

## O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas e possibilidades de formação omnilateral

### ARTIGO

**Cássia de Sousa Fonseca Meireles<sup>i</sup>**

Instituto Federal Goiano, Ceres, GO, Brasil

**Flávio Manoel Borges Coelho Cardoso<sup>ii</sup>**

Instituto Federal Goiano, Ceres, GO, Brasil

**Marcos de Moraes Sousa<sup>iii</sup>**

Instituto Federal Goiano, Ceres, GO, Brasil

1

### Resumo

Este texto discute o Ensino Médio Integrado enquanto modalidade de ensino que busca proporcionar uma formação omnilateral aos estudantes. Trata-se de uma revisão da literatura sobre a concepção do Ensino Médio Integrado, Práticas Pedagógicas integradoras e a possibilidade de Formação Omnilateral. A seleção foi realizada em quatro plataformas (*Scielo*, *ScienceDirect*, *Scopus* e *Periódicos Capes*), compreendendo o período de 2013 a 2023. Após os critérios de exclusão, foram selecionados 28 artigos científicos. Os resultados apontam que há uma compreensão acadêmica sobre a concepção de Ensino Médio Integrado, porém sua implementação prática ainda é incipiente, fato que aponta uma lacuna de pesquisa sobre o posicionamento de Instituições Educacionais na busca pela superação desse problema. Acerca de práticas pedagógicas integradoras, percebeu-se que essas não são prioridade, o que fortalece a tradição da disciplinaridade e mantém a pouca integração entre os eixos trabalho, ciência e cultura. Destarte, a formação omnilateral no EMI apresentou-se como uma possibilidade, porém no horizonte.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Práticas Pedagógicas. Formação Omnilateral.

### Knowledge production on Integrated High School: concepts, practices and possibilities of omnilateral formation

### Abstract

This paper discusses the Integrated High School as a teaching modality that seeks to provide an omnilateral training to students. This paper discusses the Integrated High School as a teaching modality that seeks to provide an omnilateral training to students. This is a literature review on the design of Integrated High School, Integrative Pedagogical Practices, and the possibility of omnilateral formation. The survey was carried out in four platforms (*Scielo*, *ScienceDirect*, *Scopus* and *Periódicos Capes*), from 2013 to 2023. After the exclusion criteria, 28 scientific articles were selected. The results show that there is some academic understanding about the conception of Integrated High School, but its practical implementation is still incipient, a fact that points to a research gap on the

positioning of educational institutions in the search for overcoming this problem. Regarding integrative pedagogical practices, it was realized that these are not priorities, which strengthens the tradition of disciplinarity and maintains little integration between the work, science, and culture axes. Thus, the omnilateral formation in EMI was presented as a possibility, but on the horizon.

**Keywords:** Integrated High School. Pedagogical Practices. Omnilateral Formation.

## 1 Introdução

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino que busca a articulação entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica (EPT). Nesse modelo educacional, propõe-se assegurar ao estudante o direito a uma formação geral ampla que contribua para o campo acadêmico e profissionalizante, buscando-se, portanto, integrar teoria e prática e preparar os estudantes para a vida em sociedade (Ramos, 2017).

Este estudo discute a legitimação do direito legado a todo estudante em acessar uma formação integral por meio de uma educação geral, integral e emancipadora. No entanto, essa abordagem traz consigo desafios que precisam ser discutidos em seus aspectos histórico-dialéticos, haja vista a educação ser um campo de interesses sócio-capitalistas que determinaram, ao longo da história, a forma de se ofertar o ensino profissional e tecnológico no país. Após discutir concepções históricas, político-sociais e filosóficas que perpassam o modelo de EPT, materializada na proposta de EMI, buscaremos entender como aspectos pedagógicos podem contribuir para a proposta de formação omnilateral dos estudantes, conscientizando-os de seu papel na sociedade. Vale ressaltar que nesse estudo os termos formação omnilateral e formação integral apresentam-se como sinônimos.

Os procedimentos metodológicos adotados para essa revisão da literatura são de abordagem qualitativa e objetivaram mapear e resumir informações existentes dos últimos 10 anos sobre a temática pesquisada, de maneira direcionada e imparcial. Com essa finalidade, foi definido um plano de estudo, dividindo a temática em três categorias

de pesquisa distintas: concepções, práticas e formação omnilateral. Salienta-se que todas as categorias foram tratadas nessa revisão e resultaram na materialização de uma breve retomada histórica sobre a EPT no Brasil, culminando na sua integração ao ensino médio que definiu o EMI. Na sequência, foram observadas reflexões sobre práticas pedagógicas que visam a formação integral dos estudantes, finalizando com discussões teórico-reflexivas sobre as possibilidades de formação omnilateral no EMI.

## 2 Metodologia

Os procedimentos metodológicos que conduziram essa revisão de literatura são de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e buscaram apreender conhecimentos teóricos e revelar a produção nos periódicos científicos nos últimos 10 anos. Para tanto, foi definido um plano de estudo, dividindo a temática em três categorias de pesquisa, a saber: a categoria 1 investigou as concepções e definições de EMI, a categoria 2 buscou reflexões sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no EMI/EPT e a categoria 3 averiguou as possibilidades de Formação Omnilateral no EMI.

O plano de estudo foi pautado na pesquisa bibliográfica em quatro plataformas distintas - *Scielo*, *Science Direct*, *Scopus* e Periódicos Capes, conforme as categorias selecionadas, utilizando-se dos seguintes filtros e indicações para o direcionamento das buscas: artigos científicos; período de publicação de 2013 a 2023; com acesso aberto; revisado por pares; todos os tipos de periódicos; assuntos relacionados ao EMI ou EPT; do tipo artigos de revisão; idiomas: português, inglês e espanhol; descritores utilizados – Concepções de EMI ou EMI, Práticas Pedagógicas Integradoras no EMI ou EPT ou Práticas Pedagógicas Integradoras, Formação Omnilateral no EMI ou EPT ou Formação Omnilateral. Essa busca inicial consolidou-se nos primeiros resultados, relacionados abaixo no Quadro 1:

**Quadro 1. Resumo da pesquisa bibliográfica por categorias e plataformas.**

<b>PLATAFORMAS</b>	<b>CATEGORIA 1 CONCEPÇÕES DE EMI</b>	<b>CATEGORIA 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>CATEGORIA 3 FORMAÇÃO OMNILATERAL</b>
<b>SCIELO</b>	4	1	2
<b>SCIENCES</b>	21	46	2
<b>SCOPUS</b>	73	18	3
<b>PERIÓDICOS CAPES</b>	88	12	21
<b>TOTAL</b>	<b>186</b>	<b>77</b>	<b>28</b>

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

4

De posse desses resultados iniciais, foram adotados procedimentos para seleção, recorte e escolha dos artigos que atendessem aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, a seleção foi iniciada com a leitura dos títulos e das palavras-chave de cada trabalho, priorizando a seleção daqueles com maior proximidade da temática pesquisada e que apresentassem relação específica com o EMI. Esse critério descartou grande parte da seleção sugerida pelas plataformas e reduziu o acervo geral a 78 artigos para a categoria 1, 43 para a categoria 2 e 22 para a categoria 3. A esses resultados secundários, foram aplicados um segundo filtro de seleção, priorizando aqueles com maior proximidade da temática de pesquisa e possibilidades reflexivas com os objetivos da proposta investigativa.

Aplicados então os critérios de exclusão, título e palavras-chaves distantes do contexto pesquisado, desvio contextual do foco temático, ausência de possibilidades reflexivas com os objetivos da pesquisa e carência de reflexões histórico-culturais, foram selecionados 28 (vinte e oito) artigos gerais que foram a base teórica para as reflexões a que nos propusemos. Vale ressaltar que, a essa seleção geral de artigos pesquisados, foram incorporados outros 6 artigos (Bizerro; Moura, 2023; Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019; Minuzzi; Baccin; Coutinho, 2019; Ramos, 2017; Ritter; Duarte, 2019; Santos; Santos, 2020) identificados em estudos anteriores que trariam mais sustentação às discussões, por ora apresentadas. Ressaltamos que, em grande parte dos artigos

selecionados, as temáticas concepções de EMI, práticas pedagógicas e formação omnilateral aparecem interligadas e apresentam uma relação de interdependência entre si, pois foram discutidas de forma geral pelos autores.

Em virtude dos fatos mencionados, esse estudo materializa-se em três partes: inicia com uma breve retomada histórica sobre a EPT no Brasil culminando na concepção de EMI; na sequência, são apresentadas reflexões sobre práticas pedagógicas que visam a formação integral dos estudantes; finalizando com discussões teórico-reflexivas sobre as possibilidades de formação omnilateral no EMI.

### 3 Resultados e Discussão

Apreender a formação omnilateral pressupõe reconhecer uma educação que busque a integração de diferentes aspectos da vida humana, incluindo a educação intelectual, o desenvolvimento de habilidades técnicas, teóricas e práticas, e principalmente, a compreensão do trabalho enquanto princípio educativo, pois “[...] a omnilateralidade é a defesa do pleno desenvolvimento das capacidades humanas e também a apropriação, pelo trabalhador, daquilo que é produzido pelo trabalho” (Baczinski, 2016, p. 235).

Buscar a omnilateralidade, implica colocar a educação e as ações pedagógicas no centro de reflexões sobre a formação humana integral. Assim, tomando como referência o materialismo-histórico-dialético, é possível aferir que uma formação para ser omnilateral precisa englobar os quatro grandes eixos formativos: Trabalho Produtivo, Educação Intelectual, Educação do Corpo e Educação Técnica, haja vista, esses eixos estarem interligados e se constituírem como partes integrantes dessa educação que pretende ser mais completa e emancipadora (Baczinski, 2016).

Destarte, a tríade educacional da omnilateralidade constitui-se na formação intelectual, física e tecnológica, de forma a proporcionar uma formação ampla do ser humano, promovendo a “[...] união entre o ensino e o trabalho, isto é, a reunião da teoria e da prática, do trabalho intelectual e do trabalho manual” (Chisté; Della Fonte, 2021).

Em suma, a omnilateralidade busca a emancipação humana, em seus aspectos sociopolítico-econômicos e culturais, pois proporciona aos sujeitos maior aproximação com os processos produtivos vigentes (Gomes; Rodrigues; Vasconcelo, 2022).

Feitas essas considerações, seguem algumas reflexões necessárias para a compreensão da proposta de EMI, enquanto modalidade educacional que vislumbra a omnilateralidade dos estudantes.

### 3.1. Ensino Médio Integrado: do princípio à atualidade

A origem da modalidade concebida como EPT no Brasil remonta ao período colonial, com a criação das primeiras instituições de ensino voltadas para a formação de artesãos e ofícios manuais. No entanto, foi a partir do século XX que a educação profissional começou a se consolidar como uma modalidade de ensino formal no país. No início desse século, ocorreu a implementação das primeiras escolas técnicas no Brasil, também conhecidas como Escolas de Aprendizes Artífices, que objetivavam formar mão de obra qualificada para atender às demandas da industrialização crescente (Moura, 2015).

Para o mesmo autor, a educação profissional no Brasil teve em sua origem um caráter assistencialista que visava apenas amparar os órfãos e desvalidos de sorte, de modo a inseri-los no mercado de trabalho, evitando-se assim problemas de ordem social. Nessa perspectiva, é possível inferir que a educação profissional não teve, em suas raízes, a proposta de formação integral/omnilateral dos estudantes, que considera o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e cultural dos estudantes, apontando uma possibilidade de emancipação sociopolítica-econômica e cultural. Além disso, não almejava uma formação para além do mercado de trabalho, pois, os estudantes dessa modalidade de ensino eram da classe trabalhadora e necessitam, desde muito cedo, estar inseridos no mundo do trabalho.

A educação profissional sempre esteve marcada pela relação de interesses entre as classes hegemônicas e trabalhadoras, visto que a dualidade histórica

educacional é produto resultante da divisão dos homens em classes sociais. Esse fato deu origem à escola separada do trabalho, pois “[...] a institucionalização da educação é, ao mesmo tempo, o primeiro tipo de separação entre trabalho e educação, e se relaciona com o surgimento da sociedade de classes” (Ramos, 2017, p. 30). Nesse sentido, é notória a objetividade da educação profissional ter em suas raízes a formação unilateral dos estudantes, visto que almejava apenas a sua inserção no mercado de trabalho.

Em uma sociedade dividida em classes, onde as pessoas são categorizadas em posições sociais opostas, com base nas relações de produção e na herança educacional, essa divisão também se manifesta no acesso desigual à educação, levando a classe inferior a estudar apenas para trabalhar, dentro dos parâmetros do modo de produção existente (Carmo; Gonçalves, 2021). Notoriamente, esse tipo de estrutura social, pode perpetuar desigualdades e limitar a mobilidade social entre diferentes estratos da sociedade.

Vieira, Gouveia e Dias (2022) convergem na mesma linha afirmando que o sistema educacional no Brasil, especialmente o ensino médio, sempre foi caracterizado por uma divisão classicista, oferecendo uma formação geral e humanista à elite econômica, e uma preparação direta para o trabalho à classe trabalhadora. Essa divisão foi mantida ao longo do tempo, de forma a perpetuar a transmissão intergeracional do status social e econômico do país.

Nesse percurso dual vivenciado pela educação profissional no Brasil, várias foram as manifestações legais que propuseram a oferta de uma educação apenas profissionalizante destinada à classe trabalhadora. Entre elas, Silva e Arantes (2022) asseveram que a Lei 5.692/71, com sua abordagem técnica e produtivista, afastou uma abordagem de formação integral, ao mesmo tempo que restringiu o acesso ao ensino superior, especialmente para a classe trabalhadora. Na mesma direção, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, surpreendentemente, ao contrário do que se esperava no meio acadêmico, não conseguiu abrir caminho para uma educação verdadeiramente abrangente. Fato esse que culminou no Decreto 2.208/1997, que

distribuiu um currículo separado e independente para a Educação Profissional, em relação ao ensino médio.

Contudo, tempos depois, segundo Minuzzi, Baccin e Coutinho (2019, p. 253) “O EMI se efetiva como uma política de estado nos anos 2000, [...] como uma possibilidade de contradição a dualidade histórica legitimada entre a escola denominada de propedêutica e a técnica ou de ensino profissionalizante”. Ademais, com a criação dos Institutos Federais, por meio da Lei n. 11.892/2008, o EMI passou a ser ofertado, majoritariamente, por essa instituição de ensino que tem como um de seus pilares “[...] a melhoria na vida da população que vive em seu entorno e, até mesmo, promover uma educação de caráter emancipatório e libertador” (Cavalcanti; Santos, 2022, p. 365).

Dito isso, a partir da primeira década do século XXI foram vislumbradas importantes conquistas para a EPT no Brasil, por meio do Decreto 5.154/2004 que proporcionou a integração do ensino médio à educação profissional e oportunizou a implementação do EMI, enquanto proposta de formação educacional que buscava a superação da dualidade histórica do ensino médio, dividido entre ensino propedêutico e/ou profissionalizante. Corroborando com essas conquistas, a Resolução nº 6, de setembro/2012 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, fixando-se, portanto, no cenário educacional a possibilidade de uma educação transformadora que superasse a divisão de classes sociais no patamar educativo (Silva; Arantes, 2022).

Moura (2013, p. 707) assevera que “[...] o ensino médio pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica”, visto que o objetivo buscado nessa modalidade de ensino, para a construção de uma sociedade mais justa “[...] é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado”. O autor ainda acrescenta que a formação omnilateral, integral ou politécnica tem em sua gênese ideias marxistas de uma sociedade mais igualitária e justa, amparando-se também na concepção de escola unitária defendida por Antonio Gramsci - aquela que proporciona direitos iguais a todos

os estudantes. Ou seja, apresenta-se nessa proposta formativa a possibilidade de superação do dualismo educacional, emergente desde o Brasil colônia.

No entanto, mesmo diante dessas possibilidades de melhoria quanto à oferta de uma educação que mais se aproximasse da realidade da classe trabalhadora, anos mais tarde, a publicação da Lei nº 13.415/2017, apresentada como proposta de reforma para o EMI, traz de volta o seu caráter tecnicista/produtivista e sugere manter-se a dualidade do ensino propedêutico/profissionalizante (Silva; Arantes, 2022). Para Ramos (2017), a Lei nº 13.415/2017 foi um ataque às conquistas anteriores e feriu o propósito de uma educação pública laica e de qualidade social.

Mota e Frigotto (2017) apresentam três aspectos de regressão trazidos por essa nova reforma proposta. Eles afirmam que, com ela, voltamos à Reforma Capanema, que ocorreu durante a era da ditadura de Vargas. Naquela época, o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não oferecia uma equivalência adequada para a entrada no Ensino Superior. Também, a reforma retroage à Lei nº 5.692/1971, que representou a reforma educacional durante o período da ditadura militar, trazendo consigo uma profissionalização precária em relação às necessidades reais dos diferentes estados. Para os autores, não se tratava realmente de uma "escolha livre", como afirmavam os defensores da reforma, mas de uma escolha compulsória, pois apresentava-se apenas uma única maneira de cumprir a carga horária obrigatória nessa proposta de ensino. Além disso, a abordagem da nova reforma retoma ainda, de maneira mais problemática, o Decreto nº 2.208/1996, que já havia aprofundado a divisão estrutural entre a educação profissional e a educação básica.

No mesmo sentido, Oliveira (2023, p. 3) afirma que “A regressividade no ensino médio se expressa fundamentalmente por sua nova organização curricular, na qual tomou maior expressão a retirada de algumas disciplinas, além da subordinação da formação dos alunos à lógica da pedagogia das competências”. O autor ainda acrescenta que essa reforma teve um impacto direto sobre o ensino médio ao remodelar sua estrutura curricular. Isso resultou na desconexão entre a formação profissional e a educação geral, além de permitir uma maior "flexibilidade" na contratação de

professores, sem a exigência de que esses tivessem frequentado cursos de licenciatura para lecionarem o currículo de formação técnica profissional. Em resumo, essa reforma criou uma restrição em relação ao que poderia ser considerado um projeto de formação integral para os jovens trabalhadores.

Segundo esses autores mobilizados, o EMI enfrentou e ainda enfrenta, no contexto histórico-político-educacional, vários desafios que dificultam sua implementação prática enquanto proposta de ensino que vislumbra uma formação integral aos estudantes. Isso ocorre porque a educação está sob à égide dos interesses capitalistas. Dentre esses desafios, é possível citarmos a necessidade de melhor infraestrutura e recursos financeiros para as instituições que ofertam essa forma de educação; melhor qualificação docente para atuação nessa proposta pedagógica de cunho emancipadora; maior articulação curricular que garanta a integração trabalho, ciência, cultura e tecnologia; e políticas públicas que garantam acesso e permanência de todo e qualquer estudante (Araújo; Frigotto, 2015).

Convergindo com os autores nessa discussão, Ciavatta (2014, p. 190) afirma que foram muitos os desafios enfrentados na implementação de uma formação integrada no Brasil, pois “[...] ao longo de três décadas, muitos foram as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000”.

Para Bizerro e Moura (2023), o EMI sempre foi um campo de disputas de lados antagônicos, onde o capital apresenta um projeto hegemônico e a sociedade questiona numa luta contra-hegemônica o seu direito a uma formação integral que una os conhecimentos gerais aos específicos, de modo a contemplar tanto a formação básica quanto a profissional. Logo, “O EMI dentro do projeto contra-hegemônico apresenta-se como uma alternativa para o rompimento da dualidade educacional entre o ensino propedêutico e o profissional [...]” (Bizerro; Moura, 2023, n.p.).

É nesse cenário contraditório de construções e desconstruções político-sociais, de lutas de classes e enfrentamentos socioeducacionais que sobrevive o atual EMI, definido por Silva e Ramos (2018, p. 569) como “[...] umas das modalidades de

articulação entre a educação profissional técnica e o ensino médio, cujo sentido está no compromisso ético e político de assegurar aos estudantes, em um único currículo, o direito à formação profissional, sem que esta substitua a formação geral [...]”.

Postas essas considerações, para uma maior reflexão sobre as concepções de EMI é interessante nos atentarmos para o sentido que o termo “integração” significa nessa modalidade de ensino, discussão essa que será apresentada na próxima seção.

### 3.1.1. O sentido da integração no Ensino Médio Integrado

O EMI busca articular a educação básica com a formação profissional, tendo como base três conceitos fundamentais: o primeiro refere-se a indissociabilidade entre educação básica e profissional - esse conceito destaca a importância de não separar os conhecimentos de formação geral daqueles do campo profissionalizante (Moraes, 2021). O segundo conceito refere-se à formação humana integral - esse significa uma educação que abrange os aspectos éticos, o exercício da cidadania, a construção de valores, a capacidade crítica e reflexiva, o respeito à diversidade e a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. O terceiro conceito refere-se à integração de conhecimentos gerais e específicos na perspectiva de totalidade - esse conceito ressalta a importância da compreensão de que os diferentes campos do conhecimento não são isolados, mas interconectados e relacionados entre si. Depreende-se, então, que a formação integrada pressupõe que o estudante seja capaz de estabelecer conexões e articulações entre os conhecimentos gerais e específicos adquiridos, aplicando-os de forma contextualizada e crítica para a compreensão e solução de problemas da realidade social (Moraes, 2021).

Dessa forma, o EMI busca proporcionar uma formação mais ampla e significativa, preparando os estudantes para uma vida acadêmica, profissional, cultural e cidadã, promovendo uma visão mais integrada e contextualizada do conhecimento, indo além do aspecto formal de integração entre as finalidades formativas (Silva; Ramos, 2018). Ainda, Moraes (2021) acrescenta alguns aspectos do termo integração: o aspecto filosófico faz com que a base filosófica resida na compreensão do ser humano e da

sociedade como processos histórico-sociais, capacitando o indivíduo a entender, questionar e transformar esses processos; o aspecto político está na conexão inseparável entre educação profissional e educação básica; no aspecto epistemológico os conhecimentos devem ser ensinados não apenas em seus campos científicos originais, mas também como parte de um sistema de relações que refletem a totalidade da sociedade; e por fim, o sentido pedagógico que diz respeito à maneira como os conteúdos são selecionados, organizados e ensinados.

Esses mesmos aspectos foram discutidos por Ramos (2017), que em suas considerações, afirma estar na concepção de EMI a abordagem educacional que vai além da preparação dos estudantes para o desempenho acadêmico ou para o mercado de trabalho. Em vez disso, busca-se, nessa modalidade de ensino, proporcionar uma formação humana plena, incorporando as três dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura.

A partir dessas reflexões, tornou-se possível inferir que o termo “integrar” no contexto do EMI, pressupõe o sentido de tornar inteiro aquilo que por ora, apresentava-se fragmentado, ou seja, integrar assume o sentido de completude, de inteireza. Destarte, foi plausível projetarmos a concepção de EMI, afirmando que se trata de uma proposta de formação integral para todo estudante, independente de sua classe social. Essa concepção está fundamentada na superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, reconhecendo que ambas são complementares e articuladas, pois a formação geral contribui para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, éticas e sociais dos estudantes, enquanto a formação profissional proporciona-lhes conhecimentos e habilidades específicas para o exercício de uma profissão (Ramos, 2017; Silva; Ramos, 2018; Moraes, 2021; Oliveira, 2023).

Nesse contexto reflexivo, de concepção da proposta educacional do EMI e dos sentidos assumidos pelo termo integração, apresentaram-se os desdobramentos a que nos propusemos refletir inicialmente, como a implementação de práticas pedagógicas que proporcionem a possibilidade da formação omnilateral para os estudantes nessa modalidade de ensino.

## 3.2. Práticas Pedagógicas para um projeto de omnilateralidade

O EMI, enquanto proposta de educação articuladora do fazer e do pensar, orientado por um projeto societário de formação integral ou omnilateral, requer o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras (PPI) que possam contribuir para a formação de sujeitos autônomos e emancipados socialmente. Portanto, compreender o que são PPI torna-se relevante para essas reflexões pretendidas. Paula, Sá e Andrade (2017, p. 144) definem práticas integradoras como “ações educativas que mobilizam a integração dos sujeitos, dos saberes e das instituições”. Nesse contexto, pode-se considerar como PPI toda e qualquer atividade que vise à integração, seja entre a teoria e a prática dos conteúdos, entre os conhecimentos gerais e os específicos, entre a educação, o trabalho, a ciência e a cultura, ou ainda entre as disciplinas que compõem a Base Curricular do EMI (base comum e base técnica).

Apoiados nas reflexões de Franco (2016) e Pena (2016), podemos definir a expressão “Práticas Pedagógicas” como estratégias e métodos utilizados pelos educadores para conduzir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essas práticas englobam todas as ações e abordagens empregadas em sala de aula ou em outros contextos educacionais, incluindo uma série de técnicas, recursos e atividades que envolvam os estudantes de forma ativa nas atividades propostas, promovendo sua participação, reflexão e, assim, a construção do conhecimento.

A partir dessa colocação, discutiremos sobre os aspectos práticos que permeiam a utilização de PPI no ambiente de ensino-aprendizagem, no EMI. Em um primeiro momento, faz-se necessário esclarecermos que não existe um modelo a ser adotado para a implementação de PPI, pois as práticas pedagógicas são vivas, objetivas e intencionais, portanto, precisam estar em conformidade com o ambiente educacional e o público destinado. Nas palavras de Franco (2016, p. 536) “[...] uma prática pedagógica, configura-se como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Por sua vez, essas práticas são

aderidas pelos docentes para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades do projeto pedagógico das instituições educacionais.

Segundo Minuzzi, Baccin e Coutinho (2019), para que as PPIs se efetivem, é necessário que os docentes trabalhem de forma conjunta, pensando e articulando sua práxis segundo o princípio da indissolubilidade entre teoria e prática. Porém, além da integração entre a teoria e a prática, as PPIs precisam estar contextualizadas com a realidade vivenciada pelos estudantes. Desta forma, pode-se inferir que a implementação de PPI exige posicionamento docente, atitude, disponibilidade para planejar e enfrentar o novo, abertura para o trabalho em grupo e, principalmente, o conhecimento e a conscientização acerca da proposta de formação omnilateral, pretendida pela EPT no âmbito do EMI (Silveira; Martins, 2019).

Na percepção reflexiva dos autores discutidos, várias são as possibilidades de materialização de PPI que possam contribuir para o processo de formação integral dos estudantes no EMI, destacando-se aquelas que primam pela intencionalidade, interdisciplinaridade, integração curricular, contextualização com a realidade dos estudantes, relação teoria e prática. Em contraponto aos possíveis benefícios obtidos com a implementação de PPI no contexto do EMI, surgem alguns desafios para essa implementação, que vão desde a formação inicial e continuada dos docentes para atuarem da forma integrada, consoante à proposta prevista para o EMI, até a organização de currículos integradores que pressuponham o princípio da contextualização, interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social (Paula; Sá; Andrade, 2017; Carmo; Gonçalves, 2021).

A esses desafios, Pena (2016) ainda acrescenta que não há na legislação brasileira exigências e ou requisitos para a atuação docente na EPT. Na prática, a maioria dos profissionais que atuam na parte técnica profissionalizante não possui formação voltada para o ensino e busca na docência uma alternativa à sua profissão de origem. Esse fato dificulta o processo de integração entre as diferentes áreas do conhecimento (Castaman; Vieira; Pasqualli, 2019).

Sendo o EMI uma concepção pedagógica que busca a formação integral dos estudantes por meio do entrelaçamento dos fundamentos do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, faz-se necessário que os conhecimentos estejam organizados de forma a se completarem mutuamente (Castro; Duarte Neto, 2021). Além disso, os conhecimentos precisam ser compreendidos em sua totalidade e apontar para a sistematização de uma proposta pedagógica que vise à omnilateralidade. Contudo, embora as PPIs traduzam a integração curricular sob distintos aspectos teóricos, é o currículo integrado que subsidia a execução de todas as propostas pedagógicas e é que quem aponta o percurso a ser trilhado nessa busca pela formação integral e omnilateral (Silveira; Martins, 2019).

### 3.3 Por uma formação omnilateral: constructos do Ensino Médio Integrado

O termo “omnilateral” tem suas raízes nas ideias marxistas e aparece pela primeira vez nas obras de Marx, ligado à formação humana, nos “Manuscritos econômicos-filosóficos” de 1844. Remete à ideia de formar um homem completo em suas capacidades física, intelectual e tecnológica, pressupondo-se para esse tipo de formação a união entre ensino e trabalho, teoria e prática e trabalho intelectual e manual, de forma a superar a histórica dualidade de formação unilateral em conhecimentos fragmentados e limitantes a atuação, em uma única esfera da vida produtiva (Chisté; Fonte, 2021).

Nessa concepção, a formação omnilateral depreende reconhecer o trabalho como elemento fundamental do ser social, pois se constitui como uma unidade criadora da vida humana social, configurado como dever e direito de todos. Nesse interim, a preparação para o mundo do trabalho torna-se parte elementar para uma formação integral, não podendo, contudo, ser o seu principal objetivo (Ritter; Duarte, 2019).

Todavia, sendo o trabalho elemento primordial para a vida em sociedade e sendo por meio dele que se busca uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso compreender que “Conceber a indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura é

compreender o trabalho enquanto princípio educativo” (Cavalcanti; Santos, 2022, p. 357). Dessa maneira, o trabalho sempre estará vinculado a um projeto de formação omnilateral.

No intuito de esclarecermos o sentido assumido pela categoria trabalho, recorreremos as considerações de Ramos (2023, p. 5), para uma definição mais assertiva acerca do trabalho enquanto princípio educativo, assumida no EMI, a saber: o princípio educativo do trabalho no EMI pressupõe que o processo histórico da humanidade e as contradições que vivemos atualmente, em termos da produção material e cultural, são aspectos que devem compor a educação de novas gerações.

Nessas colocações, acrescentamos que, segundo Baczinski e Comar (2019), a definição marxista de formação omnilateral traz consigo a concepção do trabalho como princípio educativo, o qual aparece ligado a outros três eixos formativos, que, juntos, compõem o processo da formação integral aqui discutido: a educação intelectual, a educação física (corporal) e a educação tecnológica. Nesse contexto de definição dos eixos que se apresentam interligados e direcionam a formação omnilateral, Castro e Duarte Neto (2021) incluem que a formação omnilateral é uma abordagem da educação que se desenvolve considerando as condições objetivas e subjetivas necessárias para o desenvolvimento histórico do estudante. Isso inclui a educação intelectual, política, cultural, afetiva, psicossocial, estética e lúdica, abrangendo, assim, todos os aspectos humanos que podem ser moldados e enriquecidos por meio da interação social.

Associada à ideia de formação integral ou omnilateral, por vezes, apresenta-se o termo politecnia, que etimologicamente significa “muitas técnicas”. No entanto, Moura *et al.* (2015) assevera que nos escritos de Karl Marx, há a sugestão de que a educação politécnica está associada à ideia do homem desenvolvido integralmente, pois seria por meio desse tipo de educação que se dariam, concomitantemente, a formação intelectual, física e tecnológica que fundamenta a concepção de formação omnilateral.

Diante desse contexto reflexivo de formação omnilateral, Castro e Duarte Neto (2021, p. 5) afirmam que “A formação politécnica não é entendida no sentido do ensino das muitas técnicas, mas no domínio dos fundamentos históricos, científicos e

tecnológicos, proporcionando aos estudantes a possibilidade de escolha de sua trajetória”. Na mesma direção Ramos (2023) assevera que a educação politécnica consiste em assimilar o conhecimento historicamente construído pela humanidade, tornando os alunos capazes de compreender os processos de produção e vê-los como parte integrante da sociedade como um todo. Assim, o conceito de educação politécnica está intimamente ligado à formação omnilateral e se alinha com a visão de uma escola unificada que busca superar a divisão educacional, eliminando campos de ensino distintos para diferentes classes sociais. Dessa forma, omnilateralidade, formação integral e politecnicidade representam, nesse estudo, o mesmo sentido de integração, pretendido pela educação transformadora que busca estreitar a relação entre trabalho, ciência e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo.

Percorrida a história da Educação Profissionalizante no Brasil, foi possível perceber que o objetivo dessa modalidade educacional sempre esteve ligado a formar mão de obra para o mercado de trabalho, especialmente naquelas atividades que envolviam esforço físico. Logo, esse objetivo remeteu a uma visão utilitarista da educação profissional, onde a formação voltava-se, principalmente, para o suprimento das deficiências do setor produtivo, conforme as necessidades de cada período histórico (Vieira; Vieira, 2019). No entanto, convém lembrar que pesquisas gerais acerca da EPT e do EMI, apontam que essa concepção restritiva de Educação Profissional vem sendo questionada e discutida por estudiosos, como Maria Ciavatta, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani, dentre outros.

Além disso, no âmbito das discussões do EMI, apresenta-se uma proposta de educação que promova a cidadania, a inclusão social e a igualdade de oportunidades, pois o objetivo pretendido nessa etapa final da educação básica seria formar estudantes para a vida em sociedade, contribuindo assim para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. Dessa maneira, buscamos a oferta de uma educação transformadora capaz de emancipar os estudantes, tornando-os livres para escolherem seu futuro (Silva, 2021).

Refletindo sob a perspectiva de caráter marxista, defendida por Gomes, Rodrigues e Vasconcelo (2022), o trabalho não deve ser visto apenas como uma forma de subsistência ou meio de produção de mercadorias, mas também como uma fonte de autorrealização e emancipação. No entanto, sob o sistema capitalista, o trabalho se torna alienado: os trabalhadores são separados do produto de seu próprio trabalho, das condições de trabalho e do controle sobre o processo de produção, o que gera uma perda da autonomia e do significado do trabalho, resultando em uma alienação dos sujeitos em relação a si mesmos e à sociedade.

Em decorrência disso, a proposta de educação transformadora discutida aqui reside na possibilidade de superação da alienação no trabalho. Isso só se torna possível por meio de uma transformação na sociedade que passe a enxergar o trabalho como uma expressão livre e consciente da capacidade humana de criar e produzir. Assim, o trabalho, como princípio educativo, na perspectiva da formação omnilateral, implica que a atividade produtiva não deve ser alienante, mas sim permitir o desenvolvimento pleno das capacidades humanas e a construção de relações sociais igualitárias, mais justas e emancipadoras (Santos; Santos, 2020).

Dessa maneira, uma proposta educacional que busque a formação omnilateral precisa estar vinculada a um projeto de transformação social, preparando os estudantes para a vida em sociedade onde “[...] a ciência e o trabalho convivam em plena harmonia e pertençam a todos os indivíduos, caracterizando assim uma ruptura com o modo como é concebida a educação e o trabalho nesta sociedade capitalista, dando fim na divisão, fragmentação do trabalho e da educação” (Santos; Santos, 2020, p. 71).

Lima e Colares (2023) discutem a importância da educação integral em um contexto de mudanças na sociedade capitalista, enfatizando a necessidade de uma educação que desenvolva plenamente as potencialidades, promova a justiça social e atenda aos princípios dos direitos humanos. Vale lembrar que no contexto do Estado brasileiro, a implementação da formação humana omnilateral enfrenta desafios, pois o capitalismo, em sua busca por maximizar ganhos e manter relações de poder, prioriza a formação e a educação para a classe dominante, ajustando-se às necessidades do

sistema econômico, em vez de uma abordagem mais holística e humana (Franklin, *et al.*, 2021).

Como repercussão desse estudo, torna-se possível inferir que há possibilidades para a omnilateralidade no EMI, mesmo que no horizonte, pois essa proposta de educação emancipadora traz consigo a pretensa superação da histórica separação entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. No entanto, para que isso possa se materializar é necessário conclamar por escolas comprometidas com esse tipo de ideário formativo.

## 4 Considerações finais

Refletir sobre o EMI como uma modalidade de ensino capaz de proporcionar uma formação omnilateral aos estudantes foi uma tarefa desafiadora, requerendo a compreensão de todo o contexto histórico acerca da EPT no Brasil, haja vista fatores sociopolíticos e econômicos exercerem grande influências no campo educacional. No entanto, as análises dos artigos selecionados apontaram que essa temática, de modo geral, tem sido objeto de estudo e reflexão de muitos pesquisadores, o que nos proporcionou um acervo teórico, significativamente expressivo. Assim, podemos afirmar que em cada categoria selecionada para essa pesquisa, foi possível a apreensão de importantes conceitos e discussões crítico-reflexivas para a análise proposta.

A primeira categoria analisada, definida como “Concepções do EMI”, apontou que no meio acadêmico existe uma definição para essa modalidade de ensino, vinculada à ideia de uma modalidade educacional que visa ofertar uma formação integral para os estudantes. Isso ocorre por meio do entrelaçamento entre os eixos educação, trabalho, ciência e cultura, com base nos princípios e perspectivas de superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, de forma a contribuir para a emancipação dos estudantes.

No entanto, no interior das análises dos diferentes autores, foi identificada uma lacuna que merece ser discutida sob a ótica do materialismo histórico-dialético. Essa

lacuna se refere às causas-raízes do conhecimento incipiente apresentado sobre o objetivo político-pedagógico da EPT. Com isso, abre-se uma oportunidade investigativa para as seguintes questões: Como envolver os docentes nessa luta político-social, travada no interior do EMI, pela superação da dicotomia educação propedêutica e educação profissional? O que pode ser feito pela Instituição Educacional para que todos os docentes atuantes na modalidade de EMI/EPT tenham um conhecimento político-pedagógico acerca dos objetivos vislumbrados nessa modalidade de ensino? Exercer a docência no EMI/EPT requer um conhecimento/comprometimento sociopolítico e científico-cultural diferenciado das demais modalidades de ensino?

Espera-se que, a partir da indicação investigativa apresentada aqui, outros pesquisadores possam se atentar para esses questionamentos e produzirem conhecimentos científicos que contribuam para o aprimoramento da qualidade de ensino, ofertada na EPT integrada ao Ensino Médio.

A análise dos artigos que compuseram a segunda categoria, denominada “Práticas Pedagógicas para a EPT/EMI”, mostrou-se um tanto expressiva, considerando terem sido abordadas nesses textos, distintas discussões sobre a temática e em diferentes cursos e contextos ligados à EPT. Essa análise sinaliza um claro entendimento do termo PPI como toda e qualquer atividade que vise a integração e o reconhecimento de sua importância no contexto educacional discutido.

Os autores analisados apresentam discussões favoráveis à utilização de práticas pedagógicas que coloquem o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem, utilizando técnicas e procedimentos que levem esse estudante à construção de uma aprendizagem significativa, por meio da união entre teoria e prática. Nesse contexto, foi ressaltada a importância da utilização de práticas pedagógicas que se orientam pela intencionalidade, interdisciplinaridade, integração curricular, ensino baseado em pesquisas, contextualização com a realidade dos estudantes, e que mantenham a relação entre teoria e prática. Porém, analisadas as considerações finais dos autores, percebeu-se que, embora tenham sido apontadas possíveis causas que justifiquem alguns docentes não trabalharem com PPI e/ou práticas mais apropriadas

para essa forma de ensino que é a EPT, não foram evidenciadas ações propostas pelas instituições educacionais que apontem preocupação para a resolução do problema. Logo, isso se faz inerente também ao campo investigativo, pois, assim como os docentes precisam estar comprometidos com o projeto de educação emancipadora vislumbrado no EMI/EPT, as instituições educacionais também precisam repensar sua atuação teórico-prática para combater a tradicional disciplinaridade ainda instalada no interior dos cursos integrados.

Na terceira categoria delimitada como “Possibilidade de Formação Omnilateral no EMI”, foram apresentadas possibilidades de uma formação integral nessa modalidade, embora essa possibilidade sempre apareça dependente de outros elementos que circundam a EPT e se tornam elementos desafiadores a serem superados para que a formação integral possa deslanchar e atingir seus objetivos. Enfim, a “[...] EPT, na perspectiva de formação omnilateral enfrenta uma séria de obstáculos de cunho material, estrutural, normativo, político, didático-pedagógico” (Sousa; Maciel, 2023, p. 4). Contudo, os autores analisados assumem que existe uma possibilidade de formação omnilateral no EMI, embora esta ainda esteja no horizonte.

Apesar disso, os autores asseveram que a trajetória percorrida no EMI é oportuna e relevante para alcançarmos, em um futuro próximo, a verdadeira e eficaz educação politécnica, emancipadora e transformadora da sociedade, que almejamos. Será nesse contexto de superação dos desafios que impedem a materialização da formação omnilateral no EMI, e movidos pela dialética, que acreditamos que o crescimento de pesquisas científicas com essa temática pode contribuir de maneira significativa para que a educação deixe de ser objeto de interesse capitalista e passe a exercer sua função política de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres junto à sociedade. Dessa forma, esses cidadãos poderão contribuir para o trabalho produtivo na sociedade e usufruir dos benefícios dele originados.

## Referências

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BACZINSKI, A. V. M. Educação escolar brasileira e suas possibilidades latentes de contribuição à educação omnilateral. **Filosofia e Educação (RFE)**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 219-253, jun./set. 2016.

BACZINSKI, A. V. M.; COMAR, S. R. A educação brasileira: Perspectivas para a formação omnilateral em tempos de capitalismo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.16, n. 2, p. 79-92, abr./jun. 2019.

BIZERRO, J. M. C.; MOURA, D. H. O deslocamento da concepção de Ensino Médio Integrado: caso do estado do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e510439-e510439. 2023.

CARMO, A. C. R.; GONÇALVES, J. A. M. T. R. Para o trabalho ou pelo trabalho? Considerações sobre currículo no ensino médio integrado. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e9076. 2021.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. *IN: Organizadores SOUZA, F. C. S.; NUNES, A. O. Temas em Educação Profissional e Tecnológica*. Campos dos Goyatacazes /RJ: Essentia, 2019. p. 99-114.

CASTRO, A. S.; DUARTE NETO, J. H. D. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 20, e11088, jan. 2021.

CAVALCANTI, R. J. S.; SANTOS, G. C. O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola. **Revista Vértices**, Campo dos Goyatacazes/RJ, v. 24, n. 2, p. 350-370, maio/ago. 2022.

CHISTÉ, P. S.; FONTE, S. S. D. Formação Humana e Arte: contribuições para o debate sobre Educação Profissional. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, e10148. 2021.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

FRANCO, M. A. R. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANKLIN, B. *ET AL.* Contribuição da educação alimentar e nutricional para uma formação omnilateral no Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 20, p. e9874, fev. 2021.

GOMES, M. A. O.; RODRIGUES, A. P. A.; VASCONCELO, M. Apontamentos para uma educação omnilateral em Marx e Engels. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 18, n. 49, p. e9034, out. 2022.

LIMA, G. S. N.; COLARES, MA. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e educação integral: reflexões sobre a formação humana emancipatória. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 45, e60501, jan. 2023.

MINUZZI, E. D.; BACCIN, B. A.; COUTINHO, R. X. Prática profissional integrada (PPI)–dos princípios à ação no Ensino Médio Integrado. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 5, n. 12, p. 250-273, dez. 2019.

MORAES, C. A. S. G.; *ET AL.* A integração disciplinar na concepção dos discentes do ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260089. 2021.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória No 754/2016 (LEI No 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 03, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, D. H. **A Educação Profissional e Tecnológica**: contexto, desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2015.

MOURA, D. H.; *ET AL.* Politecnicidade 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, out./dez. 2015.

OLIVEIRA, R. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 23, p. 1-17, e14688, jun. 2023.

PAULA, J. L.; SÁ, L. T. F.; ANDRADE, M. A. F. J. Concepções docentes: práticas pedagógicas integradoras e seus desafios no IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica - RBEPT**, Palmas/TO, v. 1, n. 12, p. 140-156. 2017.

PENA, G. A. C. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores decursos técnicos. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Espírito Santo, v. 1, n. 1, p. 27-49. 2017.

RAMOS, M. N. O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 23, p. 1-14, e15279, jun. 2023.

RITTER, E. S. Z.; DUARTE, Z. S. O trabalho como princípio educativo na perspectiva de uma formação humana omnilateral: uma análise sobre a área de ciências humanas e sociais aplicadas proposta pela base nacional comum curricular (bncc) para o ensino médio. **Revista Prociênci@s**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 30-46, jul. 2019.

SANTOS, L. S.; SANTOS, L. S. A educação em Marx: algumas considerações acerca da formação omnilateral. *In*: Organizadores NOVAES, M. A. B.; SILVA, D. G. O.; BRITO, L. H. **A Crítica da Educação na Sociedade do Capital**. 1ª ed. Fortaleza/CE: EdUECU, 2020. p. 62-74.

SILVA, J. G.; ARANTES, F. F. P. A qualidade do Ensino Médio Integrado frente à reforma pela Lei 13.415/17. **Vértices**, Campos dos Goitacazes/RJ, v. 24, n. 1, p. 156-167, jan./abr. 2022.

SILVA, K. N. P. RAMOS, M. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, jul./set. 2018.

SILVA, C. M. B. Educação, Trabalho e Formação Humana no Ensino Médio Integrado: uma análise dos planos pedagógicos dos cursos do IFPB/campus Guarabira e campus Sousa. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 20, p. e10527, fev. 2021.

SILVEIRA, S. S. S.; MARTINS, S. N. Currículo integrado e práticas pedagógicas nos IFs: mapeamento de pesquisas em bases de dados. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 2. 2019.

SOUSA, J. R.; MACIEL, E. M. Planejamento de práticas pedagógicas integradoras para a educação profissional e tecnológica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 39, e36869. 2023.

VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M. Ensino médio integrado à educação profissional: por que insistir nesta forma de ensino? **Revista Cocar**, Belém/PA, v. 13, n. 26, p. 478-496, maio/ago. 2019.

VIEIRA; M. C. C.; GOUVEIA, R. C.; DIAS, A. L. Interdisciplinary Teaching Activities for High School Integrated to Vocational Education Promoting Reflections on Industry 4.0 Technologies and Their Implication in Society. **Journal of Technical Education and Training**. Malaysia, v. 14, n. 1, p. 75-89, June. 2022.

**Cássia de Sousa Fonseca Meireles**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6022-9196>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional E Tecnológica (PROFEPT) – IF Goiano -Campus Ceres. Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Especialista em Literatura Brasileira e Planejamento Educacional, Graduada em Licenciatura Plena em Letras. Professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás.

Contribuição de autoria: Administração do projeto. Conceituação. Curadoria de dados. Escrita - primeira redação. Escrita - revisão e edição. Investigação. Metodologia. Software. Validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6356958297031703>

E-mail: [cassia.meireles@seduc.go.gov.br](mailto:cassia.meireles@seduc.go.gov.br)

<sup>2</sup> **Flávio Manoel Borges Coelho Cardoso**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1587-0597>

Instituto Federal Goiano Campus -Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Programa de Mestrado em Administração - Instituto Federal Goiano Campus Rio Verde. Doutor em Administração pela Universidade de Brasília - UNB / Universidad Jaume I - UJI - Espanha. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Docente permanente credenciado junto ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT

Contribuição de autoria: Administração do projeto. Conceituação. Escrita – revisão e edição.

Software. Supervisão. Validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5898933911701945>

E-mail: [flavio.cardoso@ifgoiano.edu.br](mailto:flavio.cardoso@ifgoiano.edu.br)

<sup>3</sup> **Marcos de Moraes Sousa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0901-0550>

Instituto Federal Goiano Campus-Ceres. Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT. Universidade Federal de Goiás- PPGADM-UFG.

Doutor em Administração pela UnB. Pós-doutorado na Universidade de Berna. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Administração PPGADM-UFG. Professor permanente no Programa Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT-IF Goiano Campus Ceres.

Contribuição de autoria: Conceituação. Escrita – revisão e edição. Metodologia. Supervisão. Validação e visualização

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2038056571074237>

E-mail: [marcos.moraes@ifgoiano.edu.br](mailto:marcos.moraes@ifgoiano.edu.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Pedro Nogueira Farias e Fabrício de Sousa Sampaio

**Como citar este artigo (ABNT):**

MEIRELES, Cássia de Sousa Fonseca.; CARDOSO, Flávio Manoel Borges Coelho.; SOUSA, Marcos de Moraes. O Ensino Médio Integrado: concepções, práticas e possibilidades de formação omnilateral. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, e12557, 2024. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12557/version/11554>

Recebido em 15 de fevereiro de 2024.

Aceito em 19 de março de 2024.

Publicado em 16 de abril de 2024.