

# O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO: REVISÃO SISTEMÁTICA (2013-2019)

Ana Cláudia Ferreira\*  
Instituto Federal Catarinense  
Universidade Tuiuti do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0003-0146-659>

Maria de Fátima Rodrigues Pereira\*\*  
Universidade Tuiuti do Paraná  
<https://orcid.org/0000-0002-8511-2313>

## RESUMO

Esta revisão sistemática tem por objetivo caracterizar a integração no Ensino Médio Integrado (EMI) brasileiro, por intermédio da metassíntese de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* sobre o tema. A busca pelos estudos para análise se deu no Banco de Teses e Dissertações da Capes, entre os meses de julho e setembro de 2020, resultando em um conjunto formado por 79 trabalhos, após ter sido averiguada a pertinência aos critérios de inclusão e exclusão em 200 registros. Os resultados dessa análise elucidam a integração como uma perspectiva em construção, no âmbito das ofertas de EMI constantes nas pesquisas selecionadas. Enquanto possibilidade, a integração afirmada nos estudos confirma o alcance da almejada formação integral emancipadora. Contudo, carrega em si a marca da contradição de não se afastar das exigências impostas pelo capital na luta de classes. Conclui-se, assim, pela defesa da integração como o caminho para a transformação.

**Palavras-chave:** Integração; Politecnia; Emancipação.

## ABSTRACT

### THE INTEGRATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW OF THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE

This systematic review aims to characterize integration in Brazilian Integrated Secondary Education (EMI), through the meta-synthesis of *stricto sensu* postgraduate research on the subject. The search for studies for analysis took place in the Catalog of Theses and Dissertations of Capes, between the months of July to September 2020, resulting in a set formed by 79 works, after having

\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Docente no Instituto Federal Catarinense. Araquari-SC, Brasil. E-mail: [ana.ferreira@ifc.edu.br](mailto:ana.ferreira@ifc.edu.br)

\*\* Doutora em Filosofia e História da Educação (UNICAMP). Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba - PR, Brasil. E-mail: [maria.pereira@utp.pr](mailto:maria.pereira@utp.pr)

been verified the pertinence to the inclusion and exclusion criteria in 200 records. The results of this analysis elucidate integration as a perspective under construction, within the scope of the EMI offers contained in the selected studies. As a possibility, the integration affirmed in the studies confirms the scope of the desired emancipatory integral formation. However, it carries with it the contradiction of not moving away from the demands imposed by capital in the class struggle. It concludes, therefore, by the defense of integration as the path to transformation.

**Keywords:** Integration; Polytechnic; Emancipation.

## RESUMEN

### LA INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

Esta revisión sistemática tiene como objetivo caracterizar la integración en la Educación Secundaria Integrada (EMI) brasileña, a través de la metasíntesis de investigaciones de posgrado *stricto sensu* sobre el tema. La búsqueda de estudios para análisis se realizó en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes, entre los meses de julio a septiembre de 2020, resultando un conjunto formado por 79 trabajos, luego de haber verificado la pertinencia a los criterios de inclusión y exclusión en 200 registros. Los resultados de este análisis dilucidan la integración como una perspectiva en construcción, en el ámbito de las ofertas del EMI contenidas en los estudios seleccionados. Como posibilidad, la integración afirmada en los estudios confirma el alcance de la deseada formación integral emancipadora. Sin embargo, lleva consigo la contradicción de no alejarse de las exigencias que impone el capital en la lucha de clases. Concluye, por tanto, con la defensa de la integración como camino hacia la transformación.

**Palabras clave:** Integración; Politécnica; Emancipación.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

O Ensino Médio Integrado (EMI) constitui-se um campo importante para os estudiosos da Educação. Em termos de nível médio, trata-se de um campo em disputa (SILVA, M., 2016) e, no que diz respeito às políticas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), configura-se uma das manifestações do embate entre os interesses de classes.

Se a história no Brasil evidencia a separação entre formação geral e formação para o trabalho

(ROMANELLI, 1986), a diretividade com que se organiza a EPT nacional está personificada na criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) na década de 1940 (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012). Foi no início do novo século que os enfrentamentos para o fim da fragmentação educacional tiveram desdobramentos práticos na legislação nacional, quando a integração deixou de ser eminentemente uma intenção e passou a figurar como uma opção no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e como uma preferência na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a).

1 Esta revisão está inserida no âmbito de pesquisa de doutoramento, cujo projeto foi analisado e aprovado junto ao Comitê de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná, sob parecer nº 5.050.207, anexado à Plataforma Brasil.

Ocorre que, a partir do golpe político de 2016, se instaurou um novo período para as políticas sociais brasileiras (BELMIRO; SILVA, 2019), das quais as educacionais são expressão. A reforma do Ensino Médio (EM) teve início por medida provisória em 2016 e chegou acompanhada da conhecida argumentação de exigência de atendimento aos requisitos do mercado de trabalho (SILVA; SCHEIBE, 2017). A Lei nº 13.415/2017 retoma a perspectiva de formar essencialmente para atividades produtivas, no bojo da retórica de formar o jovem para a vida (MOLL; GARCIA, 2020). Com isso, torna-se legítimo o esforço de trazer à luz a realidade da integração entre EM e EPT brasileiros, objetivando sua defesa.

Esta revisão sistemática abrange um conjunto de pesquisas acadêmicas que tiveram o EMI por escopo. Foi realizada tendo em vista a compreensão de que o conhecimento sobre um objeto de pesquisa é dinâmico e crescente, mas sempre é possível tirar-lhe uma fotografia. Assim, apresentam-se os principais achados, com o olhar no horizonte para o qual eles apontam e partindo da seguinte problemática: Como se caracteriza a integração nas ofertas de EMI estudadas no âmbito de programas de Pós-graduação *stricto sensu* nacionais?

Conforme preconiza a literatura sobre as revisões sistemáticas (GALVÃO; RICARTE, 2019; SIDDAWAY; WOOD; HEDGES, 2019), foi preciso organizar um plano para empreender a tarefa, englobando decisões como a definição de bases de consulta, descritores, dados a analisar, forma como apresentá-los e trabalhos relevantes para exposição das contribuições. A partir de uma primeira aproximação, compreendeu-se que o produto aqui exposto se classifica na categoria de metassíntese, posto que integra pesquisas qualitativas com delineamentos variados em matrizes metodológicas heterogêneas. Optou-se por realizar as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2020), considerando-se que nessa base é possível vislumbrar a produção do conheci-

mento acadêmico, abrigado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de todo o território nacional e reunido em uma biblioteca digital dos trabalhos defendidos anualmente desde 1987, sendo disponibilizado para consulta resumos e/ou trabalhos completos. A definição dos termos descritores para utilização na ferramenta de busca foi orientada pelo estudo de duas coletâneas, as quais reuniram textos dos painelistas do **Seminário Propostas para o Ensino Médio na nova LDB** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1991), de 1989, e artigos relativos às oficinas preparatórias para o **Seminário Nacional Ensino Médio: construção política** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004), de 2003.

Do enunciado do problema que orienta esta revisão sistemática, depreendem-se os seguintes critérios de inclusão, para a seleção dos trabalhos que compuseram o conjunto analisado: a) pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais; b) temáticas que perpassam a oferta de EM e EPT integrados; c) ofertas organizadas por instituições escolares formais; d) abrangência de público na idade certa para a etapa final da educação básica. Em paralelo, os critérios de exclusão de estudos são os seguintes: a) escopo de pesquisa em ramo diverso do EM integrado à EPT; b) ofertas fora do âmbito escolar formal; c) atendimento a público fora da idade certa para a etapa final da Educação Básica.

Objetiva-se, assim, fornecer subsídios significativos para colaborar com os estudiosos do EMI brasileiro, acerca de como a integração tem se dado, suas características, suas potencialidades e seus limites.

## Procedimentos metodológicos

O primeiro acesso para reconhecimento do funcionamento da base de consulta foi em julho de 2020, quando se ensaiou uma busca com o descritor **ensino médio integrado ao técnico** escrito sem aspas, sem caracteres especiais e sem operadores booleanos. Uma quantidade inacessível de trabalhos foi retornada

(542.011), de modo que foi preciso realizar maiores refinamentos na busca, por meio de filtros disponibilizados pela ferramenta. São 12 níveis de filtragem possíveis nessa base: **Tipo; Ano; Autor; Orientador; Banca; Grande Área do Conhecimento; Área do Conhecimento; Área de Avaliação; Área de Concentração; Nome do Programa; Instituição; e Biblioteca**. A decisão foi adotar os filtros **Área do Conhecimento e Área de Concentração** e, na última busca, acrescentou-se o filtro **Grande Área do Conhecimento**. Isso permitiu abranger amplamente a temporalidade dos estudos, instituições e programas, bem como toda possibilidade de autores e orientadores.

Na primeira tentativa efetiva de busca, manteve-se o descritor do ensaio e adotou-se os filtros **Educação** para Área do Conhecimento e cinco opções para Área de Concentração: **Educação; Educação Tecnológica; Educação, Cultura e Políticas Públicas; Educação Profissional e Tecnológica; e História, Política e Sociedade**. O resultado foi de 9.584 dissertações e 3.670 teses, totalizando 13.254 trabalhos no período de 2014 a 2018. Na segunda busca utilizou-se o descritor **ensino médio integrado**, sem caracteres especiais ou operadores booleanos, mas incorporando-se o uso das aspas. Adotou-se o seguinte refinamento: **Educação** para Área do Conhecimento e os mesmos cinco filtros anteriores para Área de Concentração, acrescentando-se um sexto denominado **Políticas públicas, educação e sociedade**. O resultado foi 7.023 dissertações e 2.652 teses, totalizando 9.675 trabalhos no período de 2013 a 2017.

Na terceira busca o descritor utilizado foi **ensino técnico integrado ao ensino médio**, entre aspas, com os mesmos filtros e níveis da segunda busca. Os retornos foram de 10.031 dissertações e 4.080 teses, equivalendo a um total de 14.111 trabalhos no período de 2014 a 2018. Observou-se aumento na quantidade retornada em relação à busca anterior. Na quarta tentativa, a busca foi com o descritor **ensino médio profissionalizante** e os mesmos filtros e níveis da terceira busca, chegando-se a 7.001

dissertações, 2.641 teses e um total de 9.642 trabalhos entre 2013 e 2017.

Como não houve redução significativa na quantidade total retornada, optou-se pelo uso de múltiplas expressões descritoras, escritas cada uma entre aspas e separadas por ponto-e-vírgula. Com isso, na quinta busca considerou-se três expressões descritoras: **ensino médio integrado, educação emancipatória e educação politécnica**. Os filtros foram **Educação** na Área de Conhecimento e outros seis na Área de Concentração: **Educação; Educação e Trabalho; Educação Tecnológica; História, Política e Sociedade; Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica-PPGEPT; Políticas Públicas, Educação e Sociedade**. Os resultados retornados estavam distribuídos em dois períodos distintos: de 2013 a 2014 e de 2016 a 2018, apontando-se 120 dissertações e 41 teses, num total de 161 trabalhos.

A sexta e última busca foi realizada ampliando-se a quantidade de expressões descritoras e refinando-se os filtros em mais níveis. Foram utilizadas seis expressões entre aspas cada uma e separadas por ponto-e-vírgula: **ensino médio integrado, educação emancipatória, educação politécnica, politecnia no ensino médio, ensino médio emancipatório e ensino médio politécnico**. Nos filtros para a Grande Área do Conhecimento registrou-se **Ciências Humanas e Multidisciplinar**. Para a Área do Conhecimento incluiu-se **Educação, Ensino e Políticas públicas**, e para a Área de Concentração foram apontados dez filtros: **Ciência, Tecnologia e Ensino; Educação; Educação e Trabalho; Planejamento e Políticas Públicas; Políticas Públicas e Gestão Ed. Profissional e Tecnológica-PPGEPT; Políticas e Processos em Educação; Políticas Públicas e Gestão Educacional; Políticas Públicas, Educação e Sociedade; Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico; Trabalho e Educação**. Nessa busca o resultado foi de 156 dissertações e 44 teses, perfazendo um total de 200 trabalhos entre os anos de 2013 e 2019. Desse conjunto, 13 teses e 20 dissertações não apresentavam

seus arquivos disponibilizados para acesso. As outras 167 tiveram seus arquivos baixados. Cabe registrar que as opções dentro de cada nível de filtro são variadas e vinculadas às escolhas feitas em níveis superiores. Assim, quando se fez a escolha de duas opções para a Grande Área do Conhecimento, houve um direcionamento de opções disponíveis para os níveis Área do Conhecimento e Área de Concentração.

Por intermédio da leitura dos resumos daqueles estudos não acessíveis de imediato (33), verificou-se um conjunto que se enquadraria em algum dos critérios de exclusão:

- três versavam sobre a formação de professores que atuam no EMI, portanto, ofertas de formação em nível superior ou continuado;
- quatro estavam no escopo do ensino infantil e/ou fundamental;
- dois pesquisavam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e;
- dois tiveram por campo empírico formação não escolar.

Dentre os 22 que não incorreriam em algum critério de exclusão, sete abrangiam estudos voltados para compreender a realidade do EMI nas redes estaduais dos seguintes estados:

Ceará, Espírito Santo, Pará e Rio Grande do Sul. Havia um estudo que tinha o Cefet/MG por *lôcus* e outros 11 que abrangiam algum IF da RFEPCT. Dentro das limitações que um resumo de pesquisa acadêmica pode apresentar, foi possível compreender que seria importante buscar um desses trabalhos em outra base onde pudesse ter sido depositado e disponibilizado. Uma vez encontrado, foi adicionado à coleção de 167 pesquisas, cujos resumos foram igualmente averiguados.

Essa leitura dos resumos esclareceu que um grupo de 69 trabalhos incorria em algum critério de exclusão. Outros 20 estudos, especificamente voltados para compreender a reforma do EM politécnico no Rio Grande do Sul, não abrangiam a integração entre EM e EPT, sendo então excluídos da revisão sistemática. Dessa forma, passou-se ao reconhecimento dos sumários de 79 trabalhos, o que resultou no apontamento de capítulos essenciais e ainda de textos completos para estudo, segundo a maior pertinência com o tema desta revisão e sua importância em elucidar o estado da produção do conhecimento sobre a integração no EMI no Brasil. Na Tabela 1 encontra-se a organização dos tipos e quantidades de trabalhos que pertenceram ao conjunto de análise para esta revisão sistemática.

**Tabela 1** – Trabalhos selecionados para a revisão sistemática, por tipo e ano de defesa

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2013	7	1	8
2014	16	3	19
2015	9	0	9
2016	18	3	21
2017	8	4	12
2018	2	3	5
2019	4	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>	<b>15</b>	<b>79</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

O recorte temporal foi dado pela própria plataforma, posto que não retornou nenhum registro antes de 2013. A explicação para isso decorre da legislação sobre o EMI. Desde 2004, com o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), a integração passa a constar nos dispositivos regulamentadores da LDBEN/1996 (BRASIL, 1996), contudo sem sistematização, o que se deu em 2008, com a “Seção IV-A – Da educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 1996), pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b). Somente em 2012 é que foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a EP, especificamente.

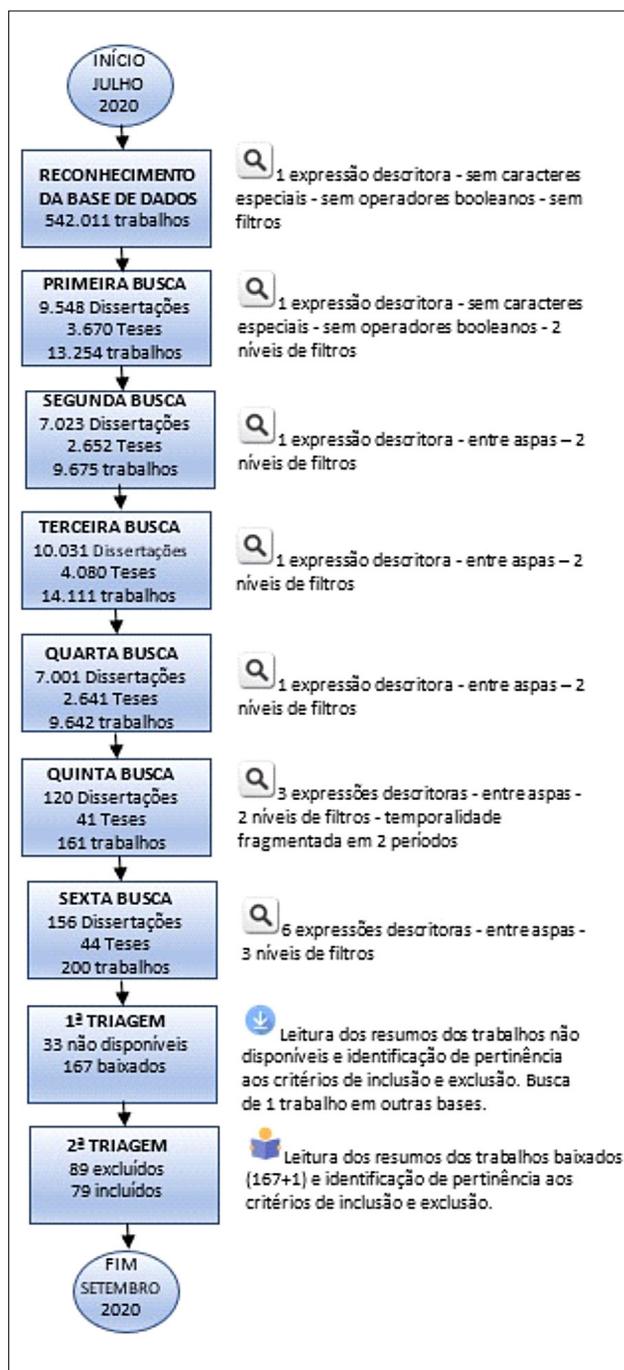
Pode-se compreender, assim, a demarcação temporal apresentada pelo sistema de busca da Capes, retornando trabalhos a partir do ano de 2013. Considerando-se que: a sistematização legal do EMI na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) tem início no ano de 2008; a definição de diretrizes curriculares nacionais ocorreu a partir de 2012; e os programas de pós-graduação *stricto sensu* compreendem períodos formativos entre 2 e 4 anos (Mestrado e Doutorado, respectivamente); é consistente que o ano de 2013 seja o início das defesas de pesquisas que carregaram em seu bojo as palavras utilizadas nos termos descritores escolhidos para a seleção dos estudos que compuseram a presente revisão sistemática.

Para demonstrar graficamente os detalhes sobre o processo realizado, apresenta-se a Figura 1.

## Desenvolvimento e discussão dos resultados

Iniciando com uma caracterização dos estudos analisados nesta revisão, segue a Tabela 2 com a distribuição dos trabalhos pelos estados e regiões em que estão localizados os programas que abrigaram as pesquisas sobre o EMI. Observa-se que a maioria está no Rio Grande do Sul (13), seguido do Paraná (11) e

**Figura 1** – Fluxograma do processo de definição dos estudos para a revisão sistemática



**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

de Santa Catarina (9). Houve investigações em todos os estados da região Sudeste, configurando-se como a segunda no quantitativo de pesquisas *stricto sensu* realizadas sobre o tema. Nordeste, Norte e Centro-Oeste somam 24 trabalhos, apenas dois a mais do que a região Sudeste.

**Tabela 2** – Distribuição dos trabalhos *stricto sensu* sobre EMI por estados da federação e por regiões

ESTADO	QT.	%	REGIÃO	QT.	%
Rio Grande do Sul – RS	13	16,46%	Sul RS – PR - SC	33	41,77%
Paraná – PR	11	13,92%			
Santa Catarina – SC	9	11,39%			
Rio de Janeiro – RJ	9	11,39%	Sudeste MG – SP – RJ – ES	22	27,84%
São Paulo – SP	7	8,86%			
Espírito Santo – ES	4	5,06%			
Minas Gerais – MG	2	2,53%			
Maranhão – MA	3	3,8%	Nordeste MA – PI – CE – RN PE – AL – SE – BA	9	11,4%
Ceará – CE	2	2,53%			
Pernambuco – PE	2	2,53%			
Piauí – PI	1	1,27%			
Rio Grande do Norte – RN	1	1,27%			
Pará – PA	4	5,06%	Norte AM – RR – PA AP – AC – RO	8	10,13%
Amazonas – AM	3	3,8%			
Rondônia – RO	1	1,27%			
Mato Grosso do Sul – MS	5	6,33%	Centro-Oeste MT – MS – GO – DF	7	8,86%
Mato Grosso – MT	2	2,53%			
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>100,00%</b>		<b>79</b>	<b>100,00%</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras deste artigo com base em dados de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020).

Uma explicação possível para a concentração no Rio Grande do Sul é que esse estado, durante o período de 2011 a 2014 e sob o governo da coligação Unidade Popular pelo Rio Grande (formada pelos partidos PT/PSB/PCdoB/PR), implantou uma proposta pedagógica para o EM, denominada EM Politécnico. Essa proposta buscou atender a ampliação do alcance dos programas federais no estado, optando por iniciativas de expansão da oferta de EP por meio de parcerias entre a União, os

Estados e os Municípios, o que está previsto no parágrafo 5º do artigo 3º da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), cuja nova redação se deu pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005).

Em termos de organização curricular, a proposta estadual indicava: **Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio** (esta podendo assumir a forma de concomitância externa) e **Educação Profissional Técnica de Ensino Médio** (com ofertas de

cursos subsequentes). Contudo, em análise diagnóstica da situação da EP na rede estadual, o documento aponta para a existência de 151 escolas com EP em 2010, cujas ofertas estavam organizadas na forma concomitante e subsequente. Prevaleceu, portanto, a dinâmica imposta pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), revogado desde 2004, sem que se configurasse comprometimento com a exclusividade de oferta de EMI.

Constam 16 universidades da Região Sul contribuindo com 9 teses e 24 dissertações, sendo que 6 são da rede federal, 6 da rede privada e 4 da estadual. Na Região Sudeste há um total de 4 teses e 18 dissertações, distribuídas em 11 instituições, das quais 6 são federais, uma é estadual e 4 são particulares. Na Região Nordeste figuram 4 instituições federais e 2 estaduais, com um total de 9 defesas de dissertações. Na Região Norte foram 2 teses e 6 dissertações, defendidas entre 5 instituições federais e uma estadual. Já na Região Centro-Oeste aparecem 3 instituições, uma em cada rede (federal, estadual e particular), com um total de 7 dissertações. Considerando-se o total de 42 instituições com pesquisas contributivas para esta revisão sistemática, defendidas no período 2013-2019, nota-se que a maioria dos trabalhos esteve abrigada em programas de Pós-graduação em Educação na rede federal (52,38%), pertencendo à rede particular 26,19% das pesquisas e 21,42% às redes estaduais. Ao fazer um ranqueamento no conjunto considerado, das instituições que tiveram multiplicidade de trabalhos defendidos (foram 19 com no mínimo duas defesas), verifica-se que não é apenas no quantitativo de trabalhos que se observa a hegemonia da Região Sul, mas também no número de instituições – cinco são do Rio Grande do Sul, três do Paraná e outras duas de Santa Catarina. Essa situação leva à compreensão de que o tema EMI não está sob domínio de pesquisa de uma dada instituição, mas aquelas situadas na Região Sul têm se destacado.

## O contexto de produção dos estudos acadêmicos *stricto sensu* sobre a integração no EMI

No que diz respeito à distribuição dos trabalhos por anos, contemplados no período retornado pela base de consulta, observa-se que o ano em que mais trabalhos foram concluídos foi o de 2016, com 18 dissertações e 3 teses. A partir de 2017 ocorre um decréscimo importante nesse tipo de produção sobre o tema, mas é preciso estudar de maneira relacionada as conjunturas política, econômica e social, para que se possa afirmar que o EMI tenha deixado de ser um interesse de pesquisa. Ainda que seja uma exigência importante para se dar conta da totalidade, um maior aprofundamento demandaria esforço amplo, digno de uma pesquisa própria. Não sendo esse o objetivo desta revisão sistemática, ainda cabe assinalar alguns parágrafos para demonstrar que há explicação para a queda das pesquisas de Pós-graduação *stricto sensu*, registrando-se que ainda fica espaço para exames.

Em auxílio para o entendimento das conjunturas políticas e sociais e, especificamente, educacionais, ocorre-se a alguns volumes do **Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2014, 2015, 2016, 2018, 2019) todos os anos. Utilizou-se também, do **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional da Educação**, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020). Não se trata de incorporar, aleatoriamente, outros documentos aos selecionados para a revisão sistemática. Refere-se a buscar, na descrição histórica documentada, o quadro contextual no qual a coleção tomada está assentada.

Cabe registrar que, exceto para o ano de 2017, há disponibilidade de acesso ao Boletim no site do Ipea<sup>2</sup> com volumes dedicados aos

<sup>2</sup> O IPEA é uma fundação pública vinculada ao Ministério da Economia que tem por objetivo fornecer suporte técnico e institucional às ações governamentais. Contri-

respectivos anos, e outros conforme a exigência do tempo histórico e a disponibilidade de realização por parte das equipes de trabalho. Não há remissão direta acerca dos motivos para a não disponibilização do Boletim de 2017, mas é possível identificar que houve redução na equipe de colaboradores da área de Educação (de 7 membros em 2016 para 2 em 2018 e 2020, com recorrência de apenas um deles) para a elaboração desta publicação. Uma das consequências dessa situação, planejada ou ocasional, é a mudança efetiva dos tipos de dados disponibilizados, bem como da forma como estão apresentados. Até 2016 é possível encontrar gráficos e tabelas com aprofundamentos desde o quantitativo de matrículas até a execução orçamentária. Esse último tipo de informação deixa de ser apresentado com clareza no relatório a partir de 2020, e as tabelas e gráficos inexistem para a área da Educação.<sup>3</sup> Contudo, observando aquilo que está acessível em termos de informações, se pode alcançar algum entendimento. No Boletim de 2016 se afirma que a conjuntura socioeconômica para a implementação das metas do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024<sup>4</sup> não

---

bui, portanto, com informações para a formulação das políticas públicas e dos programas de desenvolvimento. Disponibiliza informações para acesso da sociedade, por intermédio de suas publicações, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos, sendo o referido boletim um desses produtos.

- 3 Cabe registrar a dificuldade na qual os pesquisadores da Educação se encontram no momento de finalização do presente texto. Vêm ocorrendo muitas mudanças nas formas e nos conteúdos dos relatórios. Especificamente aqueles efetuados pelo IPEA, os quais historicamente disponibilizavam as informações organizadas a partir de dados buscados nas fontes fidedignas. Tornaram-se evasivos, deixando de apresentar tabelas, gráficos e os poucos números que se apresentam são desconectados de referências, fragilizando a informação que carregam e tornando-a sem confiabilidade. Tais mudanças acarretam sobrecarga aos pesquisadores, que necessitam buscar os dados nem sempre facilmente acessíveis. Alia-se a isso a mudança dos sistemas para outras plataformas, ocasionando instabilidade de acesso. São tempos duros para a pesquisa.
- 4 O Plano Nacional da Educação – 2014-2024 tramitou por mais de três anos no Congresso Nacional e os técnicos do IPEA sinalizam que isso se deu pelo “embate em torno da meta de investimentos públicos em educação, como proporção do produto interno bruto (PIB)” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2015, p. 182). Saviani

se apresentou favorável desde o seu primeiro ano (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2016). No Boletim de 2018, se exprime uma expectativa otimista quanto ao cumprimento das metas de formação em nível de Pós-graduação *stricto sensu* (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2018), mas em 2019 há um certo desprezo para a questão, ilustrado pelo questionamento da necessidade de manutenção da meta relativa ao aumento da formação em Pós-graduação (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019). Ao mesmo tempo, se coloca em suspense a continuidade da trajetória até então realizada, sob o risco de não garantia dos recursos para a pesquisa no país. Outro dado que caracteriza a conjuntura da época é que, no Boletim de 2019, a palavra “contingenciamento” aparece 24 vezes e, especificamente na parte que trata da Educação, afirma-se que o poder discricionário do gestor público foi efetivamente exercido, no que tange ao controle via contingenciamento e outras políticas de contenção (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019). Esse relatório assinala um decréscimo de 10,7% na execução orçamentária, de 2016 para 2017, no objetivo relativo a “Ampliar o acesso à educação superior de qualidade, na graduação e na pós-graduação” (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2019, p. 168).

No Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) se observa que a meta 16, relativa à formação em Pós-graduação de professores da Educação Básica, chegou muito próximo do atingimento, pois alcançou 41,3% em 2019, e a meta para 2024 é de 50%. Contudo, a maioria (37,9%) encontra-se na Pós-graduação *lato sensu* (Especialização), tendo chegado ao mestrado ou ao doutorado apenas 3,4%.

---

(2016) desmascara os limites da aprovação de um índice de 10% do PIB para investimentos na Educação, posto que não há vinculação estrita à educação pública, há diluição de seu alcance no decorrer de dez anos, e não há prescrição de como isso deve ocorrer. Também apontou para a situação do golpe, mas não poderia circunscrever tal nível de ferocidade com que o governo ilegítimo abordou a questão: a PEC do teto dos gastos.

Reconhece-se os limites da presente análise: os dados são referentes a uma parcela dos profissionais da educação e não ao conjunto; não há exclusivamente profissionais da educação defendendo trabalhos em programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação; não há informação clara sobre quais programas foram cursados pelos professores de Educação Básica; desconhecem-se os temas dos estudos envidados. Contudo, eis um retrato que sinaliza para o fato de que a inflexão na quantidade de pesquisas a partir de 2017 encontra sentido no tipo de formação que tem sido possível aos professores, devido ao ambiente econômico desfavorável que o país passou a enfrentar e ao desacordo com que a formação *stricto sensu* vem sendo tratada desde 2014, quando as medidas de ajuste fiscal foram impostas por meio da estratégia de contingenciamento. O cenário adverso expressa impactos negativos com a queda do quantitativo de trabalhos sobre o EMI, da mesma forma como deve ter impactado na produção sobre outros temas da Educação. Não se trata de desinteresse, mas de dificuldades para transpor a situação que se impôs.

## Sínteses dos achados no estudo

A caracterização estatística das pesquisas denota a importância que o tema EMI vem recebendo por parte dos estudiosos. Já em 2003, no início do governo federal do Partido dos Trabalhadores, os esforços para a construção de uma política de EM que não mais estivesse apartada da EPT podem ser constatados pelo movimento de debates com a sociedade, empreendido pela equipe que assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), em busca de identificar limites e possibilidades de ação (RUIZ, 2004). As culminâncias da revogação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), por meio do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e da inserção da seção IV-A na LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) pela Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b), demonstram o sentido do tratamento que a EP passaria a re-

ceber com a chegada do governo trabalhista ao poder. Ainda que não se tenha superado o limite da não exclusividade, na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) a integração entre EM e EPT recebe prioridade.

Nessa revisão bibliográfica identifica-se que houve pesquisas sobre o EMI voltadas a compreender essa oferta por meio de parcerias entre estados e municípios. É preciso recordar que, quando do Proep, a Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998) proibiu que novas unidades de EP fossem criadas por iniciativa exclusiva da União, vinculando essa criação a parcerias, dentre as quais com estados e municípios. Já no governo federal trabalhista, a proibição foi revogada pela Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005), passando a apresentar as parcerias como preferenciais, tanto entre os entes públicos quanto entre estes e entidades privadas. Nas dissertações de Cossato (2013) e Heradão (2013), os estudos atentam para as parcerias enquanto estratégia de expansão da oferta de EMI.

Ocorre que, em 2012, houve um realinhamento da política federal envidada por intermédio do Programa Mais Educação,<sup>5</sup> na direção do Programa Bolsa Família,<sup>6</sup> de forma que os

5 O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando a indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular sob a perspectiva da educação integral. Saviani (2009) afirma que o PDE não se constitui efetivamente como um plano e sim como um conjunto de ações, das quais o Programa Mais Educação é um exemplo. Schimonek (2014) ressalta o alinhamento do Programa Mais Educação com o Plano Decenal de Educação de 1993, por destinar-se prioritariamente às unidades escolares cujo resultado na medição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se apresentava baixo e cujas localidades se caracterizavam por vulnerabilidade social. Essa autora conclui que não se tratou, de fato, de uma proposta qualificadora e minimizadora das desigualdades sociais, mas sim de uma política pautada em uma perspectiva assistencialista, utilizada para induzir a responsabilização da sociedade civil naquilo que deveria ser de responsabilidade do Estado.

6 Até 2011 os indicadores utilizados para a distribuição dos recursos do Programa Mais Educação eram: escolas contempladas com Programa Dinheiro na Escola/Integral em 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social, e; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014).

recursos do primeiro passaram a ser distribuídos pelo critério de escolas com maioria de alunos vinculados ao segundo (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014). Cabe recordar que é no município que as famílias se cadastram na plataforma que integra as informações para vias de acesso aos programas sociais – o CadÚnico –, e a educação básica se distribui no ensino fundamental sob responsabilidade dos municípios e no ensino médio sob cuidados do estado. Dessa forma, uma organização em parceria desses dois níveis de entes federados, com o intuito de atender às necessidades de formação específicas de cada município, angariaria mais recursos do Programa Mais Educação.

Nos trabalhos de Cossato (2013) e Heradão (2013) verifica-se que houve acordo entre o estado do Mato Grosso do Sul e os municípios de Campo Grande e Ivinhema, denotando uma situação conectada à conjuntura socioeconômica e política da época. Cossato (2013) avalia a situação das parcerias, realizadas pelo estado junto aos municípios, como uma estratégia estadual para consolidação do EM profissionalizante, enquanto alternativa para a formação do trabalhador em atendimento ao mercado local e regional. Heradão (2013) explicita, no estudo que realizou, as circunstâncias que confirmam o sentido da atuação do governo estadual: suprir a demanda de técnicos para o setor da agropecuária, em expansão nas regiões dos municípios que realizaram as ofertas. Objetivava atender aos novos padrões tecnológicos demandados pela indústria em expansão, caracterizando-se assim uma racionalidade econômica, para uma formação utilitária de um trabalhador polivalente (HERADÃO, 2013). Nesse sentido, é preciso compreender que o que deve nortear a organização do EM, seja ele profissionalizante ou não, é a busca pelo domínio dos fundamentos das técnicas, “e não o mero adestramento em técnicas produtivas,

não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos” (SAVIANI, 2019, p. 307).

Os desdobramentos para os jovens de uma formação de EM integrado à EPT foi tema de pesquisa em Ferreira (2017), Ribeiro (2017) e Fábio Silva (2018). A permanência em tempo integral na escola – ainda que os estudantes reconheçam seu diferencial em termos de preparo para o mundo do trabalho – lhes exige uma rotina exaustiva e fortes cobranças por desempenho, retirando-lhes das demais instâncias sociais da vida (FERREIRA, 2017; SILVA, E., 2018). Na visão de Fábio Silva (2018), tal circunstância colabora para o processo de fragmentação da classe trabalhadora. Algum nível de frustração se apresenta pelo não cumprimento das expectativas quanto ao ingresso no mercado de trabalho, o qual nem sempre é tão disponível quanto as prerrogativas que justificam a oferta da formação nos respectivos documentos norteadores dos cursos, ou ainda por apresentarem-se exigências que se demonstram inatingíveis aos egressos (RIBEIRO, 2017). Já Ferreira (2017) aponta que o próprio processo de formação no EMI é falho no que tange a promover o interesse dos egressos em ocupar vagas na área da profissão adquirida, de forma que acabam por realizar trajetórias diversas na continuidade dos estudos, ou mesmo nas atividades profissionais. O pesquisador organiza alguns fatores explicativos para tal realidade, para além das questões estruturais de desemprego e baixos salários, tais como a falta de identificação com a área do curso, influência dos familiares relativa a questões culturais e busca por valorização social (FERREIRA, 2017).

Quanto aos dificultadores estruturais para que o jovem ingresse no mercado de trabalho a partir da formação técnica adquirida, o estudo de Artiaga (2015) expõe a influência do registro no conselho pertinente, bem como a falta de vagas de trabalho na região da oferta. No caso em questão, o curso não apresentava o referido registro e a região não comportava, em termos de oportunidades de trabalho, a

---

A partir de 2012, todos foram sintetizados em um único critério, ou seja, os recursos foram destinados para as escolas que possuíam 50%, ou mais, dos estudantes matriculados inscritos no Programa Bolsa Família.

especificidade técnica profissional ofertada. Com isso, a procura pelo curso, por parte dos estudantes, se orientava pela reconhecida qualidade no preparo para a disputa de vagas no ensino superior. Tal situação, aliada a um processo seletivo para entrada em um quantitativo restrito de vagas e à exigência de dedicação em tempo integral, acabava por eliminar aqueles que seriam os maiores interessados e beneficiados pelo EMI: os filhos dos trabalhadores da agricultura familiar, que necessitavam colaborar com os trabalhos na propriedade.

Outra possibilidade de explicação para a adoção de trajetórias divergentes após a conclusão do curso EMI vem com o estudo de Caíque Oliveira (2019). Ele concluiu em sua pesquisa, sobre o que motiva o jovem a escolher uma formação em EMI, que: os jovens desejam uma formação de qualidade, que lhes possibilite entrar no mercado de trabalho com melhores qualificações e dar continuidade aos estudos em nível superior, nem sempre na mesma área da formação técnica. É bem verdade que o *locus* de investigação de Caíque Oliveira (2019) foi uma unidade da RFEPCT, a qual remete a uma história de reconhecido prestígio. Todavia, também, estudiosos que analisam a implementação da política do EMI nas redes estaduais afirmam sua potencialidade para um projeto de melhor educação para os trabalhadores (SCHEIBE; SILVA, 2013) e sua contribuição para o fortalecimento da rede, reconhecidamente no que diz respeito à evasão (KUENZER; GARCIA, 2013). Portanto, independente de maior ou menor destaque da rede onde estão circunscritas, as instituições escolares que ofertam o EMI podem apresentar-se como uma opção melhor acreditada junto aos jovens. As conclusões de Caíque Oliveira (2019) parecem recair sobre um dos caminhos apontados por Spósito (2004), a partir de Charlot (2001 *apud* SPÓSITO, 2004):<sup>7</sup> os jovens optam

por uma formação em EMI por entender que há uma relação de continuidade, conforme uma racionalidade utilitária, na qual cumprem seu papel e alcançam o benefício esperado.

Da mesma forma que Caíque Oliveira (2019), o estudo de Skrowonski (2019) esteve situado em uma empiria dentro da RFEPCT, contudo, sua conclusão também poderia ser compreendida no âmbito das escolas que ofertam EMI nas redes estaduais e, eventualmente, nas redes municipais, conforme se verifica nas parcerias estudadas por Heradão (2013) e Cosato (2013). Skrowonski (2019) afirma a força que a proposta curricular integrada configura mediante a contrarreforma do EM, cuja característica de fragmentação evoca a urgência de superação. Marise Ramos (2012) confirma a fragmentação e a abstração disciplinar, tanto na EP quanto na formação geral. Na primeira seriam fruto da racionalidade produtiva e na segunda se originariam da hierarquia positivista das ciências. Essa autora defende a proposta curricular integrada sob a perspectiva epistemológica dialética como meio para alcançar um projeto alternativo de sociedade, em que os sujeitos e os conhecimentos que lhes permitem transformar a realidade servem de orientação ao projeto educacional que integra o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, M., 2012).

Barros (2016) assenta que a possibilidade da integração entre EM e EPT, instaurada pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), possibilita a construção de propostas pedagógicas articuladoras dos eixos trabalho, ciência e cultura, as quais se aproximam da formação politécnica. Essa pesquisadora estudou o EMI no interior de uma escola do campo, criado para atender às demandas urgentes de gestores e técnicos capazes de viabilizar as cooperativas nos assentamentos do Movimento Sem Terra. Em sua análise, a experiência educativa estudada coaduna com “uma clara e expressa construção de um projeto alternativo de for-

7 Neste artigo, Spósito menciona a classificação de Charlot (2001 *apud* SPÓSITO, 2004) com três possibilidades de caminhos trilhados pelos jovens em formação. Especificamente com relação ao segundo caminho, Spósito remete à Dubet (1991 *apud* SPÓSITO, 2004), o qual situa essa esco-

lha frequentemente comum aos estudantes do EM, oriundos das classes médias, os quais buscam solução positiva em termos de custo e benefício, da relação entre saberes.

mação humana e política” (BARROS, 2016, p. 212), justificada por assumir intencionalidades político-pedagógico-educativas próprias do Movimento – contraditórias, portanto, àquilo que se configura nas ofertas organizadas pelo Estado. Para essa autora, a riqueza de tal realidade se apresenta por meio de seus dispositivos pedagógicos, das atividades realizadas e das técnicas e instrumentos especificamente adotados, coerentes com os pressupostos epistemológicos da educação politécnica.

Élido Silva (2018, p. 107) trata, em sua tese, do confronto entre projetos educativos de classe antagônicos e apresenta a tensão entre racionalidades como “a disputa nos projetos de formação humana no interior da escola capitalista”. Explica que a tensão se origina das disputas históricas que levam a classe dominante a concessões, muitas vezes apresentadas como ressignificações incorporadas ao discurso oficial e fundamentadas em interesses que não divergem, de fato, dos da classe hegemônica. Assim, o pesquisador conclui, a partir do estudo do EMI escolhido como empiria em uma unidade da RFEPCT, que a escola que inculca a arena das disputas de classe recai no campo do contraditório, organizando propostas pedagógicas que negam os pressupostos do capital ao mesmo tempo em que afirmam suas justificativas. Os processos formativos ofertados, portanto, acabam por asseverar a competição entre os trabalhadores e reforçar a noção de empregabilidade.

Voltando-se para a implementação da reforma do EM politécnico no Rio Grande do Sul, iniciada no segundo semestre de 2011 por meio de apresentação e debate com a comunidade escolar e visando a sua execução a partir das turmas entrantes em 2012, esteve o trabalho de Souza (2016). Essa pesquisadora optou por pesquisar uma escola que oferecia a organização curricular caracterizada pela integração entre EM e EPT e destacou uma situação oportuna, que merece atenção nesta revisão. Trata-se da perspectiva de integração apresentada pela reforma, devendo ser empreendida

por meio da criação de um componente curricular denominado **Seminários Integrados**. Desta forma, formalizou-se um tempo-espço específico para a articulação curricular. Ainda que sua organização tenha se dado de maneira variada em cada unidade escolar, propunha-se no documento o trabalho coletivo entre as disciplinas e a adoção de atividades didático-pedagógicas pautadas na pesquisa como princípio pedagógico, indo além do modelo transmissão-recepção. Para a maioria dos professores, os Seminários Integrados estiveram à parte da organização curricular habitual (SOUZA, 2016) e sequestravam-lhes carga horária. Já para os professores responsáveis pela disciplina, tratou-se de uma oportunidade para repensar a lógica conteudista (SOUZA, 2016).

Sem perder de vista que o estudo se concentra em uma realidade empírica pontual, é possível afirmar que, em que pese os problemas, também se registraram avanços no sentido das melhorias que estiveram no horizonte da proposta de reforma do EM politécnico no Rio Grande do Sul. Foi dado um “primeiro passo” para o trabalho integrado (SOUZA, 2016, p. 102).

Parte-se, agora, para a explanação dos achados naqueles trabalhos retornados na busca no Banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2020) e que fazem referência às pesquisas nos IFs, os quais estiveram no interesse de estudo em 58,22% do total de trabalhos selecionados, no período 2013-2019. O conjunto organizado para a presente revisão tem referenciados 20 IFs como *locus* da empiria, sendo que em 2019 a RFEPCT estava composta por mais de 661 unidades, distribuídas entre 38 IFs, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2019). Portanto, o recorte de 46 trabalhos com *locus* de pesquisa em algum IF do país abrange por campo de pesquisa o que representa cerca de 50% do universo de instituições que formavam a RFEPCT

em 2019. Com isso, verifica-se a importância de atentar para as contribuições que tais estudos podem oferecer, na busca pela compreensão do concreto real acerca da integração no EMI.<sup>8</sup>

Em todos os estudos, as documentações oficiais, legais e institucionais foram objeto de análise, enquanto procedimento de pesquisa. Predomina a conclusão de que tais documentos carregam a contradição própria ao debate entre interesses de classe. É notório o entendimento expresso nesses documentos de que a integração entre EM e EPT intenciona a formação integral dos sujeitos, contudo, não há renúncia do atendimento às demandas do mercado, bem exemplificado pela presença intensiva de competências técnicas no perfil do egresso em atendimento à exigência de aprovação dos PPCs junto aos conselhos profissionais (OLIVEIRA, R., 2013). Nesse sentido, Raimundo Ramos (2016) fala em integração de diferentes paradigmas, Rosângela Silva (2017, p. 130) remete a um “choque de concepções” e Rosângela Oliveira (2013) aponta para um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Com relação à presença da integração nos documentos que regulamentam a oferta de cursos nos IFs, essa comparece como norte para as suas formulações. Entretanto, novamente mostra-se a contradição, à medida que se identifica falta de clareza acerca da concepção de formação integrada (ARTIAGA, 2015). Pela pesquisa de Raimundo Ramos (2016), evidencia-se que os documentos estudados carregam o princípio da integração de saberes, mais restrita do que a integração que visa à educação integral. Enquanto a primeira refere-se à

articulação entre as ciências do conhecimento, a segunda fundamenta-se na integração de todas as dimensões da vida: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; GARCIA; LIMA FILHO, 2004; KUENZER, 1989; MACHADO, 1989; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015).

Se, por um lado, em alguns documentos institucionais, os princípios da integração curricular não estão explicitados, embora tenham embasado suas construções pela legislação fundamentadora (ZITZKE, 2018), em outros essa concepção é definida, mas sem indicação prática de como efetivá-la (PEREIRA, 2017). Outros, ainda, indicam a integração por intermédio da interdisciplinaridade, da contextualização e das práticas integradoras (ALVES, 2017; OLIVEIRA, R., 2013; SILVA, R. M., 2016; SILVA, R. S., 2017).

Prevalece a insuficiência (ZITZKE, 2018) e a falta de sistematização e continuidade (ALVES, 2017) para a concretização de práticas integradoras. Rose Márcia da Silva (2016) fala em improvisação na articulação de saberes. Outras estratégias citadas como meios para realização das atividades integradoras foram: trabalhos em sala de aula (ZITZKE, 2018); proposta metodológica de solução de problemas (SILVA, R. S., 2017) e projetos de pesquisa e extensão (SILVA, R. M., 2016). Nessa última, nota-se que o tripé ensino-pesquisa-extensão comparece nos documentos institucionais regulamentadores da oferta de EMI, mas os professores privilegiam o trabalho com pesquisa nos cursos superiores, dado que a verticalização prevê sua atuação em todos os níveis de ensino ofertados pela instituição. Com relação aos projetos de extensão relacionados ao EMI, são poucos, sendo de maior profusão os de ensino.

As práticas integradoras são caracterizadas como tímidas (SILVA, R. S., 2017; ZITZKE, 2018), posto que realizadas a partir de iniciativas pontuais e sem apoio por parte da gestão. Aponta-se pouca experiência coletiva (SILVA, R. S., 2017), considerando-se que os espaços pedagógicos organizativos, além dos espaços

8 Uma possível nucleação das problemáticas estudadas sobre o EMI nos IFs, considerando-se o recorte temporal de 2013 a 2019, aponta para os seguintes quantitativos: impactos do EMI junto aos estudantes – 12; implementação do EMI – 7; limites, contradições e possibilidades da formação integral, omnilateral, politécnica e/ou tecnológica – 4; disciplina em específico e o EMI – 4; práticas docentes no EMI – 4; concepção orientadora do EMI – 3; significados atribuídos pelos estudantes ao EMI – 3; aspectos específicos da política para o EMI – 3; inclusão no EMI – 1; direito à educação no EMI – 1; EMI pelos filhos dos camponeses – 1; organização administrativa e pedagógica do EMI – 1; currículo do EMI – 1; desistência ou permanência no EMI – 1.

físicos (OLIVEIRA, R., 2013), não contribuem para a integração.

A compreensão acerca da integração se apresenta plural (SILVA, R. S., 2017), limitada e insegura (OLIVEIRA, R., 2013), bem como obscura e não compreendida (ZITZKE, 2018). Corrêa (2014) e Almeida (2018) apontam, nas respectivas pesquisas, que há um entendimento sobre o EMI como uma justaposição dos currículos do EM e da EPT, exigindo da instituição uma objetivação dupla: formar para as seleções às vagas de ensino superior e para a atuação profissional em nível técnico. Com isso, a integração surgiria como uma metodologia de ensino (CORRÊA, 2014; OLIVEIRA, R., 2013) (conteúdos analisados sob a perspectiva de várias áreas) e contribuiria para a redução de sobreposições e de carga horária, confirmando-se coerência com uma racionalidade técnica (ALVES, 2017).

Os currículos integrados foram organizados em núcleos (ALMEIDA, 2018; ALVES, 2017; OLIVEIRA, R., 2013; OLIVEIRA, S., 2016), reconhecidos como “territórios com espaços identificados” (OLIVEIRA, R., 2013, p. 102). Nesse sentido, evidenciam-se dificuldades de integração entre as áreas, decorrentes da concentração na distribuição das disciplinas nos horários e da conseqüente separação entre os docentes, estimulando-se a disputa de espaço entre professores dos diferentes núcleos.

Os eixos de articulação da formação – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – estão presentes nos documentos e são reconhecidos pelos docentes, mas a efetivação na prática pedagógica se encontra custosa (OLIVEIRA, R., 2013). O eixo integrador cultura aparece defasado na percepção dos professores (SILVA, R. M., 2016), em relação aos eixos trabalho e ciência e tecnologia.

## Considerações finais

Retomando o objetivo desta revisão sistemática, de caracterizar a integração nas ofertas de EMI estudadas no âmbito de programas de

Pós-graduação *stricto sensu* nacionais, vislumbra-se as seguintes teses:

1. em busca do atendimento das demandas dos mercados locais, parcerias entre os níveis de entes federados seguiram na direção de integrar o EM e a EPT por intermédio da oferta de EMIs;
2. os estudantes de cursos EMI reconhecem o diferencial da formação alcançada, contudo se apresentam exaustos pela rotina e pelo alto nível de exigências que constituem a oferta integrada, nem sempre concluindo o processo educativo seguros da qualificação para assumir funções profissionais;
3. as razões para a adesão a uma formação integrada não recaem, exclusivamente, nas possibilidades de trabalhar na profissão adquirida, sendo, por vezes, o reconhecimento da melhor preparação para concorrer às vagas de nível superior, o que mobiliza os estudantes pela busca por esse tipo de formação;
4. as trajetórias de estudos posteriores à formação integrada no EMI nem sempre seguem a mesma direção da formação técnica alcançada;
5. a continuidade para os egressos do EMI sofre influência de fatores estruturais – tais como falta de oportunidades de trabalho, baixos salários e falta de reconhecimento da formação junto aos conselhos profissionais –, bem como de fatores culturais, sociais e pessoais;
6. as ofertas integradas no EMI são fortes estratégias para a resistência à contrarreforma, posto que representam projetos alternativos de formação humana e política;
7. as escolas que se prestam a tais projetos constituem arenas para as disputas de classe, cujo resultado se apresenta contraditório por reafirmar a formação que o capital deseja, almejando a formação integral;
8. a definição de um componente curricular específico para o trabalho integrado se constitui por estratégia que apresenta potencialidades e limites a expandir;
9. por mais que haja definições acerca da integração nos documentos que institucionalizam o EMI nos IFs, não se confirma

uma opção definitiva pela formação integral, mantendo-se a contradição de atendimento às exigências do capital;

10. as práticas integradoras ainda não alcançaram condição suficientemente robusta nos IFs, dadas as dificuldades na compreensão acerca da concepção de integração por parte dos sujeitos envolvidos, bem como carência de condições organizativas que privilegiem o trabalho integrado;
11. os eixos articuladores trabalho, ciência, tecnologia e cultura, apesar de comparecerem na documentação que regulamenta o EMI nos IFs, ainda carecem de esclarecimento por parte dos envolvidos pelas ofertas, visando sua implementação efetiva em processos educativos precisamente comprometidos com a formação integral, emancipatória e politécnica.

Em que pese a importância desse esforço de síntese, é preciso relativizar com as limitações que se impõem, tendo em vista que são estudos heterogêneos, no que diz respeito a abordagens e procedimentos metodológicos, como também alcançam grande amplitude quanto a problemáticas elucidadas e especificidades das empirias eleitas. Em uma pesquisa que se posiciona epistemologicamente no materialismo histórico, não é permitido creditar a lógica determinística aos fatos elucidados nos estudos que compõem o estado atual do conhecimento sobre o objeto. As contribuições que puderam ser evidenciadas nesta revisão sistemática servem de ponto de partida para a investigação acerca da educação integral, mas não podem ser assumidas senão como orientação às futuras pesquisas que se voltem para o mesmo objeto, em busca de um novo patamar, uma nova visão da totalidade. Assim, alguns pontos foram aqui apresentados, enquanto síntese, sem que seja retirado dos trabalhos originais a potência que carregam.

Os resultados desta análise elucidam a integração como uma perspectiva em construção, no âmbito das ofertas de EMI constantes nos trabalhos selecionados. Enquanto possibilidade, a integração afirmada nos estudos confirma

o alcance da almejada formação integral emancipadora. Contudo, carrega em si a marca da contradição de não se afastar das exigências impostas pelo capital na luta de classes. Conclui-se, assim, que em termos de desdobramentos para o cenário educacional nacional, há que se mobilizar a defesa da integração como o caminho para a transformação, esclarecendo-a com maior profundidade e amplitude junto aos envolvidos nos processos educativos: professores, gestores, trabalhadores da educação, os próprios estudantes e a comunidade em geral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira de. **A integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio no Curso Técnico em Edificações – IFES campus Colatina**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2018.

ALVES, Fábio André Porto. **Ensino médio integrado do IF Sertão PE campus Petrolina: desafios e possibilidades para uma práxis interdisciplinar de professores de Ciências Humanas**. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina, PE, 2017

ARTIAGA, Débora Martins. **A articulação do ensino médio com a educação profissional no IF Sudeste MG - Campus Muriaé**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, 2015.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico SENAC: a Reforma da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/20>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BARROS, Anália Bescia Martins de. **Quando o problema é de classe! Trabalho e educação em um curso de ensino médio profissional: relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)**. 2016. 386 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

BELMIRO, Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da. Apresentação: democracia em ruínas: a destruição dos direitos sociais no contexto do golpe de 2016. In: BELMIRO, Luiz; SILVA, Mônica Ribeiro da (org.). **Democracia em ruínas: direitos em risco**. Curitiba: CRV, 2019. p. 9-16.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8948.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm). Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9649cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm). Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 29 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**: conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 22 jun. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de teses e dissertações**. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/?login-url-success=/capesdw/#/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CORRÊA, Nadia Batista. **Sobre a integração no ensino médio do campus Macaé do IFF**: mediações e contradições. 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2014.

COSSATO, Marcio Beretta. **Políticas públicas de educação profissional**: o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Reynaldo Massi-Ivinhema-MS (2008-2010). 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2013.

FERREIRA, Danilo José. **Fatores que contribuem para trajetórias diferenciadas dos egressos da área da agropecuária na relação entre o ensino técnico, o ensino superior e o mercado de trabalho demandado**. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, SC, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido.

**Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 29 nov. 2022.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: [http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te\\_domingos\\_leite.pdf](http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf). Acesso em: 15 jun. 2022.

HERADÃO, Tangria Rosiane. **O ensino médio integrado à educação profissional em Campo Grande/MS: uma iniciativa municipal (2003-2010)**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 22, 2014. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 23, 2015. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 24, 2016. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 25, 2018. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

(IPEA). **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, DF, n. 26, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=363). Acesso em: 29 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_terceiro\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf). Acesso em: 29 dez. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Sandra Regina de O. O ensino médio integrado à educação profissional no Estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. In: SILVA, Monica Ribeiro da. **Ensino médio integrado: travessias**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 39-74.

MACHADO, Lucília. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SENEB). **Politecnia no ensino médio**. Brasília, DF, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA (SEMTEC). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF, 2004.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino médio para todos no Brasil: qual ensino médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 17-43.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413->

24782015206313. Acesso em: 15 jun. 2022.

OLIVEIRA, Caíque Diogo de. **Jovens estudantes do ensino médio integrado no Instituto Federal de Salto: experiências do presente e projetos de futuro.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, SP, 2019.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em Agropecuária do IFC.** 2013. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, Sulamita Torres de. **Análise da implantação da política de ensino médio integrado à educação profissional no estado do Ceará: as EEEPE de Redenção e Aracoiaba.** 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2016.

PEREIRA, Heloisa Helena Coutinho. **Ensino médio integrado: uma análise do IFSULDEMINAS.** 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí (Univas), Pouso Alegre, MG, 2017.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Raimundo Sátiro dos Santos. **A implementação da educação profissional no IFPA – campus Santarém: implicações na formação do técnico em agropecuária.** 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2016.

RIBEIRO, Mary Anne Teles de Lavor. **Educação profissional no ensino médio integrado: as experiências juvenis.** 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2017.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

RUIZ, Antonio Ibañez. Apresentação. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **PDE: Plano de Desenvolvimento**

da Educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** 5. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações.** Campinas, DF: Autores Associados, 2019.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Filomena L. G. Rodrigues da. Ensino médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. *In:* SILVA, Monica Ribeiro da. **Ensino médio integrado: travessias.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 13-38.

SCHIMONEK, Elisangela Maria Pereira. Programa Mais Educação: descompromisso do Estado, compromisso da sociedade civil. *In:* CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto, Portugal. Anais eletrônicos [...]. Porto, Portugal: Anpae, 2014. p. 1-15. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/eixo6.html](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/eixo6.html). Acesso em: 3 jun. 2022.

SIDDAWAY, Andy P.; WOOD, Alex M.; HEDGES, Larry V. How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. **Annual Review of Psychology**, v. 70. p. 747-770, 2019. Disponível em: [www.annualreviews.org](http://www.annualreviews.org). Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, Éldo Santiago da. **Trabalho, formação humana e ensino médio: um estudo sobre a Teoria do Capital Humano.** 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2018.

SILVA, Fábio Ramos da. **Contribuições da educação científica CTS para o ensino integrado: atenuando o dualismo e a fragmentação escolar.** 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Ponta Grossa, PR, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. O ensino médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. *In:* REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED/SUL, 2016, Curitiba. Anais eletrônicos [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2016. p. 1-20. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/>

[wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf](http://wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio – pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, Rosangela Santos da. **Projetos pedagógicos do curso técnico de nível médio em Informática na forma integrada do IFAM: do escrito ao vivido pelos diferentes sujeitos**. 2017. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus, 2017.

SILVA, Rose Márcia da. **Efetivação do currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio do IFMT – Campus Sorriso**. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Cáceres, MT, 2016.

SKROWONSKI, Daniela. **Educação profissional integrada ao ensino médio: uma análise da proposta no IFPR – campus Cascavel**. 2019. 217 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, PR, 2019.

SOUZA, Orides Messias Maia. **O ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: politecnicidade ou polivalência?** 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinoss), São Leopoldo, RS, 2016.

SPÓSITO, Marília Pontes. (Des)encontros entre os jovens e a escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 73-91.

ZITZKE, Viviane Aquino. **A contribuição da educação ambiental para o ensino médio integrado à educação profissional técnica**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas, RS, 2018.

*Recebido em: 30/11/2022*  
*Aprovado em: 07/03/2023*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.