

O olhar dos docentes em relação ao ensino médio integrado: um estudo de caso sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC

Teachers' perspectives on integrated secondary education: a case study of the Federal Institute of Santa Catarina – IFSC

Percepciones docentes sobre la educación media integrada: estudio de caso en el Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Egre Padoin 

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba – PR, Brasil.

egrepadoin@gmail.com

Tânia Regina Raitz 

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí – SC, Brasil.

raitztania@gmail.com

Recebido em 03 de dezembro de 2025

Aprovado em 30 de março de 2026

Publicado em 08 de abril de 2026

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida nos campi Florianópolis e São José do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), com foco nas concepções de docentes que atuam no Ensino Médio Integrado (EMI), considerando suas práticas pedagógicas e trajetórias formativas. O estudo de caso, de abordagem qualitativa, fundamentou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e contou com entrevistas semiestruturadas realizadas com 22 professores das áreas técnicas e de formação geral. O referencial teórico apoiou-se, entre outros, em Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2011), Sacristán (1998) e Santomé (1998). Os resultados evidenciam tensões entre a proposta curricular do EMI e sua materialização nos contextos investigados, revelando dificuldades na integração de saberes, divergências quanto ao perfil do egresso e distintas expectativas quanto à finalidade do EMI. Identificaram-se, ainda, limitações estruturais, ausência de formação específica e insuficiente planejamento coletivo, fatores que comprometem a efetivação da proposta integradora. Apesar desses desafios, destacam-se possibilidades vinculadas ao fortalecimento de projetos interdisciplinares, ao engajamento docente e ao apoio institucional. Conclui-se que o EMI, nos campi investigados, permanece em processo de consolidação exigindo maior articulação

pedagógica, espaços de reflexão coletiva e políticas de formação continuada que garantam a integração entre conhecimentos técnicos e humanísticos, orientada a uma formação humana omnilateral, que designa o desenvolvimento humano integral em suas múltiplas dimensões (intelectual, técnica, cultural, ética e social).

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Currículo Integrado; Institutos Federais.

ABSTRACT

This article presents partial findings from a study conducted at the Florianópolis and São José campuses of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), focusing on the conceptions held by teachers working in Integrated Upper Secondary Education (Ensino Médio Integrado – EMI), particularly in relation to their pedagogical practices and educational trajectories. The research adopts a qualitative case study approach and is grounded in Bardin's (2016) Content Analysis. Data were collected through semi-structured interviews with 22 teachers from both technical and general education areas. The theoretical framework draws, among others, on Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2011), Sacristán (1998), and Santomé (1998). The results reveal tensions between the curricular proposal of EMI and its implementation within the investigated contexts, highlighting difficulties in integrating knowledge, divergences regarding the expected graduate profile, and differing perspectives on the educational purpose of EMI. Structural constraints, the absence of specific teacher training, and insufficient collective planning were also identified as factors that hinder the effective realization of the integrative proposal. Despite these challenges, the study points to possibilities associated with strengthening interdisciplinary projects, teacher engagement, and institutional support. It concludes that EMI at the investigated campuses remains in a process of consolidation, requiring stronger pedagogical articulation, collective spaces for reflection, and continuing education policies capable of ensuring the integration of technical and humanistic knowledge, oriented toward an omnilateral human formation, which refers to the integral development of the human being in its multiple dimensions (intellectual, technical, cultural, ethical, and social).

Keywords: Integrated Upper Secondary Education; Integrated Curriculum; Federal Institutes.

RESUMEN

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación desarrollada en los campus Florianópolis y São José del Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), centrada en las concepciones de los docentes que actúan en la Educación Secundaria Integrada (Ensino Médio Integrado – EMI), considerando especialmente sus prácticas pedagógicas y trayectorias formativas. El estudio se configuró como un estudio de caso de enfoque cualitativo y se fundamentó en el Análisis de Contenido propuesto

por Bardin (2016). La producción de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con 22 docentes pertenecientes tanto a las áreas técnicas como a la formación general. El marco teórico se apoya, entre otros autores, en Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2011), Sacristán (1998) y Santomé (1998). Los resultados evidencian tensiones entre la propuesta curricular del EMI y su materialización en los contextos investigados, poniendo de relieve dificultades en la integración de saberes, divergencias respecto al perfil de egreso esperado y diferentes perspectivas sobre la finalidad educativa del EMI. Asimismo, se identificaron limitaciones estructurales, ausencia de formación docente específica y escasos espacios de planificación colectiva, factores que obstaculizan la efectiva implementación de la propuesta integradora. A pesar de estos desafíos, se destacan posibilidades vinculadas al fortalecimiento de proyectos interdisciplinarios, al compromiso docente y al apoyo institucional. Se concluye que el EMI en los campus investigados permanece en un proceso de consolidación, lo que exige una mayor articulación pedagógica, espacios de reflexión colectiva y políticas de formación continua que garanticen la integración entre conocimientos técnicos y humanísticos, orientada a una formación humana omnilateral, que designa el desarrollo humano integral en sus múltiples dimensiones (intelectual, técnica, cultural, ética y social).

Palabras clave: Educación Secundaria Integrada; Currículo Integrado; Institutos Federales.

Introdução

O presente artigo integra uma investigação originada da experiência da primeira autora como pedagoga no IFSC – Campus São José, bem como da atuação da segunda autora como professora universitária em cursos da Univali (Itajaí). As observações e vivências das pesquisadoras acerca das dificuldades dos docentes na construção e efetivação de um currículo integrado nos campi investigados, ancoradas nas possibilidades conceituais e pilares da legislação vigente, constituíram o norte deste texto.

A pesquisa teve como objetivo compreender as possibilidades, os desafios e as contradições presentes nos campi Florianópolis e São José do IFSC, no contexto da implementação do Ensino Médio Integrado. No que se refere aos questionamentos, elencou-se os seguintes: como os docentes percebem e vivenciam o Ensino Médio Integral - EMI? Existe alguma formação para os professores atuarem nesta modalidade de ensino? Quais as possibilidades e os desafios para se efetivar o EMI,

a partir de suas práticas pedagógicas? No contexto das contradições sociais que atravessam a Educação Profissional e Tecnológica, emergem os seguintes questionamentos: o que é efetivar o EMI neste contexto? Como as concepções dos docentes contribuem (ou não) para a viabilização do EMI, ao se aproximar de pilares e bases que orientam esta proposta de ensino?

Para responder tais questionamentos, a pesquisa utilizou a metodologia de abordagem qualitativa, fazendo uso da técnica de estudo de caso, tendo como lócus o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), especificamente os campi Florianópolis e São José. O presente texto tem como foco trazer discussões e reflexões sobre as concepções dos docentes acerca do EMI, que faz parte da tese “Concepções do EMI do Instituto Federal de Santa Catarina: possibilidades a partir do referencial CTS”, desenvolvida também com estudantes e Coordenadorias Pedagógicas. Porém este artigo aborda somente a visão dos professores. Neste sentido, escolhemos como objeto de estudo os maiores Campi do estado de Santa Catarina, em termos de matrículas e número de servidores, bem como os mais antigos. Foram realizadas 22 (vinte e duas) entrevistas semiestruturadas com os (as) docentes da área Técnica e Formação Geral.

A interpretação das entrevistas se baseou na análise de conteúdo de Bardin (2016), a partir de categorias temáticas, com o apoio do software NVivo. As entrevistas são parte dos dados da Tese em questão, que obteve aprovação no Comitê de Ética e Pesquisas (CEP) da Universidade vinculada conforme o Certificado de Aprovação para apreciação ética (CAAE, 65098517.200005.547). As unidades de registro foram agrupadas, assim como as principais categorias de análise que possibilitaram compreender as concepções dos docentes.

A escolha da abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo de Bardin (2016), permitiu identificar as diferentes narrativas e padrões de percepção, que contextualizam e delineiam o EMI. Apesar da singularidade de cada Campus, os discursos dos professores da formação geral se assemelham entre si, assim como entre os professores da área técnica. O eixo temático estruturante¹ desenvolvido neste trabalho foi: “As percepções dos docentes sobre o EMI”.

A análise do eixo temático estruturante divide-se em quatro (4) categorias de análise: Implantação, Efetivação, Perfil do Egresso e Mudanças Necessárias no Curso. A concepção dos professores que atuavam no EMI, no momento da pesquisa, revelou os desafios que esta modalidade de ensino vem enfrentando ao longo da sua trajetória e como o olhar e atuação docente pode engajar a sua efetivação, segundo o que preconizam suas principais diretrizes e normativas legais.

1. Referencial teórico

O Ensino Médio Integrado (EMI), desde sua implantação em 2009, configura-se como um campo de disputas políticas e pedagógicas, expressas em diferentes concepções sobre objetivos formativos, perfil do egresso, práticas educativas e finalidades do curso. A compreensão das conexões entre os diferentes conhecimentos da formação geral e técnica implica considerar objetivos, direções e perspectivas de mundo que se articulam no processo educativo.

Os pilares conceituais que norteiam tal modalidade de ensino são a integração dos saberes e a interdisciplinaridade, partindo do trabalho como princípio educativo no centro desta integração (Ramos, 2005; Frigotto, 2005, Ciavata, 2015). Portanto, o trabalho ontológico — entendido como dimensão constitutiva da existência humana e da produção da vida social — está no âmago desta proposta (Lukács, 2013) e tece fios condutores nas práticas do cotidiano escolar. Lombardi (2013) destaca que, historicamente, a educação revela as próprias transformações das relações de produção, se ainda considerarmos que “apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152). Nesse sentido, coloca-se o desafio de pensar uma pedagogia orientada por uma concepção integrada e omnilateral de formação humana.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, o trabalho é compreendido como princípio educativo, constituindo categoria central da formação humana e possibilitando a compreensão dos processos sociais e produtivos que estruturam a vida em sociedade. Como exemplo de trabalho como princípio educativo poderíamos apontar os projetos integradores desenvolvidos nos Institutos Federais. Nessa perspectiva, o trabalho ultrapassa sua dimensão estritamente econômica e assume

caráter formativo, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais (Frigotto, 2012; Ramos, 2014). Essa concepção se relaciona à ideia de formação humana integral ou omnilateral, que busca o desenvolvimento amplo das capacidades humanas e a superação de modelos educacionais voltados apenas à preparação para o mercado de trabalho (Ciavatta, 2005; Ramos, 2014). Fundamentada também na compreensão do trabalho em sua dimensão ontológica, como atividade fundante da existência humana e mediadora das relações entre sociedade e natureza. Essa perspectiva orienta propostas formativas que integram educação geral e formação profissional, como no caso do Ensino Médio Integrado (Marx, 2013; Lukács, 2013).

Para Santomé (1998), a justificativa de se desenvolver um ensino integrado na atualidade é o fato de o mundo estar globalizado, no qual tudo está relacionado, nacional e internacionalmente, como as dimensões financeira, cultural e política. A interdisciplinaridade, em sua construção e prática, fundamenta a concepção de currículo integrado como currículo globalizado. De acordo com o autor, o currículo globalizado e interdisciplinar “converte-se assim em uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas na sala de aula” (Santomé, 1998, p. 27).

Por outro lado, Ramos (2005) amplia essa concepção, ao compreender a integração de saberes para além da articulação interdisciplinar, enfatizando sua dimensão histórica e social. A proposta de integração deve possibilitar às pessoas a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica. Consequentemente, os conteúdos de ensino não teriam fins em si mesmos, não se limitando ao desenvolvimento apenas de competências. Dessa forma, Ramos (2005, p.114) enfatiza que os conteúdos são conceitos e teorias que “constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem”. Nesse sentido, destacam-se dois pressupostos filosóficos que fundamentam a organização curricular integrada: 1) a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza, pois a história da humanidade é a história da produção da existência humana; 2) a concepção de que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações.

Nesse contexto, integrar saberes não significa apenas conectar conhecimentos de forma descontextualizada ou deslocada de seus determinantes históricos, espaço-tempo, transformando a integração em conteúdos estanques desprovidos de relações e em fragmentos que compõem um quebra-cabeça. A formação integrada sugere, conforme Ciavatta (2005, p. 85), “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar”, ou seja, superar o reducionismo de uma educação que apenas prepara para o trabalho, no âmbito operacional e simplificado.

Segundo a autora, o que se busca é uma formação completa para o jovem, e que este tenha a capacidade de ver o mundo em sua totalidade e, assim, capaz de atuar como cidadão, integrado e inserido na sociedade como ser político. Igualmente, é importante compreender qual é a proposta de Ensino Médio Integrado de que está se falando, em qual perspectiva de integração esta modalidade de ensino se baseia, e se pressupõe a interdisciplinaridade como condição e premissa. A proposta de uma educação na perspectiva do EMI está de acordo, segundo Ferretti *et al.* (2015, p. 11), com “[...] o desenvolvimento de uma visão articulada de mundo cuja construção depende da capacidade de estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento produzido sobre a vida natural e social.”

Isto significa conhecer as relações sociais determinadas por razões diversas, propiciando-se, desse modo, um conhecimento crítico da realidade e das suas contradições. Kuenzer (2009) destaca, como fundamentos epistemológicos e metodológicos para os projetos político-pedagógicos do Ensino Médio, a centralidade da práxis. O conceito de práxis refere-se à unidade entre ação e reflexão na transformação da realidade social, sendo amplamente discutido na tradição marxista (Sánchez Vázquez, 2011) e na pedagogia crítica de Freire (1987). A práxis no EMI não é simplesmente prática, mas a ação ancorada na reflexão crítica, que proporciona a transformação da realidade. Na compreensão da totalidade concreta, a centralidade da práxis exige a articulação entre campos do saber por meio da inter e da transdisciplinaridade. Nessa perspectiva, a categoria trabalho emerge como eixo estruturante da formação integrada.

1.1. Documentos norteadores do EMI: diretrizes e concepções indutoras

A forma integrada, que estabelece matrícula única e oferta no mesmo estabelecimento de ensino, não garante a integração curricular. Conforme o levantamento bibliográfico, o que garante a integração curricular são condições de trabalho coletivo, planejamento, previsão de carga horária e formação continuada, que capacite os diferentes sujeitos que atuam na referida modalidade de ensino. A integração curricular pode ser desenvolvida por meio de diferentes estratégias, como temas integradores, projetos integradores, visitas técnicas, integração da pesquisa, ensino e extensão, células em trilhas formativas (Piunti *et al.*, 2017), núcleo politécnico (Sobrino, 2017), núcleo articulador (Silva; Virote, 2017). Os documentos e as diretrizes indutoras não limitam tais possibilidades de integração, porém apontam as concepções filosóficas e políticas que devem nortear o currículo do EMI.

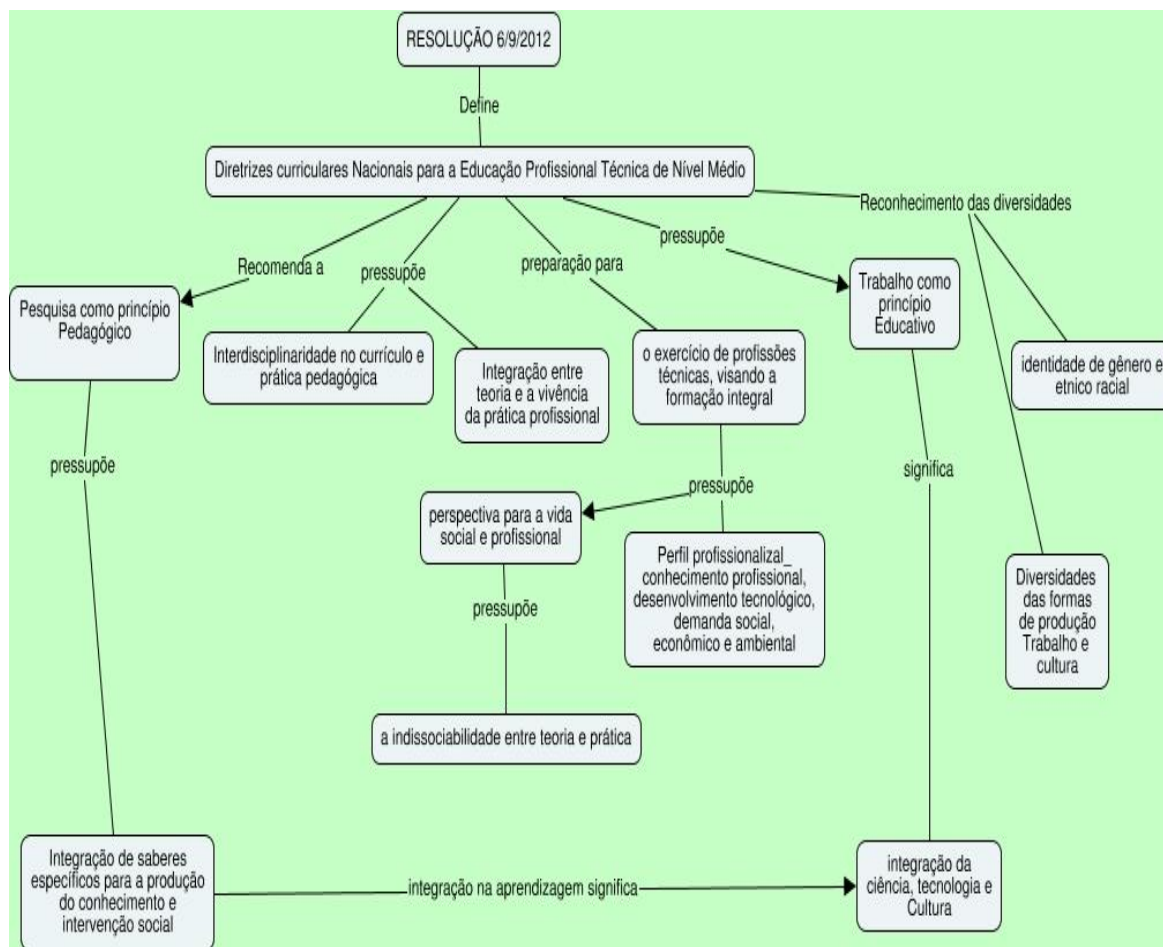
Dessa maneira, as concepções norteadoras da Resolução CNE/CEB nº6 de 2012 (Brasil, 2012b), ainda, elucidam os caminhos que o EMI precisa percorrer, mesmo que tenham sido promulgadas outras legislações a posteriori. Após a Resolução CNE/CEB nº6 e as Diretrizes Indutoras do Conif - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2018), foram promulgadas duas legislações importantes: a Lei 14.495/24, que revoga partes da Reforma de 2017, e a Resolução CNE/CEB nº 2/2024, que estabelece novas Diretrizes pós-reforma, o que demonstra que o EMI vive um campo de disputas e resistências nos Institutos Federais, a contar do momento da sua implantação.

No entanto, apesar das mudanças normativas posteriores, a Resolução nº 6/2012 permanece vigente e traz como pressuposto a formação humana integral e unitária, que pode ser desenvolvida por meio do trabalho e da pesquisa como princípios educativos. O trabalho na perspectiva de uma formação humana e integral é fundante na construção e na formação do ser humano e, portanto, elemento de garantia de uma educação voltada para a classe trabalhadora.

A concepção de formação integral preconiza a superação do ser humano dividido historicamente pela separação social do trabalho. Ademais, a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, previstos na Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 (Brasil, 2012b), proporcionam uma formação muito além do atendimento às demandas do mercado, considerando-se que o trabalho é ontológico (constitutivo da existência humana) e histórico.

Por conseguinte, é possível demonstrar as diversas relações dos conceitos que são intrínsecos às concepções norteadoras da Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 (Brasil, 2012b). Um dos conceitos importantes que aparece nos documentos norteadores é o trabalho como princípio educativo. O entendimento deste conceito elucida a proposta do EMI e o diferencia de um ensino profissionalizante reducionista, voltado somente para o mercado de trabalho.

Figura 1 - Concepções norteadoras para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio -Resolução CNE/CEB nº 6/2012



Fonte - Reproduzido de PADOIN (2020, p.109)

Outro documento norteador são as Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF, 2018). O documento tem como objetivo orientar e alinhar a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal.

A proposta de formação do EMI traz uma concepção de trabalho ampla, como cita Frigotto (2005, p. 76): “Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o trabalho produtivo”. A proposta é resgatar a natureza ontocriativa e histórica do trabalho, articulando-se às mudanças científicas e tecnológicas. A resistência da Rede Federal ao chamado “Novo Ensino Médio” pode ser compreendida a partir de sua incompatibilidade com os princípios norteadores do EMI, especialmente no que se refere à formação integral. Todavia, segundo Sobrinho e Bonilha (2020), os conceitos

teóricos previstos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e defendidas pelos IFs, como educação integral, acabam por aparecer na introdução da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Entretanto, “... as possibilidades abertas pela reforma com a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) e a BNCC organizada na lógica das habilidades e competências podem impossibilitar a concretização efetiva daqueles princípios e conceitos basilares para a manutenção da defesa da educação pública como política de Estado” (Sobrinho; Bonilha, 2020, p. 247).

Além disso, cada Instituto Federal possui normativas institucionais próprias sobre o EMI, geralmente formatada com base nas Diretrizes Indutoras do CONIF e nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para EPT (Educação Profissional Tecnológica) e Ensino Médio. O objetivo deste artigo não é abordar os impactos do Novo Ensino Médio. Porém, é importante compreender que as diretrizes do CONIF acabam por reforçar as propostas norteadoras do EMI. Mesmo com a reforma, os cursos do EMI com base na EPT (Educação Profissional Tecnológica), como os ofertados pelos IFs, seguem regidos pelas DCNs próprias, não sendo substituídos por essa reforma. Atualmente, conforme o Ministério da Educação, (Brasil, [s.d.]) existem 34 Institutos Federais espalhados em todo o território nacional, contabilizando cerca de 680 unidades/Campi.

De acordo com Araújo (2022), poucos Institutos Federais aderiram à Reforma. O autor analisou o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 380 Unidades distribuídas nos 34 IFs no período de 2019-2022. A pesquisa revelou que há uma adoção parcial e variada da Reforma: alguns IFs adaptaram seus PPCs, outros resistiram ou negociaram as normativas. Muitos PPCs não fazem referência e nem diálogo com as normativas da Reforma/BNCC, ou seja, acima de 80% (325/380) não adaptaram a carga horária conforme preconizado na legislação. Isso demonstra um processo de resistência política institucional do EMI, nos Institutos Federais. Essas reflexões contribuem para a compreensão e contextualização acerca das concepções docentes, pois demonstra que a aderência a esta modalidade de ensino não é homogênea na rede federal.

Para este artigo, realizou-se uma revisão da literatura, elaborada a partir de buscas no Portal de Periódicos da CAPES, bem como em periódicos científicos da

área da Educação e da Educação Profissional e Tecnológica, priorizando artigos publicados entre 2021 e 2025, sobre a concepção dos docentes em relação ao EMI.

A literatura recente sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) aponta diferentes interpretações acerca de sua implementação na Rede Federal. Estudos indicam que o EMI constitui um **campo de disputas conceituais**, no qual coexistem perspectivas associadas à formação humana integral, à preparação para o trabalho e à continuidade dos estudos (Arantes, et al., 2023). Nesse cenário, destaca-se a **centralidade das concepções docentes**, que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e as possibilidades de integração curricular (Costa; Coelho, 2023). Entretanto, as pesquisas também evidenciam **distanciamentos entre os princípios do currículo integrado e sua efetivação no cotidiano escolar**, frequentemente marcada pela permanência de práticas disciplinares fragmentadas ou iniciativas pontuais de integração (Immianovsky, 2025; Carvalho; Bastos, 2024). Além disso, parte da literatura destaca **tensões decorrentes de políticas educacionais recentes**, que impõem desafios à consolidação do projeto formativo do EMI (Acaui; Campos, 2025; Milliorin, 2024; Cecco; Canci; Moll, 2025). Apesar dessas contribuições, persistem **lacunas na produção científica**, sobretudo quanto à quantidade limitada de pesquisas empíricas centradas nas concepções docentes e à escassez de estudos comparativos entre diferentes campi da Rede Federal. Diante dessas lacunas, este estudo analisa as concepções de docentes sobre o Ensino Médio Integrado em dois campi do Instituto Federal de Santa Catarina.

2. Metodologia

Os campi investigados situam-se na região da Grande Florianópolis e destacam-se por sua relevância histórica no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tais unidades apresentam consolidação institucional expressa na diversidade de cursos ofertados, no número de matrículas e na composição de seu corpo docente, sendo reconhecidas entre os maiores campi do estado de Santa Catarina. A origem institucional remonta ao município de Florianópolis, onde se estabeleceu a unidade que, atualmente, constitui um campus centenário. Contudo, foi entre as décadas de 1970 e 1980 que ocorreu significativa

ampliação da oferta formativa, período em que se estruturaram diversos cursos e se consolidou o processo de expansão institucional que culminaria, posteriormente, na criação do Campus São José, em 1988. Posteriormente, com a política de expansão da Rede Federal implementada a partir de 2008, novas unidades foram implantadas em diferentes regiões do estado de Santa Catarina, totalizando, na atualidade, 22 campi. No que se refere à oferta formativa, os campi Florianópolis e São José disponibilizam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, organizados em consonância com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica e com as normativas institucionais do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). (IFSC, 2024).

No momento da pesquisa, o Campus Florianópolis ofertava cinco cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Edificações, Eletrotécnica, Eletrônica, Química e Saneamento), enquanto o Campus São José ofertava dois cursos (Refrigeração e Telecomunicações). Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, cuja coleta de dados foi realizada por meio de 22 (vinte e duas) entrevistas semiestruturadas, posteriormente examinadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). A seleção dos participantes ocorreu por amostragem intencional, considerando a relevância dos sujeitos em relação aos objetivos da pesquisa e não tendo como finalidade a representatividade estatística.

O número de participantes foi definido com base no princípio de saturação teórica, isto é, quando os dados passaram a apresentar recorrência, atingido quando os depoimentos passaram a reiterar categorias previamente identificadas, sem acrescentar novos elementos analíticos. Assim, a não utilização de amostragem quantitativa justifica-se pelo propósito central do estudo, que não visa à generalização dos resultados, mas à compreensão aprofundada dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos investigados.

Além disso buscou-se contemplar, no mínimo, um docente de cada área — técnica e de formação geral — em cada campus, resultando em 10 (dez) entrevistas realizadas no Campus Florianópolis (6 da área técnica e 4 da formação geral). Contudo, a realização das entrevistas no Campus São José foi facilitada pela inserção profissional prévia da primeira autora nesse contexto institucional. Foi conveniente a participação dos 12 docentes (5 da área técnica e 7 da formação geral). Entretanto,

as 22 entrevistas realizadas nos dois campi totalizaram 22 entrevistas realizadas, perfazendo um total de 11 professores da área técnica e 11 da formação geral.

2.1. Entrevistas com professores: olhares sobre o ensino médio integrado

O eixo estruturante temático analisado neste artigo é o um (1): Percepções sobre o Ensino Médio Integrado – EMI:

FIGURA 2 - Eixo estruturante Temático 1 e Categorias de Análise



Fonte - Adaptado de PADOIN (2020, p. 146)

Este eixo estruturante temático teve como objetivo compreender as percepções dos docentes entrevistados em relação ao Ensino Médio Integrado, considerando a atuação e trajetória deles. Um dos pressupostos da investigação é que a área de atuação docente pode influenciar a aderência ou resistência à proposta pedagógica do EMI, seja por desconhecimento da concepção do que seja o Ensino Médio Integrado, ou por opções políticas. Neste sentido, foram elencadas quatro categorias de análise: Implantação, Efetivação, Perfil do Egresso e Mudanças Necessárias no Curso. (Figura 2).

2.2. Resultados: Categorias de Análise

2.2.1- Implantação, Efetivação, Perfil do Egresso e Mudanças Necessárias no EMI

O objetivo de escolha dessas categorias de análise foi compreender, a partir das narrativas dos docentes entrevistados, como o processo de implantação do EMI se estabeleceu nos diferentes Campi do IFSC. Cabe destacar que nem todos os docentes entrevistados participaram diretamente do processo de implantação do EMI, tanto no Campus São José como no Campus Florianópolis. O prof. 1S participou, porém, seu depoimento só enfatizou que a implantação foi na metade do ano e, portanto, que a implantação ocorreu em um momento considerado inadequado (“na hora errada”, o que resultou em uma grande rejeição por parte dos professores da formação geral e da comunidade.

Veio por uma imposição da Reitoria. Quando a Reitoria veio aqui, inclusive nós esperávamos que fosse para 2010, e quando fomos obrigados a fazer em 2009 ainda, a gente teve que apressar o projeto e ao mesmo tempo trabalhar com uma coisa que era imposta, sempre cria uma certa resistência quando vem o poder mandando fazer alguma coisa. (Professor 1S – Campus São José - dados da pesquisa, 2020, p.148).

Como poucos professores entrevistados participaram da implantação, Diante do número reduzido de docentes que vivenciaram diretamente a implantação, essa categoria apresenta limitações analíticas, não sendo explorada de forma aprofundada, segundo um dos passos indicados por Bardin (2016). Todavia, considera-se que tal categoria acaba se complementando com outras perguntas realizadas, daí sua relevância para a pesquisa. Dessa maneira, a categoria de análise “Efetivação” assume centralidade na investigação, pois o levantamento bibliográfico indica para o distanciamento entre o que se preconiza nos documentos oficiais e na legislação e o que vem se consolidando na prática.

A percepção dos docentes e gestores do Campus São José indica que a integração entre as áreas técnica e de formação geral ocorre de forma incipiente ou parcial, sendo materializada, em alguns casos, por meio de projetos ainda embrionários. A efetivação da integração curricular, conforme preconizado nos documentos oficiais, exige a construção de propostas sustentadas por planejamento coletivo e articulação entre os diferentes sujeitos institucionais. No entanto, os

relatos evidenciam fragilidades nesse processo, especialmente no que se refere à construção coletiva e ao alinhamento entre as áreas.

Eu acredito que não, assim. A gente não tem esse trabalho muito coletivo entre os professores, assim tu podes até ter dentro da área da cultura geral e dentro da área técnica. Mas essas duas áreas, elas trabalham um pouco isoladas. (Professor 11 S – Campus São José, dados da pesquisa, 2020, p.150).

Então, parcialmente eu acho que existe essa integração, como eu disse para ti antes, uma integração numa forma de suporte. Primeiro ele vê que ele precisa de uma base para aplicar no semestre seguinte, não simultânea. E nesse ponto. (Professor 9 S – Campus São José, dados da pesquisa, 2020, p.150).

Por outro lado, o Campus Florianópolis ofertava, no momento da pesquisa, cinco cursos integrados. Todos os cursos apresentavam projetos integradores na primeira e na última fase. Porém, pelo fato de ser o maior campus de Santa Catarina, a comunicação entre as áreas é confrontada com obstáculos estruturais e logísticos. Para boa parte dos professores do Campus Florianópolis, existe um Ensino Médio Integrado parcialmente, configurando-se, muitas vezes, como uma justaposição de disciplinas, em detrimento de uma efetiva integração curricular. Portanto, a presença de projetos integradores na matriz curricular não garante, por si só, a efetivação de um currículo integrado. O que contribui com a efetivação são a concepção e fundamentos dos docentes, o trabalho coletivo e a conexão dos conhecimentos, traduzida nas práticas pedagógicas. “A integração, em si, não se dá e não está na forma de organização do currículo, mas no processo de ensino e de aprendizagem que se dá a partir dele” (Sobrinho, 2017, p 106).

Então, particularmente, eu vejo muita simultaneidade e pouca interdisciplinaridade. Eu gosto mais da metodologia anterior, lá de antes de eu fazer o meu ensino médio, onde tinha disciplinas do técnico extremamente bem trabalhadas, e apenas algumas disciplinas do ensino médio extremamente básicas, para te dar formação mínima. (Professor 2 F – Campus Florianópolis, 2020, p.150).

Eu acredito assim, de certa forma é integrado, nós temos todas as disciplinas do núcleo comum, nós temos a área técnica... eu acho que deveria reduzir um pouco a área comum e valorizar um pouco mais a área técnica. (Professor 5 F – Campus Florianópolis, 2020 p.151)

Analisando-se todas as respostas, observa-se que a maior parte dos docentes, em ambos os campi, compreende que a integração curricular ocorre apenas de forma parcial. Os que responderam sim compreendem a integração a partir das possibilidades que vivenciam no seu cotidiano, apontando momentos e espaços interdisciplinaridades, onde se convive e se trocam experiências docentes de diferentes disciplinas, como o conselho de classe ou trocas informais entre os educadores, por exemplo, na sala dos professores.

Embora as diretrizes institucionais pressuponham objetivos comuns, os dados revelam que tais finalidades não são compartilhadas de forma homogênea entre os docentes, conforme previsto nas diretrizes e concepções nos Projetos Pedagógicos de cursos (PPCs), como o perfil do egresso. Segundo Pereira *et al.* (2016, p. 153), “procura-se a formação de um sujeito crítico, reflexivo, participativo, autônomo, que saiba trabalhar de maneira coletiva, buscando o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, independente da modalidade de ensino que frequente”.

Entretanto, o resultado das entrevistas revelou visões divergentes e, em alguns casos, antagônicas ao que se prevê nas orientações do EMI. Se, por um lado, boa parte do corpo docente da área técnica almeja a terminalidade do curso técnico e a inserção do egresso no mercado de trabalho, os professores da formação geral priorizam a preparação dos estudantes para o ingresso no ensino superior (vestibular e ENEM). Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de alinhamento entre o perfil do egresso e as concepções teóricas que fundamentam o EMI, conforme discutido no referencial teórico. As entrevistas demonstram que as áreas pouco se conectam, e que o perfil do egresso está distante de uma concepção de Ensino Médio Integrado, no sentido do que aponta o referencial teórico:

Este coloca a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo como algo central dessa forma de ensino médio. Assim, sugere que o ensino médio integrado proporcione uma formação que considere o ser humano na sua integralidade e que destaque o potencial humano de transformação da realidade dentro de uma concepção ontológica de trabalho. (Marçal; Ribeiro, 2017, p. 242)

A partir das respostas dos sujeitos entrevistados, foi possível identificar nos discursos dos docentes três finalidades para a formação do EMI e traçar diferentes

perfis do egresso. As respostas dos 11 professores da área técnica concentraram-se no perfil 2 e quatro professores da Cultura geral também sinalizaram uma formação para o Mercado de trabalho. Todavia, os professores da formação geral que indicaram o mercado de trabalho também mencionaram outros perfis em suas narrativas.

Perfil 1 -Uma formação que contribua para a vida do aluno e cidadania (formação cultural, crítica da tecnologia);

Perfil 2 -Uma formação que contribua para o aluno atuar no Mercado de Trabalho;

Perfil 3 - Uma formação que contribua para o aluno ingressar no nível superior

Figura 3 - O olhar dos docentes sobre o Perfil do egresso



Fonte - Adaptado de PADOIN (2020, p.152)

A distribuição desses perfis evidencia a coexistência de diferentes concepções de formação no interior do EMI, revelando tensões entre uma perspectiva de formação integral e abordagens mais instrumentalizadas, voltadas ao mercado de trabalho ou ao acesso ao ensino superior. O Decreto-lei nº 5.154/04 foi um dos marcos históricos da educação profissional, uma vez que abriu a possibilidade de o trabalhador ter uma educação integral e construir uma trajetória crítica sobre o mundo do trabalho. O Decreto-lei aponta o currículo integrado e vislumbra uma educação profissional integrada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, levando o indivíduo a desenvolver também as aptidões para a vida produtiva, e demonstra que a integração da educação profissional é um sentido mais amplo do que apenas no formato do trabalho coisificado. Neste sentido, analisando-se os discursos dos

docentes pesquisados, referentes ao perfil dos egressos, suas finalidades podem ser divergentes do que se propõe ao EMI.

Não sei se idealmente, mas talvez uma visão um pouco mais antiga seria que boa parte desses egressos saísse daqui com esse curso técnico e fosse exercer a profissão de técnico, acho que, num curso técnico integrado, esse seria o objetivo. A gente pode considerar o primeiro nível de sucesso assim que os alunos saírem daqui e irem pra engenharia de telecomunicações, e isso seria o primeiro nível de sucesso em nível ideal. (Professor 3 S – Campus São José, dados da pesquisa, 2020, p.155)

De acordo com Sacristan (1998, p. 129), o primeiro passo para se compreender um currículo é entender o seu “contexto prático externo”, ou seja, o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determina as decisões curriculares, pois ele é fruto de opções inseridas neste contexto.

Olha, eu acredito que o perfil deva ser de alguém disposto a trabalhar na área técnica, normalmente teria meios de fazer isso, porque o que acontece muito hoje aqui é que os alunos acabam usando os médios integrados como preparatório para entrada no superior. Isso aí é claro, os alunos em geral, uma parte grande deles, não tem afinidade com área técnica e só querem sair daqui para entrar numa universidade por conta da facilidade, uma por conta da formação positiva que o instituto oferece e outra por ser de uma escola pública e ainda poder ter esse direito de concorrer como aluno de escola pública, isso acontece bastante. (Professor 9 F – Campus Florianópolis, dados da pesquisa, 2020, p.155).

Por conseguinte, os objetivos dissonantes entre as duas áreas podem apresentar fragilidades para a integração nesta modalidade de ensino, que pressupõe a superação da dualidade, a interdisciplinaridade e a concepção pedagógica única entre as áreas (Ramos, 2011; Frigotto, 2005). Por outro lado, na perspectiva das relações dialéticas e contraditórias do materialismo histórico, compreende-se que vivemos uma travessia para uma educação emancipatória e unitária, quando vivenciamos essas propostas em uma sociedade capitalista (Ramos, 2005). No entanto, tal movimento não é estático e emerge das diferentes esferas sociais. Compreende-se que as instituições de ensino são esferas de mediação e que as pesquisas em educação não estão desconectadas do contexto social, político e econômico em que se inserem (Azanha, 1992).

Contudo, existe um movimento dialético das diferentes esferas sociais que integram o trabalho de mediação escolar. O que se percebe é que o Instituto Federal de Santa Catarina, no período da pesquisa, não indicou abertura de espaços para o diálogo, bem como para reflexões sobre as concepções e os movimentos de tentativa de fortalecimento do Ensino Médio Integrado², que evoluem as diretrizes do CONIF (2018). Isso se reflete nos discursos dos docentes e nas concepções dos gestores dos campus analisados, aflorando narrativas desconectadas às propostas do EMI e uma visão de terminalidade, reducionista e com foco apenas no mercado de trabalho. O EMI tem suas bases e concepções ancoradas nos fundamentos do trabalho como princípio educativo, o que leva a uma abordagem mais ampla que a formação mercadológica, considerando-se que o trabalho é intrínseco ao ser humano. O perfil do egresso com viés reducionista e com foco apenas no mercado de trabalho engessa as possibilidades do EMI e pode distorcer o seu propósito,

Eu acho que ele tem que sair daqui um profissional capacitado para trabalhar dentro do ramo, e dentro do ramo tem essas várias linhas que ele poderia estar atuando. Então, em tese, o egresso ideal para nós era estar atendendo a sociedade com o curso pelo qual a gente está dando à disposição. Se eles vieram procurar um curso de Telecomunicações ou de Refrigeração ou Climatização, que saísse daqui para atender esse mercado... A gente perde o fim da instituição, que era atender a sociedade para que ele arranje um local de empresa. (Professor 4S – Campus São José, dados da pesquisa, 2020, p.155).

O que os sujeitos pensam em relação às mudanças que deveriam acontecer no curso também revela a concepção e percepção que eles têm sobre o EMI, e acaba se interligando a outras categorias de análise. Considerando-se as respostas dos docentes, foi possível verificar que, tanto no Campus São José como no Campus Florianópolis, as sugestões de mudanças concentraram-se principalmente em torno dos tempos escolares, isto é, na carga horária prevista nos PPCs, período de duração do curso, formação dos professores, projetos integradores e planejamento docente. Outra sugestão que apareceu com frequência nos dois Campi pesquisados foi a maior valorização da área técnica, seja em incentivos à área, seja na oferta de vagas em

detrimento dos cursos de nível superior, foco no público que quer seguir a carreira técnica e aumento do conteúdo de ciências exatas,

Eu o passaria para três anos, de preferência com uma carga horária maior no mesmo turno, por causa da dificuldade dos alunos ficarem mais tempo na cidade que a gente vive, com deslocamento, transporte e alimentação, que é cara. Aumentaria as cargas de português e matemática e tentaria ver mais essa integração aí do que eu estou falando, em termos de projetos integradores. (Prof. 11S – Campus São José, dados da pesquisa, 2020, p.156)

Enquanto o professor 11S, que é da Área Técnica, sugere aumentar a carga horária de matemática, o professor 1S, que é da Formação Geral, sugere reduzi-la. Isso já demonstra a desarmonia entre as áreas e um campo de disputas no currículo. Sobre as controvérsias entre as áreas de conhecimento no campo do currículo, Miguel Arroyo destaca que ninguém fica à margem dessas disputas, visto que, “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (Arroyo, 2011, p. 13). Para Arroyo, a prova estaria na quantidade de diretrizes curriculares que a educação produz, englobando normatizações, tempos e espaços escolares.

Dentre os entrevistados, apenas um docente (Prof. 4S) salientou a necessidade de formação de professores, e somente um dos sujeitos (Prof. 6S) cita a necessidade de se alinhar concepções no currículo. Isso mostra que o entendimento de currículo, para a maior parte dos docentes, resume-se em carga horária, foco no mercado de trabalho e disciplinas. No entanto, como ressalta Sacristan (1998), o *currículo é predominantemente uma carta de intenções*, que normalmente contém as concepções e diretrizes norteadoras da práxis docente.

Porém, o currículo, além de ser um campo de polêmicas, é uma construção social, e conforme Gentil e Sroczynski (2014), apoiados em Goodson (1999), isso evidencia que o currículo é uma construção social dialética, operando em dois níveis, “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (Goodson, 1999, p. 67 apud Gentil; Sroczynski, 2014, p. 53). No Campus Florianópolis, que possui singularidades diferentes do Campus São José, as sugestões de mudanças do curso também se resumiram em acompanhar mudanças do mercado, privilegiar a área técnica e valorizar o público que quer seguir carreira na mesma.

Digamos assim, existe uma parcela razoável da população que talvez não queira, não sei se não queira ou não possa ir para o nível superior. Ok. Essa parcela, não sei até que ponto ela é percentualmente importante, talvez ela não esteja tendo acesso a essas vagas de curso técnico, que estão sendo cobertas por alunos que não vão aproveitar o curso técnico. Um concomitante ou, sei lá, mas que tu obrigatoriamente terias que fazer o integrado em outro lugar, então não adianta nada. (Professor 2 F – Campus Florianópolis, dados da pesquisa, 2020 p. 160)

CONCLUSÕES SOBRE OS OLHARES DOS DOCENTES REFERENTES AO EMI

Nos caminhos percorridos pela pesquisa, foi possível evidenciar as percepções dos docentes nos campi investigados, sobre o EMI (Eixo Temático 1). Em relação às categorias Implantação e Efetivação do EMI, o que se constata, em um primeiro momento, é que a efetivação do EMI envolve disputas políticas e concepções distintas sobre a Educação Profissional e Tecnológica, refletindo nas experiências em projetos integradores ou conexões de saberes. Não é possível afirmar, de forma categórica, se um curso é plenamente integrado, pois a existência de projetos integradores, previstos nos PPCs, não garante o diálogo entre os professores da área geral e técnica. A estrutura e a arquitetura de uma Instituição de ensino podem contribuir para o encontro entre os docentes, mas não garantem a troca e a construção de conhecimentos interdisciplinares.

A pesquisa conseguiu elucidar, através da análise de conteúdo, discrepâncias significativas nas percepções dos docentes acerca das concepções sobre o EMI. No entanto, a maioria reconhece que a integração entre as áreas ainda é parcial, materializada em iniciativas isoladas e projetos embrionários. A efetivação da proposta integradora, que tem como referência as bases conceituais e diretrizes específicas para o EMI, percorre travessias contraditórias e limitadas, por estarem inseridas em uma sociedade capitalista.

Outrossim, os docentes apontaram como mudanças prioritárias a redução ou reorganização da carga horária, revalorização da área técnica, formação docente e maior articulação entre as áreas. Contudo, poucos mencionaram que é preciso discutir concepções de currículo ou integração do conhecimento, sendo que os resultados apontam para uma efetivação parcial do EMI nos campi analisados.

Ademais, as percepções docentes revelam a necessidade de formação continuada, espaços de reflexão e maior compromisso institucional com as diretrizes do EMI. A concepção de integração demanda ser (re)significada, indo além da simultaneidade de disciplinas. Neste aspecto, a análise realizada contribui para ampliar o debate sobre os desafios e possibilidades de consolidação do Ensino Médio Integrado na Rede Federal, que pressupõe uma educação integrada e omnilateral.

Referências

ACAUI, Felipe; CAMPOS, Maria Aparecida. Ensino médio integrado e formação humana integral: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 26, p. 1-15, 2025.

ARANTES, Ana Paula; SILVA, Marcos Paulo; OLIVEIRA, Renata Gomes. Formação integral no ensino médio integrado: perspectivas e desafios na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 24, p. 1-18, 2023.

ARAÚJO, Adriana Cristina. Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em Migalhas: a reforma no contexto dos IFs. **Formação em Movimento, Seropédica/RJ**, v. 2, n. 3, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/download/720/770/2475>. Acesso em: 15 set. 2025.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.**

AZANHA, José Mário Pires. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 123-135, jul./dez. 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes**

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012b. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/12/Organizacao-Didatica-dos-Cursos-do-IFC.pdf>.

Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Rede Federal — página institucional. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal>. Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

CARVALHO, Juliana Silva; BASTOS, André Luiz. Currículo integrado no ensino médio integrado: limites e possibilidades na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 25, p. 1-17, 2024.

CECCO, Bruna Larissa; CANCI, Chanauana de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Educação Integral no âmbito do Ensino Médio Integrado: potencialidades do Ensino Vocacional. **Revista Thema**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 1–19, 2025. DOI: [10.15536/revistathema.24.2025.3974](https://doi.org/10.15536/revistathema.24.2025.3974). Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/thema/article/view/3974>. Acesso em: 11 set. 2026.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83–105.

Clavatta, Maria. O conhecimento histórico e o trabalho como princípio educativo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

Clavatta, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: CONIF, 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

COSTA, Maria Helena; COELHO, Paulo Roberto. Integração curricular no ensino médio integrado: perspectivas na educação profissional brasileira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 24, p. 1-16, 2023.

ESQUINSANI, Rosângela Saldanha da Silva; SOBRINHO, Sérgio Celani. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos Institutos Federais – IFs. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 151-168, 2020.

FERRETTI, Celso João; LIMA FILHO, Domingos Leite; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Educação profissional. In: SILVA, Mônica Ribeiro da; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). **Formação de professores do ensino médio: modalidades**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2015. p. 7–17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Carla. Currículo integrado e educação profissional: aproximações teóricas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 7, p. 44-60, 2014.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IFSC). **História e informações institucionais dos campi**. Florianópolis: IFSC, 2024. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 23 mar. 2026.

IMMIANOVSKY, Daniel. Ensino médio integrado e formação humana integral: análise de experiências na educação profissional brasileira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 26, p. 1-14, 2025.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Autores Associados, 2013.

LUKÁCS, György. O trabalho como modelo da práxis social. In: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARÇAL, Leandro; RIBEIRO, José Carlos. Formação humana integral e ensino médio integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 13, p. 233-247, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MILLIORIN, Carlos Eduardo. Políticas educacionais e desafios à implementação do ensino médio integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 25, p. 1-15, 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PADOIN, Egre. **Concepções do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Santa Catarina: possibilidades a partir do referencial CTS**. 2020. 337f. Tese (Doutorado em tecnologia e sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2020.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SILVA, Mônica Ribeiro da; RAMOS, Marise et al. **Ensino médio integrado: concepções e desafios na educação profissional**. Brasília, DF: Instituto Federal de Brasília, 2016

PIUNTI, Livia Paula Baracho; SOUZA, Ana Xavier de; HORTA, Patrícia. Integração curricular organizada por “células” em “trilhas formativas”: uma experiência de criação colaborativa. In: ARAÚJO, Adriana Cristina; SILVA, Cláudia Nunes Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20–43.

RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. **Educação profissional: aspectos históricos e conceituais**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 28-55, jan./abr. 2011.

RAMOS, Marise. Trabalho, educação e currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 37-62.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; VIROTE, Carla. A efetivação do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Goiás: construção coletiva e desafios da integração curricular. In: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 139-158.

SOBRINHO, José dos Santos. Ensino médio integrado e formação humana: fundamentos e perspectivas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, n. 12, p. 45-60, 2017.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; BONILHA, Tamyris Proença. **O currículo da resistência e a resistência do currículo nos Institutos Federais face à reforma do Ensino Médio e à BNCC**. In: SOBRINHO, Sidinei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (org.). **Educação profissional integrada ao ensino médio**. João Pessoa: Editora IFPB, 2020. p. 214-266



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Eixo estruturante temático: as categorias analíticas, relacionadas aos objetivos da pesquisa (tese em questão), foram organizadas e distribuídas em 5 eixos estruturantes temáticos: 1. Percepções sobre o EMI (Ensino Médio Integrado) 2. Currículo e formação integrada; 3. Formação docente; 4. Permanência e abandono; 5. Tecnologia e suas relações com a Sociedade. Cada Eixo aborda suas categorias de análise. No entanto, este artigo aborda somente o eixo estruturante temático 1: Percepções dos docentes sobre o EMI e suas quatro categorias de análise: Implantação, Efetivação, Perfil do Egresso e Mudanças Necessárias no EMI

² Em 2017 e 2018 o Conif organizou o I Seminário de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado, em parceria com o Instituto Federal de Brasília. O Seminário visou proporcionar uma análise coletiva dos desafios que se apresentaram a partir da promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui o novo Ensino Médio. O objetivo central foi iniciar uma reflexão sobre os principais desafios apresentados para o Ensino Médio Integrado, no contexto das recentes transformações ocorridas na legislação educacional brasileira. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), também organizou três seminários de fortalecimento do Ensino Médio Integrado.