 2005). A proposta da integração curricular visa formar indivíduos como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade ao seu redor, e valoriza o trabalho como princípio educativo, que vai além da simples preparação para o mercado. O trabalho não se limita apenas à dimensão econômica ou ao conceito de emprego. A formação profissional vai além da simples capacitação para o mercado de trabalho, ela deve proporcionar uma compreensão profunda das

dinâmicas sociais e produtivas das sociedades modernas, com suas conquistas e desafios (Ramos, 2008). Assim, o trabalho é visto como um processo essencial para a formação integral do ser humano, relacionado não apenas à sobrevivência econômica. Assim, o currículo integrado busca a compreensão das dinâmicas sociais e produtivas, formando profissionais que entendam as complexidades econômicas, sociais e culturais da sociedade moderna.

No currículo integrado é fundamental que os conteúdos sejam compreendidos como parte de um sistema de relações que refletem a totalidade social (Ramos, 2017). Ainda há muito a ser discutido e aperfeiçoado para a consolidação do currículo integrado no EMI, o que exige investimentos, formações específicas, reflexões e a participação ativa de todos os envolvidos no processo.

#### 4.3.3 Categoria da Prática Educativa

Nesta categoria, tornou-se essencial examinar o fazer prático dos docentes a partir de suas concepções, pois elas refletem diretamente suas práticas pedagógicas e suas interpretações sobre a integração curricular. Essa análise possibilita compreender como os professores articulam teoria e prática em seus contextos específicos.

A seguir, apresentamos um quadro que detalha e especifica os aspectos centrais dessa categoria, permitindo uma visão mais estruturada e objetiva das concepções e práticas analisadas.

Quadro 6 - Categoria da Prática Educativa

Categoria da Prática Educativa	<p>Temáticas</p> <p>Ponto de partida: realidade do aluno;</p> <p>Mediação: conhecimento escolar e metodologia;</p> <p>Ponto de chegada: formação do estudante;</p>
--------------------------------	--

Nessa categoria buscamos compreender a prática educativa, a partir das concepções apresentadas no PPC e nas falas dos docentes sobre as categorias do EMI e do currículo integrado. Nesse sentido, buscando atender o objetivo geral da nossa pesquisa que é a análise dessas concepções e suas influências na prática educativa no processo de formação humana. Compreender a prática educativa a partir das categorias EMI e currículo integrado no contexto

da formação humana implica reconhecer a necessidade de uma formação específica para os docentes que atuam no EMI e no currículo integrado. Kuenzer (2011) ressalta que os desafios já identificados em pesquisas sobre a formação de professores de educação geral no Ensino Médio são agravados quando se trata de integrar Ensino Médio e EPT. A problemática da formação de professores nesse modelo está intrinsecamente ligada às contradições do sistema capitalista. Conforme Kuenzer(2011), no modo de produção capitalista, as categorias se dividem em campos antagônicos: capital e trabalho. Do ponto de vista do capital, a educação serve para disciplinar e reproduzir a mercadoria de forma naturalizada. Já na perspectiva do trabalho, o foco é enfrentar criticamente as determinações estruturais do capitalismo, exigindo a superação desse modelo por meio de uma concepção de mundo contra-hegemônica, capaz de dar suporte a ações que transformem as condições sociais. Ainda que uma educação contra-hegemônica tenha seus limites, Kuenzer defende que ela possui um espaço histórico importante ao permitir a análise crítica das aparências e a compreensão dos problemas reais enfrentados pelos trabalhadores sob o sistema capitalista.

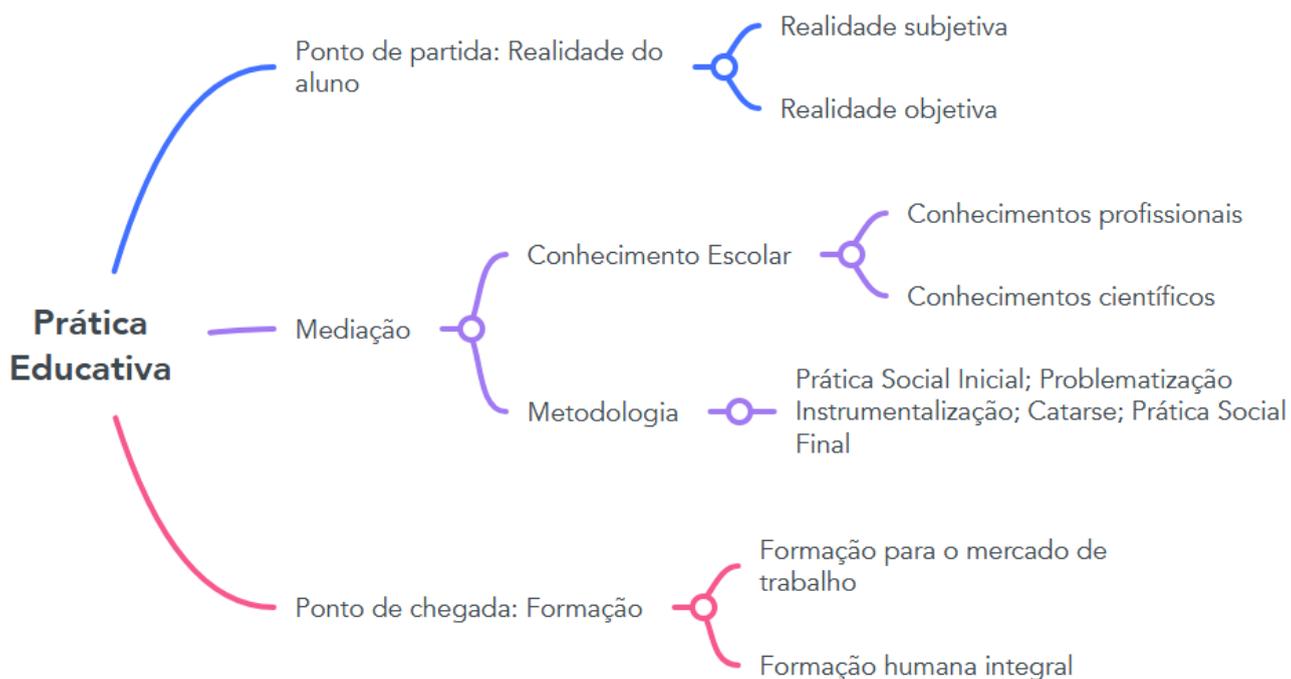
Ao considerar as categorias do EMI e do currículo integrado, que constituem a base da integração curricular, espera-se que a prática educativa esteja em sintonia com uma pedagogia que questione a hegemonia vigente, como é o caso da PHC. De acordo com Saviani (2008), essa prática educativa se desenvolve por meio de etapas denominadas Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Contudo, Galvão, Lavoura e Martins (2019) alertam que a formalização excessiva desses passos pode transformar o método pedagógico em um processo linear e rígido, distanciando-se da abordagem dialética original de Saviani. A crítica reside no fato de que, ao simplificar esses passos, a essência da PHC pode ser comprometida, resultando em uma prática que perde sua capacidade de articular as complexidades e contradições inerentes ao processo educativo. Isso evidencia a necessidade de uma abordagem que preserve a natureza dinâmica e inter-relacional do método, evitando que se reduza a uma sequência mecânica e desprovida de intencionalidade transformadora. Assim, os autores enfatizam a importância de manter a riqueza das relações dialéticas e processuais no desenvolvimento do currículo e das práticas pedagógicas, para que se alcance uma formação verdadeiramente emancipadora e crítica dentro do EMI, assim como nos diz Trentin Silveira:

[...]a passagem, pelo aluno, do senso comum ao saber elaborado, científico, impõe ao professor pelo menos duas ordens de exigências que não se desvinculam: uma que poderia ser denominada de técnico-profissional e outra ético-política. A exigência técnico-profissional se refere à qualificação para o trabalho pedagógico, a qual supõe um duplo domínio: do saber a ser ensinado e das mediações didáticas apropriadas para que ocorra a aprendizagem. Grosso modo, isso poderia ser expresso nos seguintes termos: saber o que ensinar e saber como ensinar. Daí a importância de que o educador busque continuamente aprimorar-se e atualizar-se profissionalmente (Trentin Silveira,

2018, p.97).

Após esse momento introdutório da categoria prática educativa, apresentamos abaixo a sistematização de como a categoria se manifestou na concepção dos docentes:

Figura 5- Categoria da Prática Educativa



Fonte: A autora (2024)

A partir da apresentação da figura, pode-se deduzir que, conforme as concepções dos docentes, a prática educativa no processo de formação considera, primeiramente, a **realidade do aluno**, tanto a **realidade subjetiva**, nela compreendida as experiências individuais do aluno, quanto a realidade **objetiva do aluno**, nela compreendida o contexto social e econômico ao qual o aluno está inserido. Esse processo é **mediado pelo conhecimento escolar, englobando tanto o saber científico quanto o profissional e suas metodologias de desenvolvimento**, ou seja, o que ensinar e como ensinar. O objetivo final dessa prática, ou seja, o **ponto de chegada é a formação do estudante**. A seguir vamos detalhar cada concepção da categoria da prática educativa.

A maioria dos docentes entrevistados concordaram que **realidade do aluno** deve ser considerada como ponto de partida da prática educativa, nesse sentido a maioria dos docentes entende que a realidade a ser considerada é a realidade objetiva e a subjetiva, conforme relatos

dos docentes D5 e D6:

A realidade do aluno é, sim, o ponto de partida, mas não podemos deixá-lo chegar ao ponto de chegada apenas com a visão limitada à sua própria realidade. Precisamos ir além do que ele conhece e trazer novas perspectivas. A realidade do aluno é, essencialmente, aquela que ele vive: o contexto social, cultural e econômico de onde ele vem. Tudo isso influencia diretamente sua forma de ver o mundo e suas experiências. No entanto, nosso papel é ampliar essa visão, ajudando-o a compreender outras realidades e possibilidades. [...] É entender onde o aluno está inserido, mas também proporcionar ferramentas para que ele possa enxergar além e superar limitações impostas por esse contexto (D5, 2024).

Sim, a realidade do aluno é o ponto de partida, mas a gente precisa expandir isso, levar o aluno a entender outras realidades além da que ele já conhece. Embora a realidade do aluno seja um ponto importante para iniciar o processo de ensino, não devemos nos limitar a ela. [...] A escola deve expandir a visão de mundo dos estudantes, permitindo que eles compreendam realidades além das suas próprias experiências. A realidade do aluno é o contexto de vida dele, as condições sociais e culturais em que ele está inserido. A gente precisa partir disso, mas não pode se limitar só ao que ele já conhece (D6, 2024).

Os docentes concordam que a realidade do aluno é o ponto de partida para a prática educativa, enfatizando que essa realidade abrange tanto aspectos individuais quanto sociais e econômicos. Saviani (2005) nos chama a atenção para o conceito de realidade concreta, que representa a unidade entre a realidade empírica (o sujeito/aluno em sua dimensão empírica) e a realidade concreta (o sujeito/aluno em sua totalidade), sendo esta última o resultado de diversas determinações inter-relacionadas. Os docentes destacam que o processo pedagógico não deve se limitar à vivência do estudante, mas sim ampliar suas perspectivas, proporcionando uma visão mais abrangente do mundo. A análise crítica do materialismo histórico e dialético complementa essa visão, ao sugerir que a prática educativa deve problematizar essa realidade, compreendendo as relações sociais que influenciam o aluno e o contexto no qual está inserido. É preciso enriquecer as experiências dos alunos, os seus conhecimentos cotidianos precisam ser ampliados a partir dos conhecimentos científicos trabalhados na escola. Saviani (2011) reforça a importância de observar a realidade social do aluno como ponto de partida, enquanto Ciavatta (2005) destaca que a problematização dessa realidade é fundamental para que os alunos desenvolvam uma compreensão crítica do mundo, capacitando-os a atuar como cidadãos conscientes. Gramsci (1982) também argumenta que a educação técnica deve formar intelectuais capazes de organizar a vida prática e a sociedade. Apple (2006) completa essa análise ao criticar as estruturas de poder que orientam as práticas educacionais, destacando que a educação deve desafiar essas estruturas para promover uma sociedade mais equitativa.

A concepção de mediação da prática educativa no EMI revelou uma discussão sobre

quais **conhecimentos devem ser trabalhados**. Alguns docentes priorizam o desenvolvimento de competências diretamente relacionadas à profissão, enfatizando o ensino de práticas educativas para atender a demanda do mercado de trabalho, privilegiando os **conhecimentos específicos, ou seja, os conhecimentos relacionados à profissão**. Em contrapartida, outros professores acreditam que é essencial integrar **conhecimentos científicos, da formação geral**, com os específicos da área técnica. Nesse sentido, os docentes que apresentaram essa concepção afirmam que é importante estimular o pensamento crítico. A concepção de prática educativa em relação a quais conhecimentos devem ser priorizados, revela uma dualidade. Alguns docentes enfatizam o ensino técnico vinculado à profissão, como aponta o docente D1 (2024): “[...] vou ensinar o conhecimento que eu tenho na ementa e os conhecimentos enquanto profissional da área técnica [...]” e o docente D4 (2024) complementa: "Acho que é um conhecimento técnico, um conhecimento de vida [...]". Em contrapartida, outros docentes defendem a integração dos conhecimentos científicos com os técnicos, como explica o docente D5 (2024): “Procuro desenvolver tanto o conhecimento técnico quanto científico [...] gosto de trabalhar o pensamento crítico.” Da mesma forma, o docente D7 (2024) destaca: "Eu tento desenvolver tanto o conhecimento teórico/científico quanto o técnico. [...] além de desenvolver o pensamento crítico." Assim, fica evidente a divergência entre os que priorizam os aspectos práticos da profissão e os que defendem uma formação mais ampla, unindo teoria, prática e o pensamento crítico.

Assim, compreendemos que os conhecimentos científicos (formação geral) e os específicos (formação profissional) devem ser trabalhados de forma integrada no currículo, após uma seleção intencional de saberes historicamente construídos. Esses conhecimentos devem permitir que os alunos consigam aplicar os conceitos em suas práticas e reflexões diárias. Essa conexão entre ciência e vida prática, nos seus aspectos históricos, econômicos e sociais, não apenas facilita a compreensão dos conceitos, mas também fomenta uma atuação crítica e consciente nas diversas esferas materiais, sociais e culturais que os cercam. O pensar e agir informados pela ciência tornam-se ferramentas essenciais para lidar com os desafios do cotidiano. Segundo Saviani (2007), os projetos educacionais são profundamente influenciados pelos interesses econômicos, estando muitas vezes atrelados à reprodução do capital, em vez de promoverem uma formação humana integral. O currículo escolar, por meio do conhecimento escolar, é utilizado como ferramenta para atender demandas mercadológicas, desviando-se dos objetivos sociais da educação. Saviani argumenta que, embora o conhecimento nunca seja neutro, é possível alcançar objetividade ao identificar as determinações que moldam os fenômenos. A historicidade do saber é essencial para resgatar a universalidade e a objetividade

do conhecimento (Saviani, 2011). Buscar a objetividade do conhecimento implica revelar as múltiplas influências que moldam e explicam os fatos. É fundamental distinguir o aspecto gnosiológico, que se concentra na objetividade e nas leis que regem os fenômenos, do aspecto ideológico, que reflete interesses e subjetividades. A busca por conhecimento responde às necessidades humanas, e, nesse contexto, a historicização do saber se faz necessário. Ela recupera a objetividade e a universalidade do conhecimento, sendo um princípio metodológico central na abordagem do conhecimento (Saviani, 2011).

Dando continuidade à concepção de **mediação** da prática educativa no EMI que revelou uma discussão sobre quais conhecimentos devem ser trabalhados, chegou o momento de falarmos como esses conhecimentos estão sendo trabalhados, que se expressa por meio das **metodologias** empregadas para seu desenvolvimento. Esse exame permite explorar como essas práticas promovem ou limitam a formação integral pretendida, oferecendo uma base para, posteriormente, avaliar o tipo de formação que essa prática educativa busca consolidar.

A partir do relato das práticas educativas, buscou-se compreender como ocorre o desenvolvimento metodológico dos conhecimentos escolares. Apesar de não mencionarem diretamente uma pedagogia específica, os docentes realizam, de maneira não sistemática, algumas etapas metodológicas da PHC, embora não contemplem todas as fases. Saviani (2011) defende que esses momentos da PHC, como a Prática Social Inicial, a Problematização, a Instrumentalização, a Catarse e a Prática Social Final não são cronológicos, mas sim integrados e orgânicos, promovendo a articulação entre teoria e prática e possibilitando a conscientização crítica e transformação social.

A **Prática Social Inicial** é destacada como ponto de partida fundamental no processo pedagógico pelos docentes. Os docentes entrevistados concordam sobre a importância de contextualizar o ensino com a realidade dos alunos: “ Destaco a importância de contextualizar o ensino com base na realidade do aluno, utilizando exemplos cotidianos que possam transformar o ambiente do estudante (D1, 2024).” e “ Minhas aulas sempre começam com diálogo, conectando o tema à realidade dos alunos (D5, 2024).” Essa fase permite ao educador observar e analisar a realidade social dos alunos, considerando seu contexto, valores e experiências (Saviani, 2011).

A **Problematização** é o momento em que as vivências dos alunos são transformadas em questões críticas. O objetivo é identificar contradições e desafios em suas experiências e na sociedade, estimulando a reflexão e o questionamento (Saviani, 2011). O docente 8 ilustra essa prática em sua fala: “ Gosto de envolver os alunos nas discussões, trazer exemplos práticos que

tirem eles da zona de conforto, que fazem eles pensarem sobre o mundo, sobre o que estão fazendo (D8, 2024)". A fala do docente evidencia uma prática pedagógica que desafia os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade. Ao tirar os estudantes de sua zona de conforto, o professor promove uma reflexão mais profunda, aproximando o conteúdo escolar das experiências cotidianas dos alunos. Isso facilita a compreensão dos conceitos trabalhados e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, aproximando-se do que seria a problematização proposta por Saviani (2011).

A **Instrumentalização** é o momento em que os educadores oferecem aos alunos as ferramentas teóricas e intelectuais necessárias para abordar e analisar criticamente as questões problematizadas. Conforme destacam os docentes D5 e D6: " Após esse momento de troca de ideias, eu introduzo o conteúdo da disciplina de forma mais estruturada, utilizando exemplos práticos e contextualizados (D5, 2024)." e "Às vezes uso textos atuais para discutir em sala e, a partir disso, introduzo a teoria, os conteúdos da disciplina (D6, 2024)." Esse estágio envolve o ensino de teorias e conceitos que auxiliam os alunos a entender a realidade criticamente (Saviani, 2011). A análise das falas dos docentes evidencia diferentes abordagens para a instrumentalização, sempre com foco na economia de tempo e engajamento dos alunos. Os métodos expositivos e dinâmicos incluem gamificação, atividades interativas e textos atuais, de acordo com as falas dos docentes D1 e D4:

Busco dinamizar as aulas com experimentos e a gamificação, como o uso de ferramentas interativas, que permitem uma abordagem mais engajante e divertida. Durante suas aulas, utilizo um estilo expositivo, com o material já pronto, para economizar tempo e evitar a perda de dinamismo ao esperar que os alunos copiem do quadro. Também busco trazer questões de diferentes níveis de dificuldade, promovendo o desafio intelectual (D1, 2024).

Bom, eu faço aula expositiva, já trago o material pronto, pois deixar eles copiarem do quadro gastaria muito tempo, que no caso já é curto. Eu deixo questões de vários níveis para ser mais difícil. [...] Eu passo um exercício para eles me entregarem semanalmente. Gravo as aulas para que os alunos possam rever em casa. Eu também aplico questões de vários níveis de dificuldade e passo exercícios semanalmente, acredito que essa prática já os ajuda a assimilar um pouco do conteúdo. Além disso, utilizo atividades em dupla durante as aulas, o que considero uma prática útil (D4, 2024).

Essas práticas evidenciam um esforço por parte dos docentes em tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, buscando otimizar o tempo reduzido de que dispõem para promover o aprendizado por meio da Instrumentalização. Observa-se que essa preocupação com o tempo reflete diretamente os desafios identificados na categoria do currículo integrado, como a insuficiência de carga horária para as disciplinas de formação geral e a dificuldade na organização temporal do currículo. Desse modo, é possível perceber, a partir dos relatos, que

as categorias de análise estão interligadas. Ao apontarem desafios na concepção de currículo integrado, os docentes deixam evidente que a prática educativa na Instrumentalização dos conhecimentos escolares visa aproveitar ao máximo o tempo disponível, ajustando suas metodologias para enfrentar a limitação de carga horária e atender, tanto quanto possível, às demandas da formação.

Em relação aos dois últimos momentos da PHC, **Catarse e Prática Social Final**, não foram encontradas evidências claras de sua aplicação nas práticas dos docentes entrevistados. A **Catarse**, o quarto momento, refere-se ao estágio em que os alunos, após problematizar e se instrumentalizar, expressam suas emoções e sentimentos em relação às questões discutidas. Esse momento é essencial para liberar tensões e promover uma compreensão mais profunda das injustiças e contradições apresentadas (Saviani, 2011). A ausência desse momento pode limitar a profundidade da reflexão crítica dos alunos, uma vez que a catarse possibilita uma maior conscientização emocional e intelectual. O quinto momento, a **Prática Social Final**, é o ponto em que os estudantes são incentivados a aplicar os conhecimentos adquiridos para transformar sua realidade. Esse momento reflete a conexão direta entre teoria e prática, promovendo a atuação crítica e transformadora na sociedade. A falta de evidências da prática social final sugere que os alunos podem não estar sendo plenamente desafiados a utilizar o conhecimento para promover mudanças concretas em seu entorno social (Saviani, 2011). Para que o ciclo da PHC seja completo, é necessário que esses momentos estejam devidamente articulados, promovendo uma educação que vá além da sala de aula e que tenha impacto direto na transformação social.

Pela categoria da prática educativa, observou-se que o processo de ensino-aprendizagem começa pela consideração da realidade dos alunos, passando pela mediação de conhecimentos escolares e sua metodologia de aplicação. O ponto final desse processo educativo, como revelado pelos docentes, manifesta-se **na concepção de duas formas de formação**: uma voltada para o mercado de trabalho e outra para a formação humana integral. Esse dualismo sugere uma compreensão fragmentada da formação dos sujeitos, revelando a dificuldade na realização do currículo integrado no EMI, conforme apontado pelo docente D1 e D4: “Como eu sou professor da área técnica, a minha formação é sempre direcionada para que eles possam ser capazes de enfrentar o mundo do trabalho. Prepará-los profissionalmente, né, para atuar. (D1, 2024)” e “Isso tudo para tentar formar o aluno um bom profissional. A formação deve ser boa porque ele vai precisar usar isso lá fora, no mercado de trabalho (D4, 2024)”. Esses docentes, um da formação geral e outro da formação profissional, nos informam que estão preocupados com a formação dos seus alunos para o mercado de trabalho. A análise de que a

formação inicial não é suficiente para capacitar completamente os docentes no contexto do EMI evidencia a importância da formação continuada. Além disso, a implementação prática do currículo integrado encontra barreiras, tanto no que se refere à compreensão teórica quanto ao desenvolvimento pedagógico. Kuenzer (2011) destaca que, embora já existam desafios na formação de professores para o ensino médio tradicional, a complexidade aumenta consideravelmente com a Lei n. 11.741/2008, que introduz a integração entre o ensino médio e a educação profissional, exigindo uma formação docente ainda mais específica e aprofundada. Para superar esses desafios, é necessário que as políticas educacionais invistam em programas de formação continuada, capazes de atualizar e capacitar os docentes para essa nova modalidade, alinhando teoria e prática e promovendo uma visão mais ampla e crítica da educação integrada.

Nas ideias de Kuenzer (2011) na perspectiva do capital, a educação é vista como uma ferramenta de disciplinamento para a reprodução do sistema e da mercadoria. Por outro lado, na perspectiva do trabalho, a educação é um campo de luta contra as estruturas do capitalismo, buscando desenvolver uma concepção de mundo contra-hegemônica que promova uma compreensão crítica e a transformação social. Apesar das limitações da educação contra-hegemônica, ela é vista como uma possibilidade histórica, pois suas categorias analíticas permitem ultrapassar as aparências e compreender as reais condições de exploração enfrentadas pelos trabalhadores no sistema capitalista. Esse posicionamento sugere que a educação tem o potencial de ser mais do que um meio de adaptação ao sistema, podendo também ser uma ferramenta para a emancipação social e a contestação das condições opressivas do capitalismo. A luta por uma educação contra-hegemônica, ainda que com dificuldades, deve ser avistada no horizonte, como nos diz o escritor Eduardo Galeano: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Nesse sentido de caminhar olhando no horizonte a formação humana integral, também foi identificada essa formação na fala dos docentes, tanto pelos docentes da formação geral e quanto da formação profissional. Eles buscam não apenas formar profissionais técnicos, mas também cidadãos críticos e conscientes, que possam continuar seus estudos em nível superior, como destaca o docente D2: “Eu estou preocupado em que eles alcancem o êxito dentro da carreira que escolheram, mas também em formá-los como homens, mulheres, como cidadãos, é importante que todos possam ter condições de prosseguir nos estudos (D2, 2024)”. Essa preocupação se reflete em outros docentes, como o docente D5, que afirma: “Meu objetivo é

formar um trabalhador que também seja um cidadão crítico. [...] Eu ensino o técnico, mas também faço eles refletirem sobre o porquê estão aprendendo aquilo, assim eles sabem que podem fazer o ENEM ou/ e seguir trabalhando (D5, 2024)". O enfoque na cidadania crítica é complementar ao ensino técnico, ampliando o objetivo educacional para além da qualificação profissional, como expressa também o docente D8 :

Meu principal objetivo é formar alunos críticos, que saibam aplicar os conhecimentos técnicos no dia a dia, mas que também reflitam sobre o que estão aprendendo e que possam continuar seus estudos na universidade. Eu acho que a formação humana no Ensino Médio Integrado é voltada tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal. Ela prepara o aluno para o mercado de trabalho, mas também para ser um cidadão crítico, que consegue refletir sobre o mundo ao seu redor e aplicar os conhecimentos de forma consciente, e também possa ingressar no ensino superior (D8, 2024).

Portanto, de acordo com o docente D8, a formação integral envolve o desenvolvimento de habilidades técnicas e reflexões críticas, permitindo que os alunos sejam tanto profissionais engajados quanto cidadãos capazes de atuar de forma criativa e consciente em sua vida pessoal e profissional, como também possam dar prosseguimentos aos seus estudos em nível superior.

Para concluirmos a análise e discussão dos dados e atender ao segundo objetivo da pesquisa, que busca evidenciar as concepções docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Computação Gráfica e sua influência na prática educativa para a formação humana, constatamos que essas concepções apresentam contradições. A integração curricular, considerando tanto o EMI (integração entre formação geral e profissional) quanto o currículo integrado (integração entre disciplinas de ambas as áreas), revela contradições nas concepções dos docentes. Observa-se que a formação profissional, nela compreendida as disciplinas específicas não estão completamente integradas à formação geral, ou seja, às disciplinas de conhecimentos gerais. Assim, encontramos uma prática educativa que se divide entre uma formação humana voltada para a área profissional e outra direcionada para a formação humana integral.

É importante reforçar, sob uma perspectiva dialética, que o currículo integrado contempla tanto a formação geral quanto a formação profissional, com o objetivo de promover uma formação humana integral. Trata-se de ir além de uma simples estrutura formal, compreendendo o currículo integrado como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento crítico e omnilateral dos estudantes (Saviani, 2011 e Ramos, 2008). Nesse sentido, o trabalho deve ser compreendido como um princípio educativo que transcende o preparo para o mercado de trabalho, sendo visto como uma interação humana que gera não apenas produtos materiais, mas também liberdade e emancipação. A formação profissional deve

oferecer uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e produtivas, capacitando os indivíduos a refletirem e agirem sobre as contradições do mercado (Saviani, 2007). A educação, assim, vai além do conhecimento técnico, visando formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar suas realidades, por meio da prática social (Ramos, 2008). A dualidade educacional reflete a divisão social típica do capitalismo, em que a educação, em muitos casos, tem sido moldada para atender às necessidades do mercado. No entanto, as escolas devem adotar uma postura crítica frente a essa lógica, oferecendo uma formação que possibilite tanto a inserção no mercado quanto a capacidade de questionar suas contradições e dinâmicas, criando espaço para a transformação social (Ramos, 2008).

Para que o docente, por meio de seu trabalho educativo, possa formar seus alunos com base nos pressupostos mencionados, é fundamental que ele também passe por uma formação que integre esses mesmos princípios. Assim, espera-se que os IFs ofereçam formações continuadas alinhadas aos pressupostos que originaram tanto os Institutos quanto o EMI, por meio de um currículo integrado. Os IFs têm como objetivo consolidar uma proposta de EMI que responda à demanda por uma formação ampla, capacitando os jovens para dar continuidade aos estudos e exercer uma atuação crítica e consciente no mundo do trabalho.

Conforme Kuenzer (2011), o trabalho docente, inserido no sistema capitalista, está sujeito à lógica da acumulação de capital, seja pela própria compra da força de trabalho do professor, seja pela natureza de seu papel formador de sujeitos para atender às necessidades do mercado e ao disciplinamento escolar. Ao mesmo tempo em que o trabalho docente é fundamental para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, contribuindo para a formação de pesquisadores e a realização de pesquisas. Embora a formação humana seja o foco do trabalho docente, ele está permeado por contradições capitalistas. No entanto, por meio de seu trabalho, o professor pode promover a transformação da realidade, desenvolvendo consciências críticas capazes de compreender e eventualmente superar as relações capitalistas, o que também requer uma formação específica e contínua. Assim, o professor se configura tanto como objeto quanto como sujeito de formação: objeto, pois sua educação e atuação tendem a ser moldadas pelo projeto capitalista; e sujeito, pois ao responder à crescente demanda de intelectualização do trabalho com uma formação crítica, pode ajudar a formar indivíduos capazes de conceber uma nova proposta de sociedade. Esse papel transformador exige que o professor mantenha-se em constante formação ao longo de sua trajetória profissional.

Assim, com a intenção de oferecer uma contribuição inicial para a formação docente, especialmente considerando a recente implementação do curso de EMI em Computação Gráfica, cujas concepções docentes de integração curricular não se encontram plenamente

consolidadas na fundamentação teórica que permeia essa modalidade de ensino, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa reforça o terceiro objetivo do estudo e amplia a formação conceitual dos fundamentos abordados ao longo da investigação. No próximo capítulo, será apresentada a cartilha de formação docente, fundamentada na proposta de integração curricular do EMI, buscando a formação humana integral dos estudantes. Essa cartilha não se limita a fornecer uma base conceitual, ela também incentiva reflexões sobre práticas pedagógicas que vão além do conteúdo técnico, promovendo uma educação que priorize o desenvolvimento integral dos estudantes e fomente uma visão crítica e socialmente engajada.

## **5 PRODUTO EDUCACIONAL - INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

De acordo com o regulamento do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), a elaboração de um Produto Educacional (PE) é um requisito obrigatório. Nesse contexto, este estudo desenvolveu um produto educacional com foco na **Integração Curricular no Ensino Médio Integrado**. O Produto Educacional resultante desta pesquisa consiste em uma cartilha de caráter textual, cujo objetivo é proporcionar aos docentes um aprofundamento conceitual e teórico sobre a integração curricular no EMI.

Kuenzer (2011) destaca que os desafios relacionados à formação de professores para o Ensino Médio já são amplamente reconhecidos e essa problemática se intensifica quando se trata da modalidade que articula o Ensino Médio com a EPT. Apesar de a docência ter como finalidade a formação humana, ela não está isenta das contradições inerentes ao sistema capitalista. No entanto, o trabalho docente pode desempenhar um papel fundamental na transformação da realidade, ao possibilitar a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e questionar as relações capitalistas vigentes. A autora também ressalta que, quanto mais abstrato o trabalho, maior é a necessidade de engajamento por parte do trabalhador, ao mesmo tempo em que cresce a demanda por acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o professor ocupa uma posição paradoxal: por um lado, é objeto de formação, pois sua qualificação e atuação profissional devem atender às exigências do modelo capitalista; por outro, é sujeito desse processo, pois, ao responder às demandas de uma crescente intelectualização do trabalho com uma formação crítica, pode contribuir para a construção de um projeto de sociedade alternativo. Esse cenário evidencia a necessidade de uma formação contínua ao longo da trajetória docente, permitindo que o professor amplie sua capacidade de reflexão e intervenção na realidade.

Nesse sentido, o produto educacional foi fundamentado nas discussões apresentadas no referencial teórico da pesquisa, abordando o Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado; o Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica e a Prática Educativa no Processo de Formação Humana. Essa fundamentação foi baseada nos trabalhos teóricos dos autores Ramos (2005, 2007, 2011 e 2021), Moura (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 e 2012), Saviani (1989, 1998, 2007 e 2011), Kuenzer (2000, 2010 e 2017), Gramsci (1978, 1989 e 2001), Sacristán (2017), Apple (2006), Malanchen (2016), Duarte (2021), Ciavatta (2014 e 2005) e Della Fonte (2018), entre outros.

A cartilha explora a importância do EMI, do currículo integrado e de uma prática educativa por meio da PHC, valorizando o desenvolvimento das dimensões do ser humano para além das habilidades técnicas. O currículo integrado no EMI busca romper a fragmentação do conhecimento ao articular as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação profissional, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos críticos e preparados para os desafios do mundo atual. A cartilha sugere que a prática educativa para a integração curricular no EMI seja fundamentada na PHC, que pode promover a autonomia e a consciência crítica, articulando conteúdos de diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão sistêmica e contextualizada. Nesse contexto, o produto educacional busca aprofundar a reflexão teórica dos docentes, considerando que o curso de EMI ofertado pelo *campus* é recente. Durante a pesquisa, identificou-se a necessidade de discutir a integração curricular, especialmente neste momento de construção e implementação prática do curso. Esse debate se torna ainda mais relevante tendo em vista que o *campus*, historicamente, ofertava apenas cursos técnicos, sem articulação com o Ensino Médio. A pesquisa evidenciou, portanto, a necessidade de refletir sobre a temática do EMI e da Integração Curricular que fundamentam essa proposta, destacando a importância de uma formação que transcenda a mera transmissão de conhecimentos técnicos e profissionais no EMI.

Nas ideias de Pasqualli *et al.* (2018) os produtos educacionais desempenham um papel importante como ferramentas didático-pedagógicas. Eles são elaborados preferencialmente para estabelecer conexões entre o ensino e a pesquisa na formação docente. Esses produtos contêm conhecimentos organizados de maneira a melhorar os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, é fundamental compreender que, embora os produtos educacionais sejam ferramentas valiosas, eles não são, por si só, a solução para a crise educacional atual no país.

## 5.1 Objetivo e Finalidade

O objetivo da cartilha é oferecer subsídios conceituais para os professores interessados na reflexão sobre o currículo integrado no contexto do EMI, com o intuito de aprimorar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o Produto Educacional enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre a formação geral e profissional, favorecendo o desenvolvimento de indivíduos críticos e socialmente engajados. O objetivo é contribuir para a consolidação de uma educação que valorize a formação integral dos estudantes, rompendo com

a lógica de uma qualificação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, característica dos cursos estritamente técnicos.

A cartilha tem por finalidade a apresentação de contribuições que sugerem caminhos para a tentativa de superação da fragmentação curricular que se manifesta na dualidade estrutural, de um tipo de ensino para os filhos da classe trabalhadora e outro tipo para os filhos da elite. Além disso, ela é uma ferramenta para estimular a reflexão das práticas docentes na perspectiva da formação humana dos estudantes. Este esforço visa o aprimoramento do EMI e, em especial, do currículo integrado.

Essa iniciativa busca amplificar vozes que promovam a cidadania e a evolução do ser humano por meio do conhecimento. Além disso, busca demonstrar que a integração curricular vai além da simples preparação operacional para o trabalho, pois inclui conhecimentos científicos, tecnológicos e influências histórico-sociais que são essenciais para uma formação integral dos sujeitos.

## **5.2 Procedimentos de Elaboração**

O processo de elaboração do produto educacional foi fundamentado nos princípios teóricos que norteiam esta pesquisa, relacionados ao Trabalho Educativo e à Formação Integral, ao Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado, ao Currículo e à Pedagogia Histórico-Crítica, e à Prática Educativa no Processo de Formação Humana. Esses referenciais teóricos foram essenciais para a estruturação e o desenvolvimento da cartilha, que buscou articular teoria e prática de maneira coesa.

Seguindo as orientações de Kaplún (2002), a cartilha foi organizada a partir de três eixos temáticos fundamentais. O eixo conceitual compreende a definição das ideias centrais que estruturam o material, bem como os temas geradores de experiências de aprendizado. Para isso, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica que subsidiou a fundamentação teórica apresentada no capítulo II deste estudo, garantindo a coerência entre os conteúdos abordados e os objetivos propostos. Além disso, compreender as características e necessidades do público-alvo foi fundamental. Por meio de entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, foram identificados aspectos como o que os docentes sabiam, pensavam, imaginavam e desconheciam sobre o tema. Essas informações permitiram alinhar o conteúdo às demandas identificadas, tornando o material mais relevante.

O eixo pedagógico, por sua vez, constitui o núcleo articulador do material educativo. Ele estabelece o percurso formativo proposto, considerando o público-alvo e suas necessidades específicas. Inspirados nas recomendações de Kaplún (2002), optamos por um itinerário

pedagógico que introduz conceitos de forma gradual, acessível e progressiva, iniciando por noções gerais até alcançar aspectos mais específicos. No caso desta cartilha, os conteúdos foram organizados para abordar, de forma estruturada, o tema da integração curricular no EMI, articulando conceitos fundamentais e reflexões que visam promover a apropriação dos conhecimentos pelos leitores.

Por fim, o eixo comunicacional trata do formato, da diagramação e da linguagem do material educativo. Optamos por um formato de cartilha, de caráter textual, facilitando a compreensão do conteúdo. A escolha das ferramentas *InDesing*, *Photoshop* e *Ilustrador* permitiram a criação de um design dinâmico, criativo e esteticamente atrativo, contribuindo para uma comunicação mais instigante. A linguagem foi cuidadosamente trabalhada para ser clara e direta, sem comprometer a profundidade das discussões teóricas.

A estrutura da cartilha reflete esses eixos e inicia com uma apresentação breve, seguida pela Seção 1, intitulada "Ensino Médio Integrado e Currículo Integrado," trata especificamente da estrutura e das motivações do Ensino Médio Integrado. A subseção "Você sabe quando surgiu o Ensino Médio Integrado?" apresenta a origem do Ensino Médio Integrado no Brasil, contextualizando sua criação dentro das necessidades de uma sociedade que requer uma formação que combine conhecimentos gerais e profissionais. Essa parte detalha o surgimento do EMI e ressalta a importância de sua implementação para uma formação completa dos jovens. A subseção "O Porquê do Currículo Integrado?" discute as razões para se adotar um currículo integrado, destacando que essa integração é essencial para romper com a fragmentação do conhecimento. Um currículo integrado é considerado fundamental para promover uma formação mais completa e emancipadora, que prepara os estudantes para os desafios contemporâneos. A subseção "O que está ameaçando o currículo integrado no Ensino Médio Integrado?" explora os desafios e ameaças enfrentados por esse modelo curricular.

A Seção 2, denominada "Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica: Que Prática Queremos para a Formação Humana Integral?", amplia a discussão para incluir as abordagens curricular e pedagógica no contexto do Ensino Médio Integrado. Na subseção "O Currículo na Perspectiva Crítica," o currículo é discutido sob uma perspectiva crítica, com ênfase em promover a reflexão e análise crítica dos estudantes sobre a realidade social. Em "A Pedagogia Histórico-Crítica," são apresentados os princípios dessa abordagem pedagógica, que se propõe a formar cidadãos críticos e conscientes, capacitados para transformar a sociedade em que vivem. Na última subseção, "Que Prática Educativa Queremos?" é proposta uma reflexão sobre a prática educativa por meio da Pedagogia Histórico-Crítica para propiciar a formação humana integral. Aqui essa pedagogia é defendida como uma ferramenta essencial para

promover a integração curricular no EMI, por meio de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos profissionais, incentivando a formação de indivíduos com uma visão crítica e transformadora da realidade social.

Por fim, as "Considerações Finais" sintetizam os principais pontos discutidos ao longo do documento. Nesse sentido, espera-se que os fundamentos teóricos apresentados promovam um entendimento mais profundo sobre o EMI, o currículo integrado e a prática educativa voltada para a formação humana integral. Destaca-se a necessidade de superar a fragmentação curricular, historicamente marcada pela divisão entre formação profissional e intelectual, em que o EMI promova, simultaneamente, a formação geral com a profissional. A integração curricular é vista como um caminho para desenvolver todas as dimensões humanas, superando a dicotomia entre saber geral e profissional, capacitando os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para o desenvolvimento crítico e intelectual. Apesar dos desafios impostos por reformas que fragmentam o currículo, os IFs e o modelo do EMI são considerados espaços de resistência, promovendo uma educação que valoriza a formação integral e a emancipação dos sujeitos. Assim, a cartilha reafirma a importância de uma prática educativa baseada na PHC, comprometida com a transformação social e uma educação integral, que unifica formação geral e profissional.

### **5.3 Aplicação e Validação**

O produto educacional foi aplicado aos docentes participantes da pesquisa que atuam no EMI. Para viabilizar sua distribuição e garantir que todos os participantes tivessem acesso ao material, a cartilha digital foi compartilhada por *e-mail*. Além disso, para ampliar o alcance e facilitar o acesso, o envio também ocorreu por meio de plataforma de mensagem instantânea, como o *WhatsApp*, assegurando que os docentes pudessem receber o produto por diferentes canais de comunicação.

Ruiz et al. (2014) destacam a importância de validar materiais educativos como etapa essencial no processo de sua elaboração. Assim, optou-se por realizar a validação da cartilha utilizando um questionário como instrumento. Esse questionário foi desenvolvido com base nas orientações dos autores, que propõem a organização de um roteiro de perguntas a partir de cinco componentes principais: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação. Esses critérios garantem uma avaliação abrangente e fundamentada, possibilitando a identificação de possíveis ajustes e melhorias no material educativo. O questionário ( Apêndice V) foi elaborado com base nas ideias de Ruiz *et al.* (2014), utilizando a ferramenta *Google*

*Forms*, que oferece praticidade na criação e na coleta de dados de forma organizada. O questionário avaliativo foi enviado por *e-mail* aos docentes e, também, pelo *WhatsApp*.

A utilização combinada de *e-mail* e *WhatsApp* como canais de distribuição do produto educacional e do questionário foi uma estratégia importante para ampliar o alcance e aumentar as chances de engajamento dos docentes. Considerando a intensa carga de trabalho e as múltiplas responsabilidades inerentes à docência, era fundamental adotar meios que facilitassem o acesso ao material de forma prática e ágil. O envio por *e-mail* permitiu um registro formal e organizado da comunicação, enquanto o compartilhamento via *WhatsApp* proporcionou maior dinamismo, possibilitando que os docentes acessassem o conteúdo em um momento mais conveniente dentro de sua rotina.

A seguir, serão apresentadas as avaliações realizadas por alguns docentes a respeito do produto educacional. Para preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, suas identidades não serão reveladas, ou seja, seus nomes e sobrenomes não serão divulgados. Para identificá-los no texto, será adotada a letra “D”, seguida de um número que diferenciará cada participante, seguindo a mesma metodologia utilizada no capítulo dedicado à análise e discussão dos dados.

A partir das respostas das questões, emergiram cinco categorias principais de avaliação: **atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação**. Essas categorias refletem diferentes dimensões da avaliação da cartilha, conforme quadro abaixo:

Quadro 7 : Avaliação dos docentes

Questões avaliativos	D1	D2	D3
Atração: o que chamou mais a sua atenção?	Material prático, simples e objetivo. Fica mais fácil e atrativo com essas cores.	A cartilha como um todo. A sequência das seções apresentadas leva à compreensão da importância do Ensino Médio Integrado e, conseqüentemente, do Currículo Integrado como elemento de superação da segregação histórica e da fragmentação da formação acadêmica e técnica.	O conteúdo é extremamente bem elaborado, além da qualidade de redação. Creio que é um excelente instrumento para reflexão acerca dos propósitos e caminhos da educação integrada.

Compreensão: os conteúdos são entendidos e acessíveis?	A principal mensagem que o material passou foi sobre a Integração curricular. A quantidade de informações apresentada é suficiente.	Compreendi a importância do Ensino Médio Integrado, de sua manutenção e do mesmo, promovidos e conduzidos pelos Institutos Federais, como um espaço de resistência frente às desigualdades impostas pelo sistema e pela classe dominante. E a quantidade de informações é suficiente.	A cartilha faz uma reflexão crítica acerca dos caminhos e intuítos do Ensino Médio Integrado, considerando o seu papel na integração dos estudantes enquanto indivíduos plenos na sociedade, sem perpetuar as divisões de classe. Em relação a quantidade de informações é suficiente.
Envolvimento: identifica-se com a cartilha?	Sim, pois estou atuando diretamente na educação básica	Sim. Porque me fez repensar minha visão sobre o assunto.	Sim! Porque ele aborda os anseios e questões que temos no cotidiano escolar.
Aceitação: identifica-se como destinatário(a) do material?	Sim, retrata a realidade vivida em sala de aula. A linguagem e os conteúdos apresentados na cartilha são claros e apropriados.	Sim. A cartilha serve para nos levar à reflexão e motivar a nossa luta em defesa do Ensino Médio Integrado. A linguagem e o conteúdo são claros e apropriados.	Sim, pois discute aspectos com os quais nos preocupamos, por exemplo, se a abordagem que adotamos é demasiado tecnicista ou se está descolada de interesses da sociedade. Creio que sim, que a linguagem e o conteúdo são claros e apropriados.
Mudança de ação: sente-se motivado(a) a refletir sobre sua prática educativa?	Sim, sinto-me motivada.	Sim. Na verdade, em minha prática educativa, como docente de uma propedêutica, já busco a conexão entre os conteúdos de minha disciplina e os das disciplinas da formação profissional.	Sim, pois ela traz referências a leituras muito válidas e adequadas.

Fonte: A autora (2025)

A maioria dos docentes avaliou positivamente o produto educacional, destacando sua relevância e qualidade. Em relação à atração, verificou-se que o material despertou o interesse e manteve a atenção dos participantes. Quanto à compreensão, os docentes apontaram que os conteúdos foram apresentados de forma clara e acessível, facilitando a assimilação dos

conceitos. No quesito envolvimento, os participantes reconheceram a pertinência do material e sua adequação às suas necessidades formativas. A aceitação revelou que o produto foi bem recebido e considerado adequado para o contexto da integração curricular no EMI. Por fim, no quesito mudança de ação, o material estimulou reflexões sobre as práticas educativas, incentivando a revisão e aprimoramento das abordagens relacionadas à integração curricular no EMI.

A análise das respostas avaliativas dos docentes evidenciou que o produto educacional desenvolvido atendeu ao terceiro objetivo da pesquisa, resultando na reflexão sobre a integração curricular no EMI. Fundamentada nos conceitos teóricos discutidos no capítulo II desta pesquisa, contribuindo para o aprimoramento conceitual dos professores que atuam no EMI, especialmente em um curso recém-constituído. Nesse sentido, a cartilha representou uma iniciativa preliminar para fomentar a reflexão sobre as bases conceituais que sustentam a integração curricular no EMI, incentivando os docentes a repensarem sua prática educativa na perspectiva da formação humana integral dos estudantes.

No entanto, também foram apresentadas sugestões de aprimoramento do produto educacional relacionadas a formatação gráfica, conforme destacado pelo docente: "Parabéns pelo excelente material. A minha principal sugestão é a de valorizar ainda mais esse produto a partir do aprimoramento de sua formatação gráfica (D2, 2025)" e "Creio que poderia ter algumas reorganizações para tornar a leitura mais fluida. (D2, 2025)". Considerando a importância de adequar o produto às necessidades do público-alvo, a sugestão de melhoria na formatação gráfica foi acolhida. Para isso, uma artista visual e aluna do *campus* Olinda do IFPE, com experiência em design e diagramação, foi indicada por um docente para realizar a reformulação gráfica da cartilha. Seu trabalho envolveu não apenas a adaptação do texto e das imagens no formato de cartilha, mas também a criação de uma programação visual mais harmônica. O objetivo dessa iniciativa foi aprimorar a apresentação estética do material, tornando-o mais atrativo e acessível, além de facilitar a leitura e a compreensão dos conteúdos. Esse processo de revisão do produto educacional por meio avaliativo, conforme argumentam Ruiz *et al.* (2014), é essencial não apenas para a testagem, avaliação e validação do produto, mas também para identificar possíveis ajustes e melhorias que possam ser implementados no material.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou fornecer uma resposta ao problema de pesquisa, investigando quais são as concepções dos docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e de que forma essas concepções influenciam a prática educativa voltada para o processo de formação humana. Para orientar esse processo, definiu-se como objetivo geral compreender as concepções dos docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e analisar como essas concepções influenciam as práticas educativas voltadas à formação humana dos estudantes. Nesse contexto, também foram estabelecidos três objetivos específicos para aprofundar essa compreensão: discutir as concepções de integração curricular no EMI com base no trabalho educativo e da formação integral, explorar as interações entre o EMI e o currículo integrado, e entender como o currículo se relaciona com a PHC e a prática educativa no processo formativo. Além disso, foram analisadas e discutidas as concepções docentes sobre a integração curricular na prática educativa, observando como as concepções de integração contribuem para a formação dos alunos. E por fim, foi elaborado um produto educacional que aborda a integração curricular no EMI, com base nos fundamentos teóricos apresentados nesta pesquisa.

O referencial teórico deste estudo abordou conceitos centrais, como trabalho educativo e formação integral, enfatizando a importância da educação e do trabalho como direitos universais assegurados pela Constituição Federal de 1988 e reforçando a necessidade de uma formação que integre esses dois aspectos para promover o desenvolvimento humano pleno e a cidadania ativa. O estudo também aprofundou a análise do EMI e do currículo integrado sob a ótica de uma relação entre a formação geral e profissional, destacando a integração dos conhecimentos escolares com o contexto histórico, econômico e social que o cerca, em consonância com as reflexões de Apple (2006). Outro estudo fundamental abordado foi o currículo escolar embasado na PHC, que oferece uma análise crítica do currículo e das práticas educativas, destacando a necessidade de uma educação que desafie as estruturas capitalistas. Conforme argumenta Kuenzer (2011), essa pedagogia propõe uma concepção contra-hegemônica, defendendo uma educação que não apenas reproduza conhecimento, mas que também promova uma visão crítica e transformadora da realidade. A prática educativa no processo de formação humana foi também discutida como um espaço de manifestação de ideologias e valores, que tanto podem sustentar quanto contestar as estruturas sociais existentes, com especial foco na formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

A metodologia da pesquisa foi estruturada para atender aos objetivos propostos. Primeiramente, os procedimentos metodológicos definiram a abordagem como qualitativa, conforme a orientação de Minayo (2009). O campo empírico selecionado foi o *campus* Olinda do IFPE, onde a pesquisa foi contextualizada, envolvendo diretamente docentes do EMI. Durante a fase de geração de dados, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com o intuito de compreender as concepções dos docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e examinar como essas concepções influenciam as práticas educativas, especialmente no que diz respeito à formação humana dos estudantes. Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), possibilitando uma interpretação profunda e detalhada dos significados, resultando em uma compreensão abrangente e detalhada dos dados gerados.

As conclusões deste estudo indicam que as concepções dos docentes sobre a categoria do EMI refletem uma tensão entre a proposta de integração entre a formação geral e profissional e a fragmentação da formação, com foco na preparação de profissionais para o mercado de trabalho. Os docentes apresentam duas concepções distintas sobre as finalidades do EMI. Por um lado, uma parcela dos docentes entende que o EMI visa uma formação humana integral, que considera o desenvolvimento pleno e multidimensional do aluno. Por outro lado, há docentes que percebem o curso com uma finalidade fragmentada, ou seja, entendem que ele está orientado predominantemente para atender às demandas do mercado de trabalho, priorizando a formação técnica e profissional em detrimento de uma formação mais ampla. Dentro dessa concepção do EMI, os docentes também apontam desafios significativos para a efetivação da proposta integrativa do curso. Entre os principais desafios mencionados estão a necessidade de maior dedicação e tempo por parte das equipes para realizar efetivamente a integração curricular, o entendimento do que realmente significa "integração" entre os docentes e a compreensão, por parte dos alunos, do que é o EMI e quais são seus objetivos.

No mesmo sentido das contradições observadas na categoria do EMI, a categoria do currículo integrado, ao ser analisada por meio das concepções docentes, apesar de teoricamente convergir com a literatura sobre o conceito de integração, que implica unir os conhecimentos gerais e específicos em um único currículo, apresenta desafios consideráveis em sua aplicação prática. Os docentes identificam desafios para superar a fragmentação curricular, entre os quais se destacam a insuficiência de carga horária para as disciplinas de formação geral, o excesso de disciplinas no currículo e as dificuldades com a organização temporal do currículo, que prejudicam a continuidade e profundidade das aprendizagens.

Nesse contexto, as contradições nas concepções docentes sobre a integração curricular no EMI impactam diretamente a categoria das práticas educativas desenvolvidas no curso, refletindo uma tensão constante entre uma formação voltada para o desenvolvimento humano integral e uma formação fragmentada, que atende, em grande parte, às exigências do mercado de trabalho. Isso demonstra a necessidade de reavaliar e ajustar as práticas e concepções envolvidas na organização curricular para que a proposta do EMI possa efetivamente alcançar seu objetivo de formar cidadãos críticos, conscientes e preparados tanto para a vida quanto para o trabalho. Os docentes, conscientes da relevância de uma educação integrada, enfrentam desafios consideráveis, como a fragmentação do conhecimento e a dificuldade de transcender a dualidade entre uma formação para o mercado, para assim alcançar uma formação voltada para o desenvolvimento humano integral. Esses desafios ressaltam a importância de uma educação que, além de atender às exigências do mercado, fomente a formação crítica dos estudantes e a possibilite a continuação dos estudos em nível superior.

Para promover uma tentativa de redução das contradições evidenciadas no estudo, por meio do incentivo à reflexão conceitual dos docentes do EMI, desenvolveu-se uma cartilha como Produto Educacional. Esta cartilha foi baseada nos fundamentos teóricos aprofundados ao longo da pesquisa e visa fomentar reflexões docentes que valorizem a formação humana dos estudantes. Portanto, sugere-se que as instituições de ensino, especialmente os IFs, promovam um diálogo contínuo sobre a integração curricular no EMI e suas influências na prática educativa, buscando uma educação de qualidade, que não apenas atenda às exigências do mercado, mas que também contribua para a formação integral dos alunos. A tentativa de superação das contradições identificadas neste estudo é um passo fundamental para a construção de uma integração curricular no EMI que realmente cumpra seu papel social e educativo.

Ao encerrar, almejamos que esta pesquisa reitere a centralidade do currículo integrado no cenário da EPT, consolidando-se como um elemento fundamental do EMI. Ao aliar uma estrutura unificada de formação geral e profissional, esse modelo demonstra um potencial notável para estabelecer as bases indispensáveis à transição para uma nova era educacional, na qual a formação humana seja integral. Dessa maneira, entende-se que o EMI pode proporcionar uma formação mais sólida para os alunos poderem enfrentar suas necessidades, capacitando-os a desempenhar um papel ativo na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Acreditamos que, por meio dessa abordagem integrada, estaremos contribuindo para formar não apenas profissionais qualificados, mas também cidadãos plenamente capacitados a enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução. Reconhecendo as limitações deste

estudo, nosso intuito não é oferecer uma fórmula pronta para a realização da integração curricular por meio da PHC e do trabalho como princípio educativo em todas as etapas do desenvolvimento curricular. Ao contrário, buscamos contribuir com uma análise inicial que incentive discussões e investigações contínuas sobre a integração curricular no EMI. É recomendável que essa temática seja aprofundada em outras instituições de ensino e, futuramente, no próprio *campus* Olinda do IFPE, visando uma compreensão mais ampla. Em última instância, espera-se que este trabalho tenha incentivado reflexões significativas sobre a temática estudada e que sirva como um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas educativas mais integradas e fundamentadas, promovendo uma educação que considere a formação integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AMBONI, V. Trabalho e educação na reprodução social do homem. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 245–253, 2019. DOI: 10.9771/gmed.v11i1.25615. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25615>. Acesso em: 1 jul. 2023.

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

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. 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: 19 maio. 2024.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 jul. 2023

BRASIL. **Decreto 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 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: 2 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](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 Federal 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_RES\\_CNECEBN22020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22020.pdf). Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2021-pdf/129820-resolucao-cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021/file>. Acesso em: 29 jul. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

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

CAETANO, M. R.; PORTO JÚNIOR, M. J.; SOBRINHO, S.C. (Organizadores). (2021). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, v. 57, p. 611-614, 2004.

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; pp. 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://retratos da escola. Em nuvens. com. br/rde/article/view File/ 45/42](http://retratos.da.escola.br/rde/article/view/File/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. (Orgs.). 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.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional.** 1 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

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: 25 jul. 2023.

CUNHA. L.A. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo/Brasília: UNESCO/Flacso, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 39, de 8 de dezembro de 2004.** Documenta, Brasília, nº 518, p. 5-21, dez. 2004.

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 n º 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html) Acesso em 20 jan. 2024. » [http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html) .

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, Newton. **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.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 25 abr. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em . acessos em 21 maio 2024. 80 DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. História da educação brasileira: experiências e peculiaridades. Anais... Campinas: HISTEDBR, 2012. p. 3953-3979.

DRABACH, N. P. **A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil.** *Revista Trabalho Necessário*, v. 16, n. 31, p. 263-283, 22 nov. 2018.

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

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil.** 2ª. ed., 5 v. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo.** In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.) *Dicionário da educação do campo.* Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: (org.). *Ensino Médio Integrado : concepção e contradições.* São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado : concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado : concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI nº 13.415)**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

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

FRIGOTTO, G. **Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉZ, Deolinda (Org.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*. Lima (Perú): Fondo Editorial, 2010.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia

Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Autores Associados, 2019.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 4º ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES. **Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional**. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 09 jul. 2023.

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.

JAPIASSÚ, H. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Letras & Letras, 1999.

KAPLÚN, G. **Contenidos, itinerarios y juegos: tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos**. VI Congreso de ALAIC- Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, junio 2002- Grupo de Trajo:

Comunicación y Educación. 01-18. Kaplún, G. (2003). Materiais educativos: experiência de aprendizado. *Revista Comunicação & Educação*, 271, 46-60.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível**. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 331-354, 2017.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSK, G. **A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível**. *Holos*, v. 6, p. 22-32, 2016.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

LAUTÉRIO, T. C. B.; FIGUEIREDO, S. L. F. do. **O ensino de Música nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: uma revisão da literatura**. *Revista Thema*, v. 19, n. 1, p. 37-52. DOI: 10.15536/thema.V19.2021.37-52.1541. Acesso em: 23 jun. 2023.

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

LIMA, A. C. S.; NETA, O. M. M. O ensino de História no curso técnico integrado de Turismo - CEFETRN/IFRN - campus Natal/Central (2005-2011). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 8, p. 11-33, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2015.3217. Acesso em: 23 jun. 2023.

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/rho.v20i0.8656967. 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.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São

Paulo: Atlas, 2010.

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.

MARQUES, M. B.; VIEIRA, J. A. **Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na prática profissional do Ensino Médio Integrado à educação profissional**. Scientia Tec, v. 7, n. 1, p. 1-18, 16 abr. 2020. DOI: 10.35819/scientiatec.v7i1.4131. Acesso em: 23 jun. 2023.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa**. 29º 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. 249f. Tese (Livre Docência)-Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista. v. 34, n. 71, p. 223-239. Curitiba: set./out. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. In: ANTUNES, R. O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

MENEZES, E. T. de. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em 20 jul 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em—Link provisório: <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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasil, 2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 24 de julho de 2023.

MONTEIRO, D. M. M. et al. **O currículo integrado nas representações sociais de professores (as) do Ensino Médio Integrado do IFPE—campus Recife**. 2022.

MORAES, C. A.; DIEMER, O. Concepções de docentes em relação à integração de disciplinas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Profissional e**

**Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e10534, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.10534. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10534>. Acesso em: 23 jun. 2023.

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.2007.11. 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.; DE APARECIDO VIEIRA, J.; 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. 07, 2018.

PAULA, M. A. F. de; MACHADO, A. S. **Educação Profissional no Brasil: Formação para o Trabalho ou para a Cidadania?** Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, v. 6, n. 6, p. 3007-3027, 2017.

PAULA, J. L. de; SÁ, L. T. F. de; ANDRADE, M. A. F. J. de. Concepções docentes: práticas pedagógicas integradoras e seus desafios no IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 12, p. 140–156, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5731. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5731>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PEDRONI, S.; ROQUE FERNANDES, N. L. A integração curricular no curso técnico em eletrônica do Instituto Federal do Maranhão, campus Alcântara. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 19, p. e8587, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.8587. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8587>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PIOLLI, E.; SALA, M. **A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional**. Rev. Exitus, Santarém, v. 11, e020138, 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602021000100211&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100211&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 jul. 2023.

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

QUEIROGA, A. L. F. de; SILVA, R. de F. e. Da integração desejada às práticas pedagógicas fragmentadas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 7, p. 97-106, 3 mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2014.3547>. Acesso em: 23 jun. 2023.

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. (orgs.). 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](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go-/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 17 set. 2017.

RAMOS, M. N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado : concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. **Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez**, p. 106-127, 2005.

RAMOS, M. **Currículo Integrado.** Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html>. Acesso em: 30 jun. 2023.

RAMOS, M. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771- 788, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.356. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8e 9de maio de 2008.

RAMOS, M. **Currículo Integrado.** In: Dicionário da educação profissional em saúde / Isabel Brasil Pereira e Júlio César França Lima. 2.ed. revista ampliada.- Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RUIZ, L., Motta, L., Bruno, D., Demonte, F., Tufro, L. (2014). **Producción de materiales de comunicación y educación popular.** Buenos Aires: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

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.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396p.

SANTOS, T. B. dos. **Integrando Saberes: Reflexão sobre o Currículo do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional Técnica no Instituto Federal de Brasília**. Revista Eixo, v. 1, n. 2, p. 57-71, 31 dez. 2012.

SAVIANI, D. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**/Org. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alves da Silva Júnior. São paulo: Editora da Universidade estadual Paulista, 1996. (Seminários e debates). SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**.8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

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.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2011.

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.

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

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012.

SILVA, A. L.; GREGGIO, S.; AGNE, S. A. A integração curricular na percepção dos estudantes de três campi do Instituto Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e7929, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.7929. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7929>. Acesso em: 23 jun. 2023.

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.

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. Acesso em: 23 dez. 2023.

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.

SOUZA, D. A.; PENIDO, M. C. M. **Caminhos para elaboração do currículo de Física no Ensino Médio Integrado : uma proposição a partir da realidade do curso técnico em Edificações do Instituto Federal da Bahia**. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física* 38, nº 1 (25 de março de 2021): 242–69. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e72707>. Acesso em: 23 jun. 2023.

TAVARES, C. L. S. O ensino investigativo como ferramenta para despertar interesse em alunos por disciplinas profissionalizantes: relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e7967, 2019. DOI: 10.15628/rbept.2019.7967. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7967>. Acesso em: 23 jun. 2023.

TRENTIN SILVEIRA, R. A Relação Professor-Aluno de uma Perspectiva Gramsciana. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 1, 4, 2018, p. 97–11. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664512>

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 101, p. 1287-1302, dez. 2007.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.

## ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO – Campus Olinda  
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

### TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: CONCEPÇÕES DOCENTES

**Pesquisadora responsável:** Graziane Berte Boesing

**Instituição/Departamento de origem da pesquisadora:** Programa de Pós-Graduação  
em Educação Profissional e Tecnológica, PROFETP – Campus Olinda/IFPE.

**Telefone para contato:** 51 996564186

**E-mail:** grazibert@hotmail.com

**Orientador da Pesquisa:** Doutor José Henrique Duarte Neto

**Telefone:** (81) 9911-9016

**E-mail:** henrique.duarte@vitoria.ifpe.edu.br

A pesquisador(a) do projeto acima identificado e seu orientador assumem o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados (informações dos questionários, das entrevistas e da observação diagnóstica) serão estudados;
- Assegurar que as informações coletadas serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.

A pesquisadora Graziane Berte Boesing e seu orientador Doutor José Henrique Duarte Neto declaram que os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas e questionário), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora Graziane Berte Boesing, no endereço: Rua Faustino Porto, 197, Boa Viagem, Recife-PE, pelo período de mínimo 5 anos.

A pesquisadora declara, ainda, que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FACOTTUR, no endereço: Avenida Ministro Marcos Freire, 1387, Bairro Novo, Olinda, Pernambuco/PE, cep 53.030-010, telefone: (81)99217-1071, e-mail: comite.etica@facottur.org .

Recife, 25 de junho de 2024.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** GRAZIANE BERTÉ BOESING  
Data: 26/06/2024 09:21:15-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Assinatura da Pesquisadora  
Responsável**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JOSÉ HENRIQUE DUARTE NETO  
Data: 26/06/2024 11:16:13-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Assinatura do Orientador**

**ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)  
E CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO  
VOLUNTÁRIO (A)**

1/4

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO – Campus Olinda**

**Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE/Campus Olinda, por intermédio da aluna Graziane Berte Boesing, residente na Rua Faustino Porto, 197, Boa Viagem, telefone: (51) 996564186, e-mail: grazibert@hotmail.com, devidamente assistida pelo seu orientador professor Doutor José Henrique Duarte Neto, telefone: (81) 9911-9016, e-mail: henrique.duarte@vitoria.ifpe.edu.br., a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

**1. Título da pesquisa:**

Integração Curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Concepções Docentes

**2. Objetivos primários e secundários:**

**Objetivo geral:**

Compreender as concepções docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Computação Gráfica, do campus Olinda, do IFPE, e suas influências sobre as práticas educativas no processo de formação humana dos estudantes.

**Objetivos específicos:**

**1)** Identificar e refletir sobre as concepções docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado, a partir dos pressupostos do Trabalho Educativo e a Formação Integral, do Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado; e do Currículo e da Pedagogia Histórico-Crítica; **2)** 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 dos estudantes; **3)** Elaborar, como Produto Educacional, uma cartilha que aborda a integração curricular, com base nos fundamentos teóricos investigados nesta pesquisa, destinada a professores que atuam no Ensino Médio Integrado, a fim de fomentar a reflexão sobre as práticas docentes na perspectiva da formação humana dos estudantes.

**3. Descrição de procedimentos de coleta de informações:**

O estudo é de abordagem qualitativa. Usaremos para coleta das informações o questionário, com o objetivo de caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e a entrevista semiestruturada, que visa uma reflexão sobre as concepções dos docentes a

Recife, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura Pesquisador

Responsável

respeito do currículo integrado, e suas influências sobre as práticas educativas no processo de formação humana dos estudantes. Nesse sentido esperamos contribuir para o aprimoramento da Educação Profissional e para a compreensão e sugestão de caminhos para a superação da dualidade estrutural presente na Educação Profissional de Nível Médio, particularmente no Ensino Médio Integrado, que prevê a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida de forma integrada com o Ensino Médio, conforme preconiza o artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.154/2004 e o artigo 36 C, inciso I, da Lei nº 11.741/2008.

Início: Agosto/2024

Término: Setembro/2024

#### **4. Justificativa para a realização da pesquisa:**

Este estudo faz parte da linha de pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica", vinculada ao macroprojeto "Organização do Currículo Integrado na EPT", do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Sua importância reside na contribuição para o exercício de uma prática curricular docente que promova a formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

#### **5. Desconfortos e riscos esperados:**

Ressaltamos que os riscos associados a esta pesquisa são baixos, não apresentando ameaça à integridade física dos participantes. No entanto, ao utilizar os instrumentos de coleta de dados, podem surgir alguns riscos, tais como: desconforto ou constrangimento, mudanças de comportamento, alterações na percepção de mundo, modificações nos relacionamentos e comportamentos devido às reflexões provocadas pelo tema da pesquisa. Nesse sentido no que se refere às medidas protetivas, serão evitados os riscos de constrangimento, como cansaço ou aborrecimento, desconforto, medo, vergonha, estresse, quebra de sigilo, cansaço ao responder as perguntas, quebra de anonimato, a partir do respeito às individualidades de cada participante, identificadas por meio da escuta sensível de cada membro do grupo.

#### **6. Benefícios esperados:**

Espera-se que o trabalho realizado fomente a reflexão sobre a prática curricular docente, orientando a proposição de práticas educativas que visem a formação humana integral dos estudantes, alinhadas aos princípios do Ensino Médio Integrado, do Currículo Integrado e da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, a publicação desta pesquisa poderá ser uma valiosa referência para outros pesquisadores. Todas as informações obtidas serão tratadas com confidencialidade e divulgadas exclusivamente em eventos ou publicações científicas, sem identificação dos voluntários, exceto entre os responsáveis pelo estudo, garantindo o sigilo sobre a participação dos mesmos. Os dados coletados (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc.) serão armazenados em pastas de arquivo

Recife, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura Voluntário

---

Assinatura Pesquisador

Responsável

ou em computadores pessoais, sob a responsabilidade dos pesquisadores, por um período de 5 anos.

**7. Informações:**

É garantido aos participantes que qualquer pergunta será respondida e qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa será esclarecida. Também é assumido pela pesquisadora responsável supracitada o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

**8. Retirada do consentimento:**

O voluntário possui a liberdade de revogar seu consentimento a qualquer momento e cessar sua participação no estudo, sem que isso acarrete qualquer dano ao mesmo.

**9. Aspecto legal:**

Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, atendendo a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde – Brasília/DF.

**10. Confiabilidade:**

Os voluntários terão sua privacidade garantida, com a identidade (nomes e sobrenomes) dos participantes mantida em sigilo. No entanto, os voluntários assinarão um termo de consentimento permitindo que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

**11. Quanto à indenização:**

Nenhum pagamento será feito ou cobrado para sua participação nesta pesquisa, pois sua aceitação é completamente voluntária. Caso haja qualquer dano comprovadamente resultante de sua participação, está garantida a indenização, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se necessário, os pesquisadores cobrirão as despesas relacionadas à sua participação, incluindo transporte e alimentação.

**12. Os participantes receberão uma via deste Termo assinada por todos os envolvidos (participante e pesquisador).**

**13. Dados do pesquisador responsável:**

Nome: Graziane Berte Boesing

Endereço /telefone/e-mail: Rua Faustino Porto, 197, Boa Viagem, Recife/PE

Telefone: (51) 996564186

E-mail: grazibert@hotmail.com

**14. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da FACOTTUR, no endereço: Avenida Ministro Marcos Freire, 1387, Bairro Novo,**

Recife, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura Voluntário

---

Assinatura Pesquisador

Responsável

Olinda, Pernambuco/PE, cep 53.030-010, telefone: 81)99217-1071, e-mail: comite.etica@facottur.org .

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo "Integração Curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Concepções Docentes", como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.** (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

Recife, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura Voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura Pesquisador  
Responsável

## ANEXO III - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE  
COMUNICAÇÃO E TURISMO  
DE OLINDA - FACOTTUR



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: CONCEPÇÕES DOCENTES

**Pesquisador:** GRAZIANE BERTE BOESING

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80135524.0.0000.0127

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.952.409

**Apresentação do Projeto:**

Apoiando-se em Minayo (2009), assumimos o processo metodológico como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A escolha de uma metodologia em um trabalho científico envolve o posicionamento teórico do pesquisador e afeta diretamente a forma como a investigação é formulada. Isso inclui a definição dos objetivos, a análise dos elementos da realidade e, conseqüentemente, os resultados obtidos.

No âmbito do trabalho empírico, a pesquisa utilizará dados qualitativos, conforme Minayo (2009), isso significa que o foco da pesquisa será a compreensão e interpretação dos fenômenos investigados, em vez de buscar medidas quantitativas ou estatísticas.

Neste projeto de pesquisa propõe-se uma reflexão sobre as concepções dos docentes a respeito do currículo integrado, sob a perspectiva da formação humana, visando contribuir para o aprimoramento da Educação Profissional e para a compreensão e sugestão de caminhos para a superação da dualidade estrutural presente na Educação Profissional de Nível Médio, particularmente no Ensino Médio Integrado, que prevê a Educação Profissional Técnica de Nível Médio será desenvolvida de forma integrada com o Ensino Médio, conforme preconiza o artigo 4º, parágrafo 1º, inciso I do Decreto 5.154/2004 e o artigo 36 C, inciso I, da Lei nº 11.741/2008.

Esse estudo é um processo intelectual que se apoia em "conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas" (MINAYO, 2009, p. 26), os quais são desenvolvidos progressivamente ao

**Endereço:** AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1367  
**Bairro:** BAIRRO NOVO **CEP:** 53.030-010  
**UF:** PE **Município:** OLINDA  
**Telefone:** (81)99217-1071

**E-mail:** comite.etica@facottur.org

**FACULDADE DE  
COMUNICAÇÃO E TURISMO  
DE OLINDA - FACOTTUR**



Continuação do Parecer: 6.952.409

longo de todo o procedimento de pesquisa.

Nesse sentido, a estrutura metodológica deste estudo abrangerá os seguintes elementos: (I) procedimentos metodológicos, delineando as etapas a serem seguidas; (II) campo empírico, indicando o local onde a pesquisa será realizada; (III) sujeitos participantes, especificando quem serão os envolvidos no estudo; (IV) coleta de dados, que incluirá a aplicação de um questionário e uma entrevista semiestruturada; (V) análise dos dados, por

meio da qual serão examinadas as informações coletadas; e (VI) o produto final da pesquisa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender as concepções docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Computação Gráfica, do campus Olinda, do IFPE, e suas influências sobre as práticas educativas no processo de formação humana dos estudantes.

Objetivo Secundário:

1º) Identificar e refletir sobre as concepções docentes sobre a integração curricular no curso Técnico Integrado, a partir dos pressupostos do Trabalho Educativo e a Formação Integral, do Ensino Médio Integrado e sua relação com o Currículo Integrado; e do Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica;  
2º) 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 dos estudantes; 3º) Elaborar, como Produto Educacional, uma cartilha que aborda a integração curricular, com base nos fundamentos teóricos investigados nesta pesquisa, destinada a professores que atuam no Ensino Médio Integrado, a fim de fomentar a reflexão sobre as práticas docentes na perspectiva da formação humana dos estudantes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os riscos associados à participação nesta pesquisa são mínimos. No entanto, caso alguma questão ou pergunta cause constrangimento ou desconforto ao participante, ele tem o direito de optar por não responder ou retirar-se da pesquisa, sem que isso acarrete prejuízos. A pesquisadora estará disponível para fornecer apoio e tomar as medidas necessárias para garantir o bem-estar do participante. É importante ressaltar que os riscos envolvidos nesse tipo de pesquisa são de baixa magnitude, não apresentando ameaças à integridade física dos

**Endereço:** AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387  
**Bairro:** BAIRRO NOVO **CEP:** 53.030-010  
**UF:** PE **Município:** OLINDA  
**Telefone:** (81)99217-1071 **E-mail:** comite.etica@facottur.org

FACULDADE DE  
COMUNICAÇÃO E TURISMO  
DE OLINDA - FACOTTUR



Continuação do Parecer: 6.952.409

participantes. No entanto, o uso dos instrumentos de coleta de dados pode implicar em alguns riscos durante a condução da pesquisa, tais como

incômodo, indisposição, embaraço, acanhamento, variações de atitude, modificação de comportamento, mudanças na visão da realidade, transformações na compreensão da realidade nas relações interpessoais devido à reflexão sobre o assunto da pesquisa. Desta forma, para mitigar esses riscos, serão adotadas medidas protetivas, como evitar situações que possam causar constrangimento, garantir o respeito à individualidade de cada participante e manter o anonimato das respostas fornecidas. A pesquisadora estará atenta às necessidades e sensibilidades de cada membro, buscando assegurar um ambiente seguro e acolhedor para a condução da pesquisa.

**Benefícios:**

É esperado que o desenvolvimento desta pesquisa culmine em uma maior apropriação, tanto por parte da pesquisadora quanto dos sujeitos envolvidos, dos conceitos fundamentais relacionados ao Ensino Médio Integrado, ao currículo integrado e às práticas docentes, na perspectiva da formação humana integral. Essa apropriação visa, de forma expressiva, contribuir para a formação humana integral dos discentes. Além disso, os resultados obtidos podem apontar à instituição pesquisada caminhos e sugestões para aprimorar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, buscando superar a fragmentação curricular inerente à dualidade estrutural presente entre um ensino voltado apenas para a execução mecânica de uma profissão e outro destinado à formação intelectual, refletindo sobre as distinções de educação entre a classe trabalhadora e a elite. Antecipa-se que esse estudo poderá reverberar em uma prática educativa fundamentada nos princípios da formação humana integral, visando transformar a relação entre educação e trabalho. Além disso, espera-se uma apropriação conceitual mais aprofundada, reconhecendo que é por meio da integração curricular no Ensino Médio Integrado que se busca uma compreensão abrangente do conhecimento, considerando todas as dimensões que compõem o ser humano, com o propósito de fomentar seu desenvolvimento completo, ou seja, integral. Almeja-se também que esta pesquisa reitere a centralidade do currículo integrado no cenário da Educação Profissional e Tecnológica, consolidando-se como um elemento fundamental do Ensino Médio Integrado. Ao aliar uma estrutura unificada de formação geral e profissional, esse modelo demonstra um potencial notável para estabelecer as bases indispensáveis à transição para uma nova realidade educacional, na qual a formação humana seja integral. Dessa maneira, entende-se que o

**Endereço:** AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387

**Bairro:** BAIRRO NOVO

**CEP:** 53.030-010

**UF:** PE

**Município:** OLINDA

**Telefone:** (81)99217-1071

**E-mail:** comite.etica@facottur.org

**FACULDADE DE  
COMUNICAÇÃO E TURISMO  
DE OLINDA - FACOTTUR**



Continuação do Parecer: 6.952.409

Ensino Médio Integrado pode proporcionar uma formação mais sólida para os alunos poderem enfrentar suas necessidades, capacitando-os a desempenhar um papel ativo na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Acreditamos que, por meio dessa abordagem integrada, estaremos contribuindo efetivamente para formar não apenas profissionais qualificados, mas também cidadãos plenamente capacitados a enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução. As informações obtidas nesta pesquisa serão mantidas em sigilo e serão divulgadas apenas em eventos acadêmicos ou publicações científicas, sem qualquer identificação dos voluntários, exceto para os responsáveis pelo estudo, garantindo-se assim a confidencialidade de sua participação. Os dados coletados, como gravações, entrevistas, fotografias, etc, serão armazenados de forma segura pelos pesquisadores, em pastas de arquivo ou computadores pessoais, sob sua responsabilidade, pelo período de 5 anos. A participação nesta pesquisa é voluntária e não acarreta qualquer custo ou pagamento. Além disso, está garantida a compensação por danos eventualmente decorrentes da participação na pesquisa. Em caso de necessidade, as despesas relacionadas à participação, como transporte e alimentação, serão cobertas pelos pesquisadores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide "Condições ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foi apresentado os Termos de apresentação obrigatória

**Recomendações:**

Não se aplica

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao termino enviar o relatório final

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2349095.pdf	26/06/2024 16:18:34		Aceito
Outros	Curriculo_JoseHenriqueDuarteNeto.pdf	26/06/2024 16:13:48	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito

**Endereço:** AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387  
**Bairro:** BAIRRO NOVO **CEP:** 53.030-010  
**UF:** PE **Município:** OLINDA  
**Telefone:** (81)99217-1071 **E-mail:** comite.etica@facottur.org

FACULDADE DE  
COMUNICAÇÃO E TURISMO  
DE OLINDA - FACOTTUR



Continuação do Parecer: 6.952.409

Outros	Curriculo_GrazianeBerteBoesing.pdf	26/06/2024 16:10:54	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_e_confidencialidade_assinado_Grazi_assinado.pdf	26/06/2024 16:05:18	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado_assinado.pdf	26/06/2024 16:01:37	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Reitoraemexercicio.pdf	22/05/2024 19:50:21	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuenciadiretora.pdf	22/05/2024 19:47:17	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuenciaexternas.pdf	22/05/2024 19:26:52	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuenciareitor.pdf	22/05/2024 19:26:34	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/05/2024 19:15:17	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	22/05/2024 19:08:31	GRAZIANE BERTE BOESING	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

OLINDA, 16 de Julho de 2024

Assinado por:

Juliana Kelle de Andrade Lemoine Neves  
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA MINISTRO MARCOS FREIRE, 1387

Bairro: BAIRRO NOVO

CEP: 53.030-010

UF: PE

Município: OLINDA

Telefone: (81)99217-1071

E-mail: comite.etica@facottur.org

## APÊNDICE I - ARTIGO



### DECLARAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o trabalho intitulado **INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA** de autoria de GRAZIANE BERTE BOESING, JOSÉ HENRIQUE DUARTE NETO, foi publicado nos CONEDU - Educação profissional e tecnológica (Vol.3) referente ao ISBN 978-65-5222-023-3.

Link da Publicação:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119448>

**APÊNDICE II - Instrumento 1 - Questionário para Docentes do Curso Técnico em Computação Gráfica do IFPE - *campus* Olinda:**

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado(a) a participar, voluntariamente, de uma pesquisa que visa realizar uma reflexão sobre as concepções dos docentes acerca do currículo integrado no Ensino Médio Integrado, oferecido pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *campus* Olinda. Os resultados obtidos gerarão importantes subsídios para a elaboração da dissertação e do produto educacional do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Olinda do Instituto Federal de Pernambuco. As informações prestadas por você são sigilosas e serão analisadas em conjunto com as informações fornecidas por todos os participantes, conforme prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

A pesquisa consiste em um questionário, com tempo total de resposta estimado em 5 minutos e uma entrevista semiestruturada, com tempo total estimado em 20 minutos.

Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Consentimento da Participação da Pessoa como Voluntário(a), você poderá responder ao questionário e à entrevista semiestruturada.

**1- Nome:** \_\_\_\_\_

**2- Local de trabalho:** \_\_\_\_\_

**3- Formação Acadêmica (graduação):** \_\_\_\_\_

**4- Formação:**

Licenciatura;

Bacharelado;

Outro: \_\_\_\_\_ .

**5- Titulação (maior):**

Graduação;

Especialização;

Mestrado;

Doutorado;

Pós-Doutorado.

**6- Tempo de experiência docente:**

Menos de 1 ano;

- Entre 1 e 2 anos;
- Entre 2 e 3 anos;
- Entre 3 e 4 anos;
- Entre 4 e 5 anos;
- Entre 5 e 10 anos;
- Mais de 10 anos.

**7- Tempo de experiência docente no Ensino Médio Integrado:**

- Menos de 1 ano;
- Entre 1 e 2 anos;
- Entre 2 e 3 anos;
- Entre 3 e 4 anos;
- Entre 4 e 5 anos;
- Entre 5 e 10 anos;
- Mais de 10 anos.

**8- Tempo de experiência docente no curso Técnico de Computação Gráfica do IFPE, *campus Olinda*:**

- Menos de 1 ano;
- Entre 1 e 2 anos.

**9- Atuação profissional no curso Técnico Integrado em Computação Gráfica:**

- Núcleo Básico;
- Núcleo Técnico.

## **APÊNDICE III - Instrumento 2 - Roteiro de entrevista semiestruturada**

### **Categoria 1- Ensino Médio Integrado**

1. Qual é a sua concepção de Ensino Médio Integrado? Por favor, compartilhe seus comentários.
2. No seu entendimento, qual é a finalidade do Ensino Médio Integrado ofertado pelo *campus* Olinda?

### **Categoria 2- Currículo Integrado**

- 1- Como você conceitua o termo currículo integrado? Por favor, compartilhe seus comentários.
- 2- Considerando a estrutura do conhecimento no curso Técnico Integrado em Computação Gráfica, qual é a sua concepção sobre a organização do currículo?
- 3- Qual tem sido seu principal desafio na instrumentalização prática dessa organização curricular?

### **Categoria 3- Prática Educativa na perspectiva da Formação Humana**

- 1- Qual é o principal objetivo da formação que você oferece aos seus alunos?
- 2- Como você define o conceito de conhecimento escolar?
- 3- Quais tipos de conhecimento você procura desenvolver em seus alunos?
- 4- Quais métodos de ensino você utiliza para promover o desenvolvimento do conhecimento escolar entre seus alunos?
- 5- Você concorda que a realidade do aluno deve ser o ponto de partida para a construção do conhecimento escolar? Por quê?
- 6- Como você interpreta o conceito de "realidade do aluno"?
- 7- Poderia descrever sua prática como professor?

## APÊNDICE IV - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA CARTILHA “INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: QUE PRÁTICA QUEREMOS?”

Avaliação da Cartilha “Integração Curricular no Ensino Médio Integrado: Que Prática Queremos?”

Olá, docente!

Estamos chegando à etapa final da nossa pesquisa intitulada “Integração Curricular no Ensino Médio Integrado: Concepções Docentes”. Nesse momento, apresentamos o Produto Educacional elaborado com base no referencial teórico desenvolvido ao longo da nossa pesquisa. Gostaria de agradecer a todos e todas pela disponibilidade e colaboração durante o estudo. Este questionário tem como objetivo obter a avaliação da cartilha apresentada, como parte essencial do processo de desenvolvimento do Produto Educacional.

Sua participação é fundamental para o aprimoramento do nosso trabalho!

Nome:

---

E-mail:

---

Agradeço imensamente pela sua contribuição!

### Questionário avaliativo:

#### 1. Atração

Objetivo: Identificar elementos atrativos e menos interessantes.

- O que chamou mais a sua atenção neste material? Por quê?
- O design (cores, imagens, diagramação) contribui para tornar o material mais atrativo? Como?

#### 2. Compreensão

Objetivo: Verificar se os conteúdos são entendidos e acessíveis ao público-alvo.

- Qual é a principal mensagem que o material passa?
- A quantidade de informações apresentada é pouca, suficiente ou excessiva?

#### 3. Envolvimento

Objetivo: Avaliar se o público se identifica como destinatário do material.

- Você sente que este material foi feito para pessoas como você? Por quê?
- Você acha que o material reflete a realidade de seu grupo ou contexto social? Por quê?

#### 4. Aceitação

Objetivo: Confirmar a receptividade em relação ao enfoque, conteúdos e linguagem.

- A linguagem e os conteúdos apresentados na cartilha são claros e apropriados para o público-alvo? Se não, o que poderia ser ajustado?

### 5. Mudança de Ação

Objetivo: Avaliar se o material motiva o público-alvo a uma mudança de concepção ou atitude.

- Você se sente motivado(a) a refletir sobre sua prática educativa a partir das concepções propostas pela cartilha? Por quê?

Muito obrigada pela sua participação!

Se desejar, sinta-se à vontade para deixar suas sugestões sobre o material.

**APÊNDICE V - PRODUTO EDUCACIONAL**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Pernambuco  
Campus Olinda

# **INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: QUE PRÁTICA QUEREMOS?**



**PROFEPT**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

B672i Boesing, Graziane Berte.

Integração curricular no Ensino Médio Integrado: que prática queremos? / Graziane Berte Boesing; José Henrique Duarte Neto. – Olinda, PE: Os autores, 2025.  
36 f.: il., color. ; 30 cm.

Produto Educacional: Cartilha. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências.

1. Educação – Currículo. 2. Métodos de ensino. 3. Formação de professores. 4. Currículo Integrado. 5. Políticas públicas em Educação. 6. Educação Profissional e Tecnológica. 7. Ensino Médio Integrado. I. Duarte Neto, José Henrique (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.2 CDD (22. Ed.)

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

## FICHA TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

**ORIGEM:** Trabalho de dissertação, do programa ProfEPT – Campus Olinda, intitulado “Integração Curricular no Ensino Médio Integrado: Que prática queremos?”

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Ensino.

**PÚBLICO-ALVO:** Professores do Ensino Médio Integrado e demais profissionais interessados na temática.

**CATEGORIA:** Cartilha digital sobre a importância da Integração Curricular no Ensino Médio Integrado.

**FINALIDADE:** Propor bases conceituais e estimular a reflexão sobre o currículo integrado no contexto do Ensino Médio Integrado, com o objetivo de aprimorar as práticas educativas, orientando-as para a formação humana integral.

**ESTRUTURAÇÃO:** A cartilha digital está organizada em duas seções. A primeira aborda o Ensino Médio Integrado e o Currículo Integrado; já a segunda apresenta o Currículo e a Pedagogia Histórico-Crítica como proposta pedagógica desejável para a formação humana integral.

**AValiação:** A avaliação foi realizada pelos docentes que participaram da pesquisa e também pela banca de defesa da dissertação.

**DISPONIBILIDADE:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais e a proibição do uso comercial do produto.

**DIVULGAÇÃO:** Disponível em formato digital no repositório do Instituto Federal de Pernambuco.

**DIAGRAMAÇÃO:** As ferramentas utilizadas para diagramação foram o InDesign e o Canva.

**IDIOMA:** Português.

**INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA:** Instituto Federal de Pernambuco, campus Olinda.

**CIDADE:** Olinda – PE.

**PAÍS:** Brasil.

Cartilha de formação docente sobre a  
integração curricular no Ensino Médio  
Integrado

**Autores:**

Graziane Berte Boesing

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte  
Neto

**Design e diagramação:**

Juliana Santana

2025

# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	4
<b>SEÇÃO 1: ENSINO MÉDIO INTEGRADO E CURRÍCULO INTEGRADO</b> .....	5
1.1 VOCÊ SABE QUANDO SURTIU O ENSINO MÉDIO INTEGRADO? .....	6
1.2 O PORQUÊ DO CURRÍCULO INTEGRADO? .....	16
1.3 O QUE ESTÁ AMEAÇANDO O CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO? .....	18
<b>SEÇÃO 2: CURRÍCULO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: QUE PRÁTICA QUEREMOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL?</b> .....	20
2.1 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA CRÍTICA .....	21
2.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	24
2.3 QUE PRÁTICA EDUCATIVA QUEREMOS? .....	26
<b>Considerações finais</b> .....	32
<b>Referências</b> .....	34

# Apresentação

**Olá, querido(a) professor(a)!**

Esta cartilha foi elaborada com dedicação e cuidado especialmente para você, que atua no Ensino Médio Integrado (EMI) e busca aprofundar seus conhecimentos em relação à Integração Curricular. Mais do que um material de apoio, ela é um convite para repensar e transformar a educação! Criada como Produto Educacional vinculado à dissertação de mestrado do ProfEPT, sua construção se fundamenta nos conceitos trabalhados ao longo da pesquisa. Ao explorá-la, você encontrará reflexões sobre temas de EMI e Currículo Integrado, além de abordagens relacionadas ao Currículo e à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Vamos juntos fortalecer o currículo integrado no Ensino Médio Integrado e avançar na construção de uma educação que verdadeiramente transforma?

**Seja bem-vindo(a)!**



## SEÇÃO 1

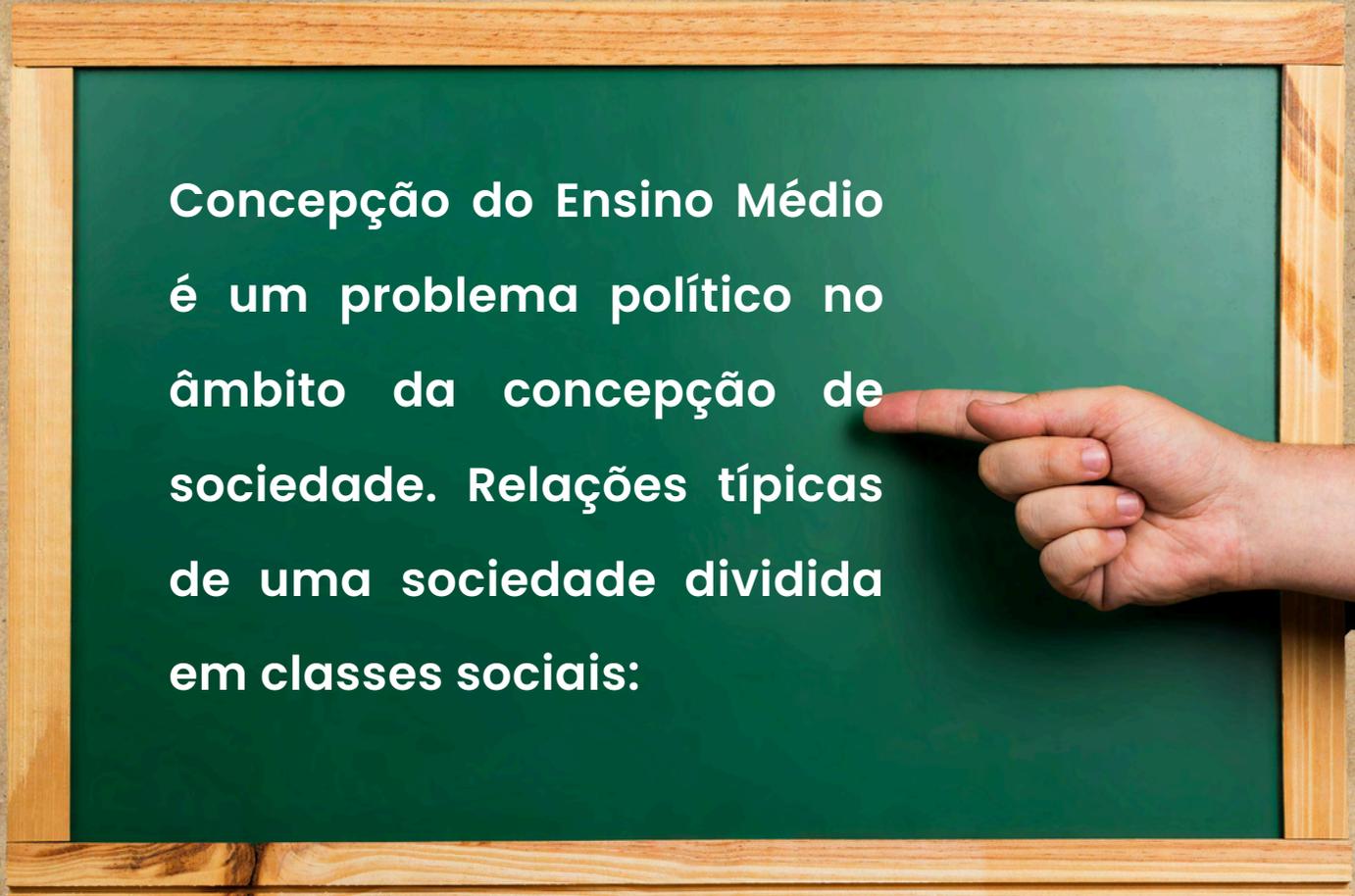
### ENSINO MÉDIO INTEGRADO E CURRÍCULO INTEGRADO

# 1.1 Você sabe quando surgiu o Ensino Médio Integrado?

O EMI surge no Brasil a partir da implementação do Decreto nº 5.154/2004. Desta forma, a integração curricular entre o Ensino Médio e a Educação Profissional passou a ser apresentada de forma explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996), entretanto é preciso que essa articulação ganhe movimento e caminhe na perspectiva da formação humana integral.

Ramos (2014) traz a ideia de formação humana integral como sugestão de transcender a fragmentação histórica do ser humano pela separação social do trabalho em termos de execução versus pensamento, direção ou planejamento. O objetivo desse modelo é ultrapassar a redução da preparação para o trabalho apenas em sua dimensão operacional simplificada, despojada dos conhecimentos que se encontram em sua origem científico-tecnológica e em sua apropriação histórico-social.

<sup>1</sup> O Decreto nº 5.154/2004 surgiu como um instrumento para integrar educação básica e profissional: dando origem ao EMI. No entanto, desafios práticos, como a desigualdade socioeconômica, dificultam sua implementação total. O EMI é proposto como solução transitória, buscando unificar conhecimentos científicos e profissionais.



Concepção do Ensino Médio é um problema político no âmbito da concepção de sociedade. Relações típicas de uma sociedade dividida em classes sociais:

De um lado:  
**Funções intelectuais**

De outro lado:  
**Funções instrumentais**

Bases do  
**EMI**  
(Gramsci,2001):



**Escola Unitária**



É uma abordagem educacional que surge como resposta ao desafio histórico da dualidade educacional. A Escola Unitária tem como objetivo formar cidadãos capazes de compreender e atuar em diversas esferas da sociedade, promovendo uma educação humanista e de cultura geral.

# Politecnia

# Educação Omnilateral



Seu propósito é superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual, promovendo a integração e interconexão entre conhecimento prático e teórico/histórico. Contrapondo-se a projetos de sociedade que privilegiam o capital em detrimento da emancipação da classe trabalhadora, a Politecnia busca uma educação mais ampla e integrada.

Visa desenvolver plenamente todas as dimensões do ser humano. Essa abordagem busca promover o desenvolvimento conjunto das condições materiais e sociais, considerando o conhecimento, a ciência e a tecnologia como patrimônio comum para a expansão das capacidades humanas.



Conforme Ramos (2007),  
a integração no  
EMI é explorada em três sentidos:



INTEGRAÇÃO COMO CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA



INTEGRAÇÃO RELACIONANDO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS GERAIS E ESPECÍFICOS COMO TOTALIDADE



Se liga na explicação

### INTEGRAÇÃO COMO CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA

A integração envolve as dimensões essenciais da vida, como trabalho, ciência e cultura. Isso implica compreender o trabalho como um princípio educativo, em que o ser humano é capaz de produzir sua própria realidade e transformá-la.

O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Portanto, a formação profissional não deve se limitar à preparação para o trabalho, mas deve levar à compreensão crítica do contexto socioeconômico em que se está inserido (Ramos, 2007).

$$\mathcal{L} + \frac{\partial}{\partial x} (e^u) = 0$$

## INTEGRAÇÃO RELACIONANDO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Essa perspectiva visa proporcionar aos jovens a capacidade de obter subsistência econômica, alcançar a inserção social e contribuir para a transformação da realidade social em que vivem. Isso não significa sobrepor a formação profissional à formação geral, mas sim oferecer uma formação profissional que permita aos jovens e adultos adquirir conhecimentos que os capacitem para uma participação digna na vida produtiva (Ramos, 2007).

## INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS GERAIS E ESPECÍFICOS COMO TOTALIDADE

Destaca-se a importância de considerar que nenhum conhecimento específico pode ser entendido isoladamente, mas deve ser relacionado às finalidades e ao contexto produtivo em que será aplicado. A integração, portanto, depende da postura do professor em articular e conectar os conhecimentos gerais e específicos, reconhecendo sua interdependência e relevância para uma formação abrangente (Ramos, 2007).

## 1.2 O porquê do currículo integrado?

O currículo integrado no Ensino Médio tem como objetivo unificar a educação básica e a educação profissional, superando a segregação histórica e a fragmentação entre formação acadêmica e técnica, conforme estabelecido pelo Decreto nº 5.154/2004. Essa integração busca formar indivíduos que não só atendam às demandas do mercado de trabalho, mas que também tenham uma compreensão abrangente dos fenômenos sociais, culturais e econômicos. De acordo com os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a abordagem de Ensino Médio Integrado apresenta-se como uma alternativa promissora, permitindo a unificação de uma educação que engloba tanto conhecimentos científicos quanto os objetivos adicionais da formação profissional em um mesmo currículo integrado:

A integração do Ensino Médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p.45).

A ideia por trás da formação integrada, por meio de um currículo integrado, é superar a divisão histórica entre trabalho manual e intelectual, buscando garantir que os indivíduos tenham uma educação completa que lhes permita compreender o mundo e atuar como cidadãos na sociedade. Nesse sentido, Ciavatta nos esclarece:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? (...) Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou Ensino Médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (Ciavatta, 2005, p. 02).

## 1.3 O que está ameaçando o currículo integrado no EMI?

A Contrarreforma de 2017, representada pela Lei nº 13.415, ameaça o currículo integrado, por priorizar os interesses do mercado de trabalho, reforçando a dualidade estrutural:

**De um lado a Educação Geral para os filhos da elite.**



**De outro lado a Educação Profissional para os filhos da classe trabalhadora.**

Kuenzer (2017) traz os apontamentos que resumem as ideias desse novo projeto de Ensino Médio:

Em resumo, o Ensino Médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. [...] Para a maioria dos trabalhadores, contudo, a flexibilização do Ensino Médio ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual Ensino Médio talvez atenda (Kuenzer, 2017, p.341 e 342).

## **SEÇÃO 2**

**CURRÍCULO E PHC:**

**QUE PRÁTICA QUEREMOS**

**PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ?**

## **2.1 O Currículo na Perspectiva Crítica**

Santos e Duarte Neto (2023) nos informam que “currículo” em latim significava uma pista circular de atletismo, também compreendida como uma pista de corrida de carros, além de poder significar caminho, jornada, trajetória, percurso e carreira. Sacristán (2017), Apple (2006) e Silva (2022): sublinham a complexidade não apenas no sentido conceitual do currículo, mas também, e principalmente, no processo de formulação, proposição e execução do currículo como um elemento central das atividades educacionais conduzidas nas instituições escolares. É essencial estar atento às finalidades subjacentes à transmissão dos conhecimentos escolares (Santos e Duarte Neto, 2023).

De acordo com Apple (2006), os currículos:

**Podem refletir as ideologias e interesses de grupos dominantes;**

**Podem representar uma Ideologia, composta por crenças, valores e práticas, que não é neutra nem natural, mas uma forma de poder que legitima e reproduz relações de dominação e resistência na sociedade. É preciso compreender e questionar essa dinâmica;**

**O currículo, torna-se, portanto, um campo de disputa ideológica;**

**A análise crítica da ideologia emerge como uma tarefa crucial para compreender e transformar a realidade educacional;**

**O currículo escolar emerge como um elemento em constante movimento e relevância, influenciado por fatores sociais, culturais, políticos e, principalmente, econômicos;**

## 2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica

A PHC foi desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani. A PHC aborda o currículo como um instrumento orientador do trabalho pedagógico, explicitando sua importância como um documento que molda esse processo. Essa abordagem fundamenta-se em uma compreensão profunda da sociedade, da natureza humana e da educação, com o objetivo claro de formar indivíduos de maneira intencional em uma direção específica. Ao considerar essa perspectiva, o currículo carrega a responsabilidade de apontar o tipo de ser humano que se pretende formar, influenciando, assim, a proposição de caminhos que levem à emancipação dos indivíduos ou não. Portanto, o currículo é inerentemente teleológico, o que significa que direciona o processo educativo com base em como é estruturado, fundamentado e quais conteúdos são selecionados. É importante ressaltar que essa característica teleológica do currículo não se manifesta de imediato, mas sim ao longo do desenvolvimento dos conteúdos trabalhados no processo de formação humana. A PHC busca, em última instância, a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade que seja livre e universal em sua abordagem e compreensão do mundo (Malanchen; Santos, 2020).

PHC em relação à educação escolar implica (Saviani, 2011):

**SABER OBJETIVO PRODUZIDO HISTORICAMENTE;**

**CONVERSÃO DO SABER OBJETIVO EM SABER ESCOLAR;**

**MEIOS NECESSÁRIOS PARA A APRENDIZAGEM DO SABER ESCOLAR;**

## 2.3 EMI: Que prática educativa queremos?

De acordo com Saviani (2008) a PHC é uma das pedagogias contra-hegemônicas e se destaca por defender a socialização do conhecimento sistematizado. Fundamentada na perspectiva marxista, essa pedagogia sustenta que a educação deve produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Essa abordagem fundamenta-se em uma compreensão profunda da sociedade, da natureza humana e da educação, com o objetivo claro de formar indivíduos de maneira intencional em uma direção específica. Ao considerar essa perspectiva, o currículo carrega a responsabilidade de apontar o tipo de ser humano que se pretende formar, influenciando, assim, a proposição de caminhos que levem à emancipação dos indivíduos (Malanchen; Santos, 2020).

Nesse sentido, propomos uma prática educativa no Ensino Médio Integrado embasada na PHC como um meio de fortalecer a integração curricular, favorecendo uma formação que supere a fragmentação do conhecimento e contribua para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. Ao compreender a educação como um processo historicamente situado e vinculado à transformação social, a PHC possibilita a articulação entre a formação geral e a profissional, potencializando a criticidade e a autonomia intelectual.

Para orientar a prática educativa e servir como referencial na organização do trabalho pedagógico, favorecendo uma abordagem que integra teoria e prática, conhecimento e realidade social, na perspectiva da emancipação humana, Saviani (2007) apresenta cinco passos articulados da PHC:

### **PRÁTICA SOCIAL INICIAL**

IDENTIFICAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL E DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS.

### **PROBLEMATIZAÇÃO**

IDENTIFICAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL E DAS EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS.

### **INSTRUMENTALIZAÇÃO**

EDUCADORES FORNECEM FERRAMENTAS INTELLECTUAIS E TEÓRICAS.

### **PRÁTICA SOCIAL FINAL**

ALUNOS SÃO INCENTIVADOS A APLICAREM O QUE APRENDERAM.

### **CATARSE**

ALUNOS LIBERAM EMOÇÕES E SENTIMENTOS EM RELAÇÃO ÀS QUESTÕES LEVANTADAS

Apesar da PHC sugerir esses passos articulados para a prática educativa, conforme Duarte (2021) a PHC não adota uma abordagem única para o ensino, pois a escolha de estratégias, técnicas e métodos pedagógicos deve considerar quatro elementos inter-relacionados: quem ensina, quem aprende, o conteúdo ensinado e o contexto da atividade educativa. Essa perspectiva busca integrar o conhecimento de maneira holística, recusando a visão utilitarista que reduz o aprendizado a uma simples aplicação prática. Em vez disso, a PHC propõe uma formação crítica, capacitando os indivíduos a compreenderem o impacto social e cultural do conhecimento. Além disso, essa abordagem não ignora a realidade da classe trabalhadora e as possibilidades de transformação social (Duarte, 2021). A PHC reconhece a importância da integração curricular por meio da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados (Saviani, 2011).

Considerando Malanchen (2016), a integração curricular na perspectiva da PHC tem como objetivo central a apreensão da totalidade do conhecimento, alcançada por meio da análise das partes constituintes do currículo e sua posterior articulação em uma visão integrada. A PHC não busca atalhos que evitem o necessário momento analítico do currículo, nem se restringe a ele, mas propõe superar a dicotomia entre organização disciplinar e interdisciplinar do currículo. Além disso, essa pedagogia reconhece os limites da estrutura educacional vigente, compreendendo que a superação definitiva desses modelos curriculares depende de um processo social mais amplo, vinculado à transformação do modo de produção capitalista.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das conceituações apresentados nesta cartilha, espera-se que o conhecimento aqui explorado tenha contribuído para uma reflexão das concepções que norteiam o Ensino Médio Integrado e o currículo integrado na perspectiva da formação humana integral. Ao longo do estudo, buscamos oferecer reflexões que ajudem a superar a fragmentação curricular presente entre a educação geral e a educação profissional. Entendemos que a integração curricular, por meio de uma prática educativa Histórico-Crítica, pode propiciar o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, rompendo com a dicotomia tradicional entre o saber teórico e o prático. O objetivo é que os estudantes se formem de maneira plena, capazes de articular diferentes saberes, ao mesmo tempo em que se preparam para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e da vida social, sem que esses campos sejam dissociados. Ainda que o cenário educacional atual seja desafiador, acreditamos que os Institutos Federais e o modelo de Ensino Médio Integrado por meio do currículo integrado continuam sendo espaços de resistência.

# Referências

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

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Decreto 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: 2 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

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.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: (org.). Ensino Médio Integrado : concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 24 ago. 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação & Sociedade, v. 38, p. 331-354, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. 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](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go-/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 17 set. 2017.

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. (orgs.). Ensino Médio Integrado : concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado :  
concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

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, Dermeval. 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.