



INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

IRALDO MAIA PEREIRA

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO INTERIOR DE GOIÁS:
IMPLEMENTAÇÃO DO ITINERÁRIO TÉCNICO-PROFISSIONAL E SUAS
IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR**

CERES-GO

2026

IRALDO MAIA PEREIRA

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO INTERIOR DE GOIÁS:
IMPLEMENTAÇÃO DO ITINERÁRIO TÉCNICO-PROFISSIONAL E SUAS
IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT.

CERES-GO

2026

P436r PEREIRA, Iraldo Maia
Reforma do Ensino Médio no Interior de Goiás: Implementação do Itinerário Técnico-Profissional e Suas Implicações no Trabalho Docente e Gestão Escolar / Iraldo Maia PEREIRA. Ceres 2026.
169f. il.
Orientador: Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira.
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de 0333244 - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Campus Ceres).
1. Ensino Médio Integrado. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Itinerário Formativo. 4. Políticas educacionais. 5. Trabalho Docente. I. Título.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese (doutorado) | ☐ Artigo científico |
| ☒ Dissertação (mestrado) | ☐ Capítulo de livro |
| ☐ Monografia (especialização) | ☐ Livro |
| ☐ TCC (graduação) | ☐ Trabalho apresentado em evento |

☐ Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Iraldo Maia Pereira

Matrícula:

2024103332440011

Título do trabalho:

Reforma Do Ensino Médio No Interior De Goiás: Implementação Do Itinerário Técnico-Profissional E Suas Implicações No Trabalho Docente E Gestão Escolar

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 25 /09 /2026

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☒ Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? ☐ Sim ☒ Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente
IRALDO MAIA PEREIRA
Data: 18/09/2026 14:56:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ceres, Go

Local

24/09 /2026

Data

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente
GUSTAVO LOPES FERREIRA
Data: 18/09/2026 16:07:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 32/2026 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

**ATA Nº/ 134
DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Aos vinte e quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e seis, às 16h:30min (dezesesseis horas e trinta minutos), reuniram-se os componentes da Banca Examinadora Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira (orientador), Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza (avaliador interno) e Profª. Dra. Thalita Quatrocchio Liporini (avaliadora externa), sob a presidência do primeiro, em sessão pública realizada de forma online pelo Google Meet, para procederem à avaliação da defesa de Dissertação e do Produto Educacional, em nível de mestrado, de autoria de **Iraldo Maia Pereira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Após a arguição dos membros da banca, chegou-se à conclusão que a Dissertação foi **APROVADA** e o Produto Educacional foi **APROVADO e VALIDADO**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Observações: Na versão final da dissertação e do Produto Educacional espera-se que o Mestrando leve em consideração os apontamentos realizados durante a arguição da banca e os respectivos pareceres recebidos.

Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Posse

Profª. Dra. Thalita Quatrocchio Liporini
avaliadora externa
Universidade Estadual Paulista



Documento assinado digitalmente
THALITA QUATROCCHIO LIPORINI
Data: 28/07/2026 11:50:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado eletronicamente por:

- **Gustavo Lopes Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 24/06/2026 18:50:28.
- **Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 25/06/2026 00:08:57.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/06/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 828626
Código de Autenticação: ff567bf9ff



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Ceres
Rodovia GO-154, Km 03, SN, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000
(62) 3307-7100



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 27/2026 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: IMPLEMENTAÇÃO DO ITINERÁRIO TÉCNICO-PROFISSIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR

Autor: Iraldo Maia Pereira
Orientador: Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADA, em 24 de junho 2026.

Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira
Presidente da Banca e Orientador
Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano – Campus Posse

Profª. Dra. Thalita Quatroccchio Liporini
Avaliadora Externa
Universidade Estadual Paulista



Documento assinado digitalmente
THALITA QUATROCCHIO LIPORINI
Data: 28/07/2026 11:50:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Documento assinado eletronicamente por:

- **Gustavo Lopes Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO**, em 25/06/2026 10:29:31.
- **Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO**, em 25/06/2026 10:29:13.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/06/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 828682

Código de Autenticação: 0e6Eb7790



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Ceres
Rodovia GO-154, Km 03, SN, Zona Rural, CERES / GO, CEP 76300-000
(62) 3307-7100



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 28/2026 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

CADERNO FORMATIVO - VOL. 2 "CURRÍCULO E PRÁTICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: REFLEXÕES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL"

Autor: Iraldo Maia Pereira

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 24 de junho de 2025.

Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira

Presidente da Banca e Orientador

Instituto Federal Goiano – Campus Ceres

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza

Avaliador Interno

Instituto Federal Goiano – Campus Posse

Profª. Dra. Thalita Quatroccchio Liporini

Avaliadora Externa

Universidade Estadual Paulista



Documento assinado digitalmente

THALITA QUATROCCHIO LIPORINI

Data: 28/07/2026 11:50:15-0300

Verifique em <https://validar.idi.gov.br>

Documento assinado eletronicamente por:

- Gustavo Lopes Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 25/06/2026 10:31:32.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 25/06/2026 10:38:50.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/06/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 828691

Código de Autenticação: 7f62a228b



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Ceres

Rodovia GO-154, Km 03, SN, Zona Rural, CERES / GO, CEP: 76300-000

Dedico este trabalho a Deus, fonte de força e sabedoria ao longo desta caminhada. À minha família, especialmente à minha esposa, Edna, e aos meus filhos, pelo apoio, compreensão e incentivo constantes.

Ao meu orientador, pelas valiosas contribuições e pelo acompanhamento dedicado durante todo o percurso.

AGRADECIMENTOS

O ingresso neste curso de mestrado representou a concretização de um projeto de vida pessoal e profissional, marcado por uma profunda alegria e significado, por se tratar da primeira experiência desse nível de formação em minha família. Soma-se a isso o fato de ser o primeiro profissional da educação do meu município a conquistar o ingresso em um programa de mestrado, o que reforça o caráter coletivo e social desta trajetória.

Minha formação na licenciatura em Biologia constituiu a base da minha carreira profissional, e minha atuação em uma escola de ensino médio possibilita vivenciar, cotidianamente, a dinâmica desse nível de ensino, ainda que não se configurasse como integrado. Os temas estudados ao longo do curso fortaleceram convicções construídas a partir do percurso educacional vivido e evidenciaram o quanto ainda precisa avançar no campo da educação.

As contribuições proporcionadas pelo mestrado foram significativas, motivo pelo qual registro minha gratidão a todos que estiveram presentes e colaboraram durante esse percurso formativo. Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de ingressar no ProfEPT e por me conceder condições para concluir, com êxito, esta formação, considerando que esse nível de qualificação constitui uma aspiração compartilhada por grande parte dos profissionais da educação.

Ao Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira, meu querido orientador, exemplo de competência, profissionalismo e companheirismo. Registro minha gratidão, reconhecimento e carinho. Muito obrigado, professor, por suas contribuições a este trabalho, fundamentais para o seu enriquecimento. Seu apoio, Gustavo, foi crucial para o êxito desta pesquisa, e tenho certeza de que construímos laços para a vida.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais dividi medos e angústias, especialmente, Djalma (minha dupla), Matheus, Marcos Paulo e Lílian (colega de orientação e pesquisa). Levarei vocês para sempre em meu coração.

Aos professores membros da banca examinadora de defesa da dissertação de mestrado, José Carlos Moreira de Souza e Thalita Quatrocchio Liporini, que aceitaram prontamente o meu convite. Minha gratidão por se disporem a contribuir com apontamentos pertinentes acerca da minha pesquisa, o que, com certeza, só a enriqueceu.

Aos gestores e aos professores do ProfEPT, que despertaram em mim mais criticidade, fazendo-me assumir assim uma postura mais ativa e questionadora diante

do contexto em que estou inserido, em nome de nossa coordenadora de curso à época do meu ingresso no ProfEPT, Profa. Dra. Rhanya.

Aos servidores do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para minha formação acadêmica, registro meu reconhecimento, especialmente à secretária e colega de curso Verônica, pelo apoio e colaboração ao longo desta trajetória.

Aos gestores e docentes do curso Técnico Integrado em Administração da instituição campo desta pesquisa, que gentilmente aceitaram participar do estudo, expressei meus sinceros agradecimentos. De modo especial, agradeço aos servidores da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) que integraram a pesquisa, cuja participação foi essencial para a concretização deste trabalho. Os resultados alcançados e as contribuições produzidas para a comunidade acadêmica são compartilhados com todos vocês.

Aos meus filhos, esposa, noras, minha mãe, irmãos, irmã e amigos que, em muitos momentos, aceitaram a minha ausência, mesmo quando eu estava presente, em razão da dedicação exigida pelos estudos. Ainda assim, souberam compreender, acolher, incentivar e colaborar para que hoje eu pudesse alcançar objetivos tão almejados. A todos, meu muito obrigado, de coração.

Um reconhecimento especial ao meu pai (*in memoriam*), que, mesmo tendo vivido uma trajetória marcada pela simplicidade e por oportunidades limitadas de estudo, sempre foi uma referência de orientação, incentivo e exemplo de vida. Desde muito cedo, ensinou-me a importância do conhecimento, demonstrando que o aprendizado é um caminho possível e necessário em todas as etapas da vida. Finalizo estes agradecimentos com emoção e profunda gratidão a Deus pela oportunidade de ter convivido, aprendido e sido guiado por alguém cuja presença continua viva na memória e no coração de todos que tiveram o privilégio de conhecê-lo.

O trabalho é a mediação fundamental do processo que se desdobra na contradição entre capital e trabalho, na divisão técnica e social do trabalho, na formação das classes sociais e em suas lutas pela superação das desigualdades (Ciavatta; Rummert, 2010, p. 475-476).

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a organização do Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Rede Estadual de Ensino de Goiás, com o objetivo de analisar o processo de implementação do curso Técnico Integrado em Administração em um colégio estadual localizado no município de Nova Crixás (GO), bem como suas principais implicações no cotidiano escolar, especialmente no trabalho do grupo gestor e dos docentes. A problemática que orienta o estudo consiste em compreender como se deu a implementação dessa oferta formativa e quais implicações se manifestam no contexto da escola investigada. O objeto de estudo centra-se na política de implementação do Ensino Médio Integrado e em suas implicações pedagógicas, curriculares e organizacionais, considerando os impactos dessa modalidade de ensino no trabalho dos profissionais da educação. A análise insere-se no contexto das reformas educacionais recentes no Brasil, particularmente aquelas relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às mudanças promovidas pelo “Novo” Ensino Médio, mobilizando conceitos como formação humana integral, educação politécnica e integração entre educação básica e educação profissional. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, tendo como referenciais teóricos Ciavatta, Ramos, Saviani, Frigotto, Gramsci, Manacorda, Marx e Mészáros, entre outros, e desenvolve-se por meio de procedimentos de investigação de natureza qualitativa. A produção dos dados ocorreu por meio da análise de documentos institucionais e da realização de entrevistas semiestruturadas com técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), membros do grupo gestor e docentes do núcleo comum e do núcleo técnico do colégio investigado, buscando compreender diferentes perspectivas acerca do processo de implementação do Ensino Médio Integrado e suas implicações no contexto escolar. Os resultados evidenciam que, embora a proposta do Ensino Médio Integrado esteja formalmente estruturada nos documentos curriculares da rede estadual, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos. Dentre os principais achados, destacam-se as dificuldades relacionadas à integração curricular entre os componentes da formação geral e da formação técnica, a fragilidade do planejamento coletivo, a insuficiência de formação continuada específica para o EMI e a persistência de práticas pedagógicas fragmentadas. Além disso, observa-se que a implementação do Itinerário Formativo V tem implicado mudanças no trabalho docente e na gestão escolar, demandando novas formas de organização do trabalho pedagógico e maior articulação entre os sujeitos envolvidos. Como produto educacional, propõe-se a elaboração de um caderno formativo, voltado aos docentes e ao grupo gestor da unidade escolar, com o objetivo de apresentar reflexões teóricas e propostas de práticas pedagógicas integradoras no contexto do Ensino Médio Integrado. O material busca contribuir para a compreensão das especificidades do Quinto Itinerário Formativo e para o fortalecimento da integração entre formação geral e formação profissional, oferecendo subsídios para a atuação docente e para a gestão escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Profissional e Tecnológica; Quinto Itinerário; Novo Ensino Médio; Políticas educacionais; Trabalho docente.

ABSTRACT

This research focuses on the organization of Integrated Upper Secondary Education (Ensino Médio Integrado – EMI) with Vocational and Technological Education (Educação Profissional e Tecnológica – EPT) within the state education system of Goiás. Its objective is to analyze the implementation process of the Integrated Technical Course in Administration at a state public school located in the municipality of Nova Crixás, Goiás, as well as its main implications for everyday school life, particularly for the work of school management and teachers. The research problem guiding the study is to understand how the implementation of this educational provision took place and what implications have emerged in the context of the school under investigation. The object of study focuses on the policy for implementing Integrated Upper Secondary Education and its pedagogical, curricular, and organizational implications, considering the impacts of this educational modality on the work of education professionals. The analysis is situated within the context of recent educational reforms in Brazil, particularly those related to the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) and the changes introduced by the so-called “New” Upper Secondary Education, drawing on concepts such as comprehensive human formation, polytechnic education, and the integration of basic and vocational education. Methodologically, the research is grounded in historical-dialectical materialism, drawing on the theoretical contributions of Ciavatta, Ramos, Saviani, Frigotto, Gramsci, Manacorda, Marx, and Mészáros, among others, and employs qualitative research procedures. Data were produced through the analysis of institutional documents and semi-structured interviews with pedagogical advisors from the Goiás State Department of Education (SEDUC-GO), members of the school management team, and teachers from both the general education and technical education components of the school under investigation. These procedures sought to understand different perspectives on the implementation process of Integrated Upper Secondary Education and its implications within the school context. The results indicate that, although the proposal for Integrated Upper Secondary Education is formally structured in the state education system’s curricular documents, its implementation in everyday school life still faces significant challenges. Among the main findings are difficulties related to curricular integration between general education and technical education components, weaknesses in collective planning, insufficient continuing education specifically focused on EMI, and the persistence of fragmented teaching practices. Furthermore, the implementation of the Fifth Training Pathway (Quinto Itinerário Formativo) has entailed changes in teachers’ work and school management, requiring new forms of organization of the pedagogical work and greater coordination among the actors involved. As an educational product, the study proposes the development of a formative handbook aimed at teachers and the school management team, with the purpose of presenting theoretical reflections and proposals for integrative teaching practices within the context of Integrated Upper Secondary Education. The material seeks to contribute to understanding the specific characteristics of the Fifth Training Pathway and to strengthening the integration between general education and vocational education, providing support for teaching and school management.

Keywords: Integrated Upper Secondary Education; Vocational and Technological Education; Fifth Training Pathway; New Upper Secondary Education; Educational Policies; Teaching Work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislações que orientam a organização da educação profissional no Brasil (1909-2024).....	37
Quadro 2 - Legislações que orientam a organização bases da educação profissional em Goiás (1909-2024).....	49
Quadro 3 – Contribuições teóricas sobre trabalho e educação.....	80
Quadro 4 - Corpo técnico-administrativo e docente do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado	91
Quadro 5 – Caracterização dos participantes da pesquisa	94
Quadro 6 – Documentos institucionais utilizados na análise da implementação do Ensino Médio Integrado.....	100
Quadro 7 -Comparação entre a matriz curricular do curso Técnico em Administração e as diretrizes da legislação do Ensino Médio (2017-2024).....	105
Quadro 8 - Matriz Curricular do EMI ao Curso Técnico em Administração.....	109
Quadro 9 – Síntese do processo de implementação do Ensino Médio Integrado no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado.....	124
Quadro 10 – Implicações da implementação do EMI para o trabalho do grupo gestor.....	134
Quadro 11 – Implicações da implementação do EMI para o trabalho docente	145
Quadro 12 – Contradições e desafios da integração entre formação geral e educação profissional no EMI.....	154
Quadro 13 – Relação entre os resultados da pesquisa e o produto educacional.....	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Município de Nova Crixás	89
Figura 2 - Visão panorâmica do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado	91
Figura 3 - Perspectiva pensada para essa proposta de curso.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução de cursos, turmas e matrículas do EMI na Rede Estadual de Ensino de Goiás.....	66
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenação Regional de Educação
DC-GOEM	Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
Inep	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PC	Plano de Curso
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
ProfEPT	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Siap	Sistema Administrativo e Pedagógico
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1 PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	36
1.1 Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e em Goiás	36
1.2 Ensino Médio Integrado: Algumas Considerações	54
1.3 Perspectiva da omnilateralidade e indissociabilidade	69
1.4 Novo Ensino Médio: Itinerário Formativo V (Educação Profissional e Técnica)	81
2 PERCURSO METODOLÓGICO	88
2.1 <i>Locus</i> da pesquisa	89
2.2 Tipo de Pesquisa.....	92
2.3 Participantes da pesquisa	93
2.4 Análise dos dados coletados.....	96
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS:	99
3.1 Análise documental sobre o EMI ao curso de Administração, contextualizada com alguns relatos de participantes da pesquisa.....	100
3.2 Análise das categorias.....	116
3.2.1 Processo de implementação do Ensino Médio Integrado em Nova Crixás (GO).....	116
3.2.2 Implicações da implementação do EMI para o trabalho do grupo gestor.....	125
3.2.3 Implicações da implementação do EMI para o trabalho docente.....	135
3.3 Contradições e desafios da integração entre formação geral e educação profissional.....	148
4 PRODUTO EDUCACIONAL	157
4.1 Objetivos do Produto Educacional.....	158
4.2 Fundamentos do Produto Educacional.....	159
4.3 Estrutura do Produto Educacional.....	159
4.4 Proposta de Aplicação do Produto Educacional.....	159

4.5 Contribuições do Produto Educacional.....	161
4.6 Considerações do Produto Educacioanal.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	165

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM TÉCNICOS PEDAGÓGICOS DA SEDUC-GO	174
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO	177
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GRUPO GESTOR DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	180
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GRUPO GESTOR DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	183

INTRODUÇÃO

Sempre me encorajei pela busca por conhecimento. Desde a juventude isto esteve cravado em meus pensamentos e sentimentos, pois, mesmo com meus pais tendo limitações acadêmicas, com apenas o primário incompleto, eles sempre nos incentivaram a estudar para ampliar nossas perspectivas. Meus cinco irmãos, que por serem mais velhos e viverem em uma etapa mais difícil, tiveram de parar de estudar para trabalhar e ajudar em casa.

Minha família viveu por muitos anos em fazendas no entorno do Distrito Federal, onde nasci. Mudamos para a cidade de Nova Crixás - Goiás no ano de 1989, local onde meu pai começou a trabalhar como cozinheiro para peões em serviços na zona rural desse município e minha mãe passou a ser lavadeira de roupas. Logo meu pai teve oportunidade de ingressar no concurso público para o cargo de guarda escolar.

Meu primeiro contato com a escola foi aos 5 anos de idade, no Colégio Estadual Zilo Ferreira Feitosa, na cidade de Nova Crixás, local onde estudei até a 3ª série (hoje 4º ano). Da quarta à oitava série (hoje, 5º ao 9º ano), estudei na Escola Municipal Alternativa, onde também morávamos, pois havia, no pátio da escola, a casa do guarda, que era meu pai. Para minha alegria, há 12 anos iniciei o exercício efetivo do Magistério Público no município de Nova Crixás, e trabalho até os dias atuais nessa mesma unidade escolar.

Fiz Ensino Médio no único colégio estadual da cidade que ofertava essa etapa da educação. Tive muita dificuldade em cursar nível superior, visto que, em minha cidade, não havia oferta de cursos, porém, com muita felicidade consegui ser aprovado no vestibular na UEG de São Miguel do Araguaia, para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no ano de 2008, seis anos após conclusão da educação básica.

A interiorização do ensino superior tem grande importância para a democratização do acesso à educação, especialmente para estudantes que vivem em municípios pequenos e afastados da capital, onde, historicamente, houve pouca oferta de cursos universitários. No meu caso, a presença da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no município de São Miguel do Araguaia foi fundamental, pois possibilitou o ingresso no ensino superior sem a necessidade de deslocamento para

grandes centros urbanos. Dessa forma, políticas de interiorização ampliam oportunidades educacionais e contribuem para a formação de profissionais que muitas vezes permanecem e atuam nas próprias regiões onde estudaram.

Após o término do curso, tive oportunidade de passar em um processo seletivo para professor contratado do Estado de Goiás, trabalhando com alunos do Ensino Médio de 2013 a 2016. Nesse período, me ausentei para concorrer a um cargo na Câmara Municipal de Nova Crixás, logrando êxito, fiquei quatro anos ausente da sala de aula na modalidade Ensino Médio, ficando em sala somente no Ensino Fundamental no município onde sou efetivo. Regressei ao colégio estadual como contrato temporário em 2022. Nessa ocasião, já transitei por várias funções dentro dessa unidade escolar, como professor, coordenador de área, coordenador de turno, enfim, conhecendo todos os espaços de dentro da organização escolar.

Após algumas inscrições e desistências de realizar o Exame Nacional de Acesso (ENA), processo seletivo para ingresso no mestrado do ProfEPT, permanecia em mim o sentimento de que a questão geográfica dificultava o acesso ao curso de mestrado. Entretanto, no ano de 2023, decidi, novamente, me inscrever para realizar o ENA do ProfEPT e, com muita alegria, obtive êxito no processo seletivo. Assim, alcancei a aprovação e hoje me encontro nesta etapa da trajetória acadêmica, cansado, mas extremamente feliz pela conquista alcançada.

No cenário educacional contemporâneo, torna-se essencial refletir sobre o Ensino Médio como etapa final da educação básica, bem como analisar, de forma crítica, o tipo de formação que está sendo proporcionada aos jovens brasileiros. Ao longo dos anos, essa etapa de ensino tem passado por diversas transformações, motivadas pela necessidade de ampliar o acesso, garantir a permanência e êxito e promover aprendizagens significativas para todos os estudantes. Nesse contexto, destaca-se a importância de fortalecer o vínculo dos jovens com a escola, estimulando sua participação ativa, o desenvolvimento da autonomia, a construção do conhecimento e a formação integral dos sujeitos.

As instituições de Ensino Médio enfrentam desafios para assegurar a aprendizagem e promover o engajamento dos estudantes que, muitas vezes, não se reconhecem na proposta formativa oferecida. Diante dessa falta de identificação com o percurso escolar, parte dos jovens passa a não atribuir significado aos estudos, o que contribui para o aumento da evasão escolar, sendo comum que muitos abandonem a escola e não retornem posteriormente. Indicadores educacionais

reforçam essa realidade. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) referentes ao Ensino Médio indicam que houve baixa evolução nos indicadores de desempenho dessa etapa da educação básica entre 2005 e 2017 (Brasil, 2018). Em 2019, houve um pequeno avanço, porém, o resultado ainda ficou abaixo da meta estabelecida (Goiás, 2021).

Nesse contexto, ampliam-se as discussões sobre a necessidade de reorganização do Ensino Médio, buscando propostas que tornassem essa etapa mais significativa para os estudantes. É nesse cenário que se destaca a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que visa articular a formação geral com a formação técnica, possibilitando aos jovens uma formação ampla, que relacione conhecimento científico, trabalho, cultura e tecnologia, contribuindo para uma educação significativa e para a permanência dos estudantes na escola.

A escola pública brasileira, além de enfrentar diversos desafios estruturais, passou a evidenciar um distanciamento crescente em relação à realidade, aos interesses e às necessidades dos jovens, bem como às demandas impostas pelas transformações sociais, científicas e tecnológicas do século XXI. Diante desse contexto, diferentes segmentos ligados ao campo educacional passaram a mobilizar-se para discutir e repensar o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica no Brasil.

Nesse cenário, ganham destaque propostas educacionais que buscam superar a fragmentação entre formação geral e formação profissional, como é o caso do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa perspectiva formativa propõe a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e do mundo do trabalho, com o objetivo de proporcionar uma formação mais ampla e significativa aos estudantes, contribuindo tanto para sua permanência na escola quanto para sua formação integral.

Sendo assim, a EPT também pode ser compreendida como uma proposta formativa de superação da histórica dualidade existente na educação brasileira, marcada pela separação entre formação geral e formação para o trabalho. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a integração entre o ensino médio e a formação profissional representa uma possibilidade de construção de uma educação comprometida com a formação humana integral. Nessa perspectiva, o Ensino Médio Integrado (EMI) busca, na indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia no processo educativo, contribuir para uma formação que ultrapasse a

lógica meramente instrumental e voltada apenas à preparação para o mercado de trabalho. Desse modo, a proposta de integração visa promover uma formação omnilateral, que possibilite aos estudantes compreender criticamente a realidade social e atuar de forma consciente e participativa na sociedade.

A EPT assume, nesse contexto, um papel relevante na formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade social e produtiva. Segundo Frigotto (2012b), a EPT deve ir além de uma formação meramente instrumental voltada ao mercado de trabalho, constituindo-se como um processo educativo que possibilite aos estudantes compreender de forma crítica as relações sociais e produtivas. Para o autor, a articulação entre teoria e prática é fundamental nesse processo, possibilitando o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a construção de uma consciência crítica acerca do contexto social, cultural e econômico no qual os sujeitos estão inseridos.

Nessa mesma perspectiva, Ciavatta (2012) ressalta a importância de compreender a EPT em diálogo com a formação básica, defendendo uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes. Para a autora, a organização curricular dessa modalidade de ensino deve considerar a contextualização do conhecimento e a articulação entre diferentes saberes, de modo que o processo educativo seja significativo para os estudantes e conectado às transformações do mundo do trabalho. Sendo assim, experiências formativas como visitas técnicas, estágios e outras atividades vinculadas aos contextos produtivos podem contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Em complementaridade, Ramos (2012) destaca que a EPT possui estreita relação com o desenvolvimento social e econômico. A formação técnica não deve estar dissociada da compreensão dos processos produtivos e das necessidades da sociedade, sendo fundamental para promover a autonomia dos sujeitos e favorecer a produção de conhecimentos voltados à melhoria das condições de vida (Ramos, 2012).

A partir dessas contribuições teóricas, compreende-se que a EPT pode constituir-se como uma estratégia gestada para os jovens estudantes da classe trabalhadora das escolas públicas brasileiras, visando à promoção de uma formação humana integral, articulando conhecimento científico, fundamental do trabalho, cultura e tecnologia. Assim, a proposta do EMI emerge como uma alternativa para superar a histórica separação entre formação geral e formação profissional presente

na educação brasileira.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o Ensino Médio representa uma das maiores expressões da dualidade estrutural da educação brasileira, na medida em que evidencia as contradições entre capital e trabalho. Nessa etapa da educação básica, observa-se uma profunda desigualdade na oferta educacional destinada às diferentes classes sociais. Dados recentes da PNAD Contínua evidenciam avanços na conclusão do Ensino Médio no Brasil, com aumento do percentual de jovens de 19 anos que finalizaram essa etapa. Entretanto, esse avanço convive com desafios estruturais, como o elevado número de jovens que não concluem a educação básica na idade adequada, o que revela a persistência de desigualdades educacionais e limitações no acesso e permanência escolar (IBGE, 2023, 2024).

Diante das desigualdades evidenciadas pelos dados oficiais, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) discutem a necessidade de uma formação integrada como possibilidade de enfrentamento da dualidade estrutural historicamente presente na educação brasileira. Essa dualidade manifesta-se na existência de diferentes trajetórias formativas associadas às condições sociais dos estudantes, distinguindo, historicamente, uma formação de caráter mais geral e propedêutico, voltada à continuidade dos estudos, de outra orientação mais diretamente relacionada à preparação para o trabalho, destinada predominantemente à formação da classe trabalhadora (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Nessa perspectiva, a defesa da formação integrada busca superar a separação entre formação geral e formação profissional, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões fundamentais da formação humana (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Tal divisão reproduz a própria lógica da organização social do trabalho, que, historicamente, separa o trabalho manual do trabalho intelectual. Logo, a proposta de formação integrada surge como possibilidade de superar essa fragmentação, buscando uma educação que contribua para a formação plena dos sujeitos.

A discussão proposta neste trabalho dialoga com conceitos como EMI, politecnia e educação omnilateral, noções que se articulam no campo da EPT quando se debate a qualidade da formação oferecida no Ensino Médio. A partir desses conceitos, defende-se uma educação que integre diferentes dimensões da

formação humana, assegurando aos trabalhadores e a seus filhos o direito ao acesso ao conhecimento científico, tecnológico e cultural. Tal perspectiva se aproxima do ideal de uma educação emancipadora, capaz de ampliar as possibilidades de participação social e de atuação crítica dos sujeitos, rompendo com a histórica concentração do saber nas elites e ampliando o acesso ao conhecimento para as camadas populares (Ciavatta, 2014).

O Ensino Médio pode então ser compreendido como um momento de transição importante na trajetória educacional dos estudantes, pois estabelece possibilidades tanto de continuidade dos estudos no Ensino Superior quanto de inserção no mundo do trabalho. Nesse contexto, a perspectiva da politécnica amplia o sentido dessa etapa formativa ao permitir que os estudantes tenham acesso a conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais que podem também favorecer a obtenção de uma formação técnica. Dessa forma, aqueles que necessitam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho encontram nessa proposta oportunidades de qualificação profissional.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho, aliadas às novas exigências de formação dos trabalhadores e à busca por processos educativos que contribuam para a emancipação dos sujeitos, reforçam a necessidade de compreender e acompanhar as diferentes dimensões que permeiam a implementação do EMI e das propostas de integração entre educação básica e educação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O EMI apresenta-se como uma proposta de ensino que busca promover uma formação ampla dos estudantes, articulando a formação humana à formação profissional, de modo a contribuir para uma formação integral dos sujeitos. Nessa perspectiva, a formação profissional deve estar integrada à formação geral, possibilitando aos estudantes tanto o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à continuidade dos estudos em nível superior quanto a preparação para a inserção no mundo do trabalho (Ciavatta, 2005; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Considerando que o Ensino Médio constitui a etapa final da Educação Básica, espera-se que essa etapa também possibilite o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos construídos ao longo do Ensino Fundamental, ampliando as oportunidades de formação e de participação social dos jovens (Brasil, 2018).

As reflexões desenvolvidas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) também apontam para as transformações ocorridas no mundo do trabalho e para as novas

exigências que passam a ser direcionadas aos trabalhadores. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de que as propostas educacionais acompanhem tais mudanças, incorporando processos formativos que possibilitem aos estudantes desenvolver conhecimentos e competências capazes de dialogar com as dimensões sociais, econômicas e tecnológicas da sociedade contemporânea. Dessa forma, torna-se fundamental que a educação esteja comprometida com a formação profissional articulada à formação crítica dos sujeitos, contribuindo para sua emancipação e para o exercício pleno da cidadania.

O conceito de politecnia, nesse contexto, refere-se a uma formação que possibilita aos estudantes compreender os fundamentos científicos, tecnológicos e sociais que constituem os processos de trabalho, superando a lógica de uma formação restrita à preparação para a execução de tarefas e favorecendo uma compreensão mais ampla da relação entre educação, trabalho e sociedade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Conforme discutido no campo da EPT, a politecnia está associada à compreensão da totalidade do processo produtivo, articulando teoria e prática e integrando diferentes áreas do conhecimento. Assim, não se trata apenas de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas de promover uma formação que lhes possibilite compreender criticamente a realidade e nela intervir de forma consciente, em consonância com os princípios que fundamentam o EMI (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Considerando o contexto socioeconômico brasileiro, marcado por profundas desigualdades no acesso à educação, por baixos salários e pela insuficiência de renda para suprir as necessidades básicas de parcela significativa da população trabalhadora, observa-se que muitos jovens são levados a ingressar precocemente no mundo do trabalho. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), referentes ao ano de 2024, indicam que 15,3% dos jovens de 15 a 29 anos estavam ocupados e estudando simultaneamente (IBGE, 2024), evidenciando a complexidade das trajetórias escolares e profissionais vivenciadas pela juventude brasileira.

A necessidade de conciliar estudo e trabalho, vivenciada por parcela dos jovens, aponta para a importância de propostas formativas que considerem suas condições concretas, articulando formação geral e profissional de modo a possibilitar não apenas a permanência na escola, mas também a compreensão crítica das

relações de trabalho. Esse cenário relaciona-se, ainda, a outras contradições estruturais da sociedade brasileira, como a concentração de renda e a desigual distribuição de oportunidades.

Dessa maneira, os filhos da classe trabalhadora podem se ver pressionados a buscar uma ocupação profissional antes mesmo de concluir a Educação Básica, tendo acesso, em muitos casos, a processos formativos rápidos e pouco aprofundados. A inserção precoce e, em determinadas situações, precária no mundo do trabalho pode limitar as possibilidades de uma formação humana mais ampla e emancipadora, dificultando o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

[...] se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 43).

Na defesa de uma formação profissional e técnica que não esteja dissociada da formação geral, diversos autores apontam para a necessidade de uma Educação Básica organizada a partir de princípios unitários e politécnicos. Essa perspectiva vincula-se à concepção de formação omnilateral, presente na tradição marxista, que compreende o ser humano em sua totalidade, articulando as dimensões intelectual, técnica, cultural e social. Nessa direção, a concepção gramsciana de formação unitária contribui para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, defendendo uma formação que articule trabalho, ciência e cultura como dimensões fundamentais do processo educativo (Marx; Engels, 2004; Gramsci, 2001; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Conforme discutido no campo da EPT, a omnilateralidade representa a superação de uma formação unilateral, limitada às exigências imediatas do mercado de trabalho, ao propor uma formação que possibilite aos sujeitos desenvolver diferentes dimensões de sua existência e compreender criticamente a realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, trata-se de uma perspectiva formativa que busca ampliar o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente produzidos, articulando trabalho, ciência, cultura e formação humana, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma formação humana integral (Marx; Engels, 2004; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Observa-se que muitos jovens matriculados no Ensino Médio veem no acesso ao Ensino Superior uma possibilidade de melhoria das condições de vida, visto que a obtenção de um diploma universitário é frequentemente associada a maiores oportunidades de inserção no mercado de trabalho e a melhores condições de remuneração. Dados da PNAD Contínua evidenciam que existe uma relação direta entre escolaridade e rendimento do trabalho, sendo que indivíduos com ensino superior completo recebem, em média, rendimentos substancialmente superiores aos daqueles com menor nível de escolaridade (IBGE, 2023). Tal realidade contribui para reforçar a valorização social do Ensino Superior, ao mesmo tempo que evidencia as desigualdades estruturais que marcam o acesso e a permanência na educação básica e superior no Brasil.

Neves e Pronko (2008) também discutem a importância da inclusão e da equidade no acesso à educação. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por ser uma porta de entrada para o ensino superior no Brasil, tem um papel fundamental na democratização do acesso à educação. Entretanto, é importante refletir sobre como o formato e as exigências do exame podem impactar diferentes grupos sociais, e se estão, de fato, proporcionando as mesmas oportunidades de sucesso para todos os estudantes.

Os autores supracitados discutem o processo de transformação do conhecimento em mercadoria e os efeitos dessa lógica sobre a educação. Nesse contexto, o Enem pode ser compreendido como uma forma de avaliação cujo resultado adquire valor social e institucional, uma vez que o desempenho obtido pode influenciar as trajetórias acadêmicas dos estudantes.

Sob essa perspectiva, a nota alcançada no exame pode assumir características de capital simbólico, na medida em que seu reconhecimento social e institucional lhe confere valor e pode contribuir para o acesso a determinadas posições no campo educacional (Bourdieu, 1989). Essa dinâmica suscita reflexões acerca do risco de redução do processo educativo à preparação para avaliações externas, em detrimento de uma formação que possibilite aos estudantes a apropriação crítica e ampla dos conhecimentos historicamente produzidos.

Nessa esteira, o EMI também enfrenta o desafio de preparar os estudantes tanto para o Enem quanto para o exercício profissional em nível técnico, sem reduzir a formação às exigências desses dois campos. Assim, buscar uma formação humana integral, a partir do EMI, implica construir uma organização curricular que

ultrapasse a preparação para exames e para as demandas imediatas do mercado de trabalho, articulando formação geral, formação profissional, ciência, cultura e trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o EMI fundamenta-se na articulação entre a formação geral e a formação profissional, buscando superar a histórica dualidade entre educação propedêutica e formação para o trabalho. Sendo assim, a integração entre teoria e prática assume papel fundamental no processo educativo, não como uma simples justaposição de conhecimentos, mas como possibilidade de construção da práxis, compreendida como a relação dialética entre reflexão e ação sobre a realidade. A articulação entre formação geral e técnica, portanto, contribui para uma formação omnilateral, possibilitando aos estudantes compreender criticamente o mundo em que vivem e atuar conscientemente sobre ele, fortalecendo a formação de sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

O Itinerário Formativo V – Formação Técnica e Profissional constituiu uma das possibilidades de organização curricular previstas no âmbito da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. Inserido no conjunto dos itinerários formativos do chamado Novo Ensino Médio, esse itinerário foi destinado à articulação da formação geral com a formação técnica e profissional, conforme as diretrizes estabelecidas para a EPT. Nesse contexto, sua implementação passou a integrar as estratégias de reorganização curricular das redes de ensino, estabelecendo novas relações entre a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Do ponto de vista teórico, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem a concepção de formação integrada, compreendida como a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como possibilidade de superação da dualidade histórica entre formação geral e formação profissional. Para esses autores, a educação profissional no Ensino Médio deve possibilitar ao estudante compreender criticamente os processos produtivos e as relações sociais que os constituem, evitando uma formação fragmentada e subordinada exclusivamente às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o Itinerário Formativo V – Formação Técnica e Profissional, instituído no âmbito da Reforma do Ensino Médio de 2017, pode ser analisado à luz dessa concepção, especialmente no que se refere à possibilidade de articulação

entre formação geral e formação profissional. No entanto, essa aproximação não ocorre de forma automática, visto que a efetivação de uma formação humana integral depende dos princípios que orientam a organização curricular e das condições concretas de implementação da proposta (Brasil, 2017; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Saviani (2016) destaca que a relação entre educação e trabalho não pode ser reduzida a uma lógica de empregabilidade, mas deve ser compreendida como princípio educativo, no qual o trabalho se constitui como mediação fundamental da produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a integração entre os conteúdos da formação geral do Ensino Médio e as práticas profissionalizantes previstas no Itinerário Formativo V – Formação Técnica e Profissional poderia favorecer a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos das atividades produtivas.

Entretanto, essa articulação precisa ser analisada criticamente, considerando os princípios e interesses que orientam a organização dos Itinerários Formativos no contexto da Reforma do Ensino Médio, sobretudo diante do risco de subordinação da formação escolar às demandas imediatas do mercado de trabalho. Documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012), orientam a articulação entre teoria e prática e consideram os contextos regionais e as especificidades locais. Todavia, a efetivação dessa articulação depende das condições concretas de implementação e das concepções de formação que orientam as escolhas curriculares (Saviani, 2016; Brasil, 2012).

Para Ciavatta (2005), o materialismo histórico oferece elementos para a compreensão da sociedade capitalista e das possibilidades de transformação da realidade. Nesse sentido, a autora retoma a XI Tese de Marx sobre Feuerbach, segundo a qual “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo” (Marx; Engels, 1979, p. 14). A partir dessa compreensão, Ciavatta (2005, p. 2) defende uma formação que possibilite “formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças”, superando uma concepção de preparação para o trabalho restrita ao aspecto operacional e desvinculada dos conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam os processos produtivos.

Nessa direção, a autora compreende a formação humana como possibilidade de assegurar ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador uma formação ampla,

que lhes permita realizar uma leitura crítica do mundo e atuar como cidadãos na sociedade. Essa perspectiva evidencia que a formação profissional não deve limitar-se à preparação técnica para o exercício de uma ocupação, mas deve possibilitar a compreensão das relações sociais que permeiam o trabalho e os demais fenômenos da realidade, contribuindo para uma formação humana integral.

Para Ciavatta (2005), o Ensino Médio não se trata de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, como a adaptação à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza” e, atualmente, à desregulamentação das relações de trabalho, aos programas de aprendizagem de curto prazo e aos programas paliativos de empreendedorismo. As opções das pessoas são de acordo com as condições de vida. E essas passam, assim, pela forma histórica como produzem a própria vida.

Desse modo, esta pesquisa parte do pressuposto de que a articulação entre a Formação Geral Básica (FGB) e a Formação Técnica e Profissional (FTP) se apresenta, no âmbito da política educacional, como uma possibilidade de integração da formação dos estudantes. Mas sua efetivação não implica, necessariamente, uma formação humana integral, uma vez que essa articulação é atravessada pelas concepções de educação, trabalho e formação presentes nas políticas educacionais e pelas condições concretas de sua implementação. Assim, busca-se analisar em que medida a organização do EMI na Rede Estadual de Goiás se aproxima ou se distancia dos princípios de uma formação integrada e omnilateral.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de compreender como se configura, na prática, a implementação do EMI em um colégio da Rede Estadual de Ensino localizado no município de Nova Crixás (GO), *locus* deste estudo.

A pesquisa parte então da necessidade de compreender como a proposta de integração entre a formação geral e a formação técnica se materializa no cotidiano escolar, considerando a articulação entre os componentes curriculares, as orientações das políticas educacionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

Esta análise considera, ainda, as implicações desse processo na organização do trabalho pedagógico e nas atribuições do grupo gestor e dos docentes, bem como as possibilidades e os limites da proposta formativa do EMI no contexto investigado. A partir dessa perspectiva, a pesquisa problematiza em que medida a educação de nível médio integrada à EPT, tal como implementada no contexto estudado, se

aproxima ou se distancia dos princípios da formação humana integral e da formação omnilateral.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o aprofundamento das discussões acerca das políticas de implementação do EMI, ao analisar como os princípios da integração curricular, da formação humana integral e da articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia se materializam no cotidiano escolar.

Ademais, a pesquisa dialoga com o campo da EPT ao problematizar as condições concretas de efetivação dessa proposta formativa, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico, ao planejamento integrado e à atuação do grupo gestor e dos docentes.

No âmbito social, a investigação justifica-se pela importância de compreender como o EMI tem sido implementado em contextos educacionais situados fora dos grandes centros urbanos, evidenciando suas potencialidades e limites na promoção de uma formação que articule educação básica e formação profissional. Desse modo, busca-se analisar em que medida essa proposta contribui para ampliar as possibilidades formativas dos estudantes, favorecendo tanto a inserção no mundo do trabalho quanto a continuidade dos estudos.

A concepção de currículo integrado está fundamentada na centralidade do trabalho como princípio educativo, buscando superar a histórica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual presente na organização da educação brasileira. Nessa perspectiva, a formação escolar deve possibilitar ao estudante a compreensão da realidade social em sua totalidade, articulando conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos com as dimensões do trabalho e da produção da vida social. Assim, o Ensino Médio integrado à EPT propõe a integração entre formação geral e formação técnica, com o objetivo de contribuir para a formação humana integral dos estudantes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

No entanto, a materialização dessa proposta formativa ocorre em um contexto marcado por contradições próprias da sociedade capitalista. Muitas vezes, os estudantes ingressam em cursos de formação profissional não necessariamente orientados por suas escolhas ou interesses formativos, mas influenciados pelas condições sociais e pelas demandas do mundo do trabalho.

Nesse cenário, há o risco de que a formação profissional seja orientada predominantemente para o desenvolvimento de competências específicas e imediatas, voltadas à inserção no mercado de trabalho, o que pode limitar o potencial

formativo mais amplo defendido pela perspectiva do currículo integrado. Tais tensões tornam relevante analisar, no contexto da escola investigada, como a proposta do EMI tem sido implementada e quais sentidos assume no cotidiano das práticas pedagógicas e organizacionais.

Ao discutir as transformações nas políticas educacionais contemporâneas, Kuenzer (2007) problematiza a persistência da dualidade estrutural na educação brasileira. Segundo a autora, a flexibilização das práticas pedagógicas tem sido frequentemente apresentada como estratégia de inclusão educacional. Entretanto, quando não acompanhada de mudanças estruturais nas condições de acesso ao conhecimento, essa flexibilização pode resultar no que denomina de “inclusão excludente”, isto é, um processo em que os sujeitos são formalmente incluídos no sistema educacional, mas permanecem afastados de uma formação que lhes garanta acesso pleno aos conhecimentos científicos e culturais socialmente produzidos. Essa reflexão torna-se relevante para o debate sobre o Ensino Médio Integrado, uma vez que evidencia as tensões existentes entre as propostas de democratização do acesso à educação e as condições concretas de sua efetivação.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de contribuir para a reflexão sobre os desafios e as contradições presentes na implementação do EMI, especialmente no que se refere à organização do trabalho pedagógico e às condições concretas de efetivação da proposta de integração entre formação geral e formação profissional.

Considerando as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o estudo busca contribuir para o debate acerca das políticas de EPT e de suas repercussões no cotidiano escolar. Assim, espera-se que os resultados desta investigação contribuam para ampliar o debate sobre o EMI, evidenciando seus desafios e possibilidades no contexto da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

Ao dialogar com as referências teóricas que fundamentam a EPT, a pesquisa situa-se no debate acerca da relação entre trabalho e educação e da relevância social do EMI, considerando os desafios e as contradições presentes na efetivação dessa proposta no contexto escolar. A presente pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, compreendido como perspectiva teórico-metodológica para a análise do objeto em sua historicidade, materialidade, totalidade e contradições.

Sob essa perspectiva, o objeto não é compreendido de forma isolada ou

apenas em sua manifestação imediata, mas considerado a partir das relações sociais e históricas que participam de sua constituição. Conforme discutido por Martins (2006), é necessário distinguir o materialismo histórico-dialético das chamadas abordagens qualitativas, uma vez que o materialismo histórico-dialético possui fundamentos epistemológicos e metodológicos próprios. Desse modo, nesta pesquisa, o materialismo histórico-dialético constitui o fundamento teórico-metodológico da investigação, orientando a compreensão das mediações e contradições presentes no processo de implementação do EMI e em suas relações com o trabalho do grupo gestor e dos docentes.

A investigação foi desenvolvida mediante estudo de caso, tendo como *locus* uma unidade escolar da Rede Estadual de Goiás que oferta o curso Técnico Integrado em Administração, localizada no município de Nova Crixás (GO). A produção dos dados ocorreu por meio da análise de documentos institucionais e normativos e da realização de entrevistas semiestruturadas com técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO), membros do grupo gestor e docentes da unidade escolar pesquisada. Esses procedimentos possibilitaram apreender diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos e analisar como o processo de implementação do EMI se configura no contexto investigado.

Para o tratamento e a análise do material empírico produzido, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A análise de conteúdo foi empregada como técnica de tratamento e interpretação dos dados, não constituindo o fundamento epistemológico da investigação. Sua utilização articulou-se ao materialismo histórico-dialético, que orientou a interpretação das relações, mediações e contradições presentes no objeto estudado.

Sobre a estrutura textual, esta dissertação apresenta-se em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Nesta Introdução, iniciamos pelo memorial do pesquisador, seguido da apresentação da pesquisa, com os motivos que levaram à escolha do tema, a problemática, as questões de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, bem como a metodologia adotada.

A Seção 1, “Percurso histórico do Ensino Médio Integrado”, apresenta a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Inicialmente, discute-se o histórico da EPT no Brasil e no estado de Goiás, evidenciando os processos históricos e as contradições que marcaram a relação entre a formação geral e a formação profissional. Na sequência, são apresentadas reflexões acerca do EMI, destacando

seus fundamentos e princípios orientadores. Ainda aborda a perspectiva da formação omnilateral e a indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, compreendidas como elementos centrais para a construção de uma formação humana integral. Por fim, são discutidas as mudanças decorrentes das recentes reformas educacionais, com destaque para o Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere ao Itinerário Formativo V – Educação Profissional e Técnica, situando o contexto no qual se insere a proposta de integração entre formação geral e formação técnica.

A Seção 2 apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando o *locus* da investigação. São descritos o tipo de pesquisa, os participantes, bem como os procedimentos de produção e análise dos dados. Para a produção das informações, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, além da análise documental, possibilitando a compreensão do processo de implementação do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Administração no contexto investigado.

A Seção 3 dedica-se à análise e discussão dos resultados, tomando como base as percepções dos sujeitos de pesquisa. Inicialmente, realiza-se uma análise documental relacionada ao EMI, articulada aos relatos dos participantes, para, em seguida, examinar as percepções de docentes e gestores, a partir de categorias analíticas construídas durante o processo investigativo, destacando-se o modo como ocorreu o processo de implementação e as implicações dessa política educacional para o trabalho do grupo gestor e dos docentes. Por fim, discutem-se as contradições, limites e desafios presentes na integração entre formação geral e educação profissional, à luz do referencial teórico que fundamenta o estudo.

Na Seção 4, apresenta-se o Produto Educacional, elaborado a partir dos resultados da pesquisa, com o objetivo de contribuir para a reflexão e o aprimoramento das práticas relacionadas à implementação do EMI, especialmente no que se refere ao trabalho do grupo gestor e dos docentes no contexto investigado.

Nas Considerações Finais, são retomados os principais achados da investigação, evidenciando as contribuições do estudo para a compreensão do processo de implementação do EMI e suas implicações no contexto escolar analisado, bem como apontando possibilidades de avanço para a consolidação de propostas formativas orientadas pela perspectiva da formação humana integral.

1. PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Esta seção está organizada em quatro subseções que buscam fundamentar, teoricamente, a discussão acerca do EMI e sua materialização no contexto das políticas educacionais e das práticas escolares. Inicialmente, apresenta-se o histórico da EPT no Brasil e no estado de Goiás, evidenciando os principais marcos históricos, políticos e normativos que configuraram a relação entre formação geral e formação profissional, marcada por processos de dualidade estrutural no sistema educacional.

Em seguida, são tecidas reflexões sobre o EMI, destacando seus fundamentos, objetivos e princípios orientadores como proposta que busca superar a fragmentação entre educação básica e educação profissional. Na sequência, discute-se a perspectiva da educação omnilateral e da indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, compreendida como base teórica para a construção de uma formação humana integral, em contraposição às concepções reducionistas de formação voltadas exclusivamente às demandas do mercado.

Para finalizar, aborda-se o “Novo” Ensino Médio, com ênfase no Itinerário Formativo V (Educação Técnica e Profissional), analisando as recentes mudanças nas políticas educacionais e suas implicações para a organização curricular e para a efetivação do Ensino Médio Integrado. Desse modo, as discussões apresentadas nesta seção contribuem para compreender os fundamentos e as tensões que permeiam a implementação do EMI, oferecendo subsídios teóricos para a análise do processo de implementação dessa proposta no contexto investigado, particularmente no que se refere às implicações para o trabalho do grupo gestor e dos docentes.

1.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E EM GOIÁS

O contexto histórico da EPT é apresentado, nesta subseção, a partir da análise de estudos relacionados às políticas públicas educacionais e às reformas que, ao longo do tempo, orientaram a organização da formação profissional no Brasil. Essas medidas foram concebidas, em grande medida, no interior de processos de reestruturação econômica e produtiva, nos quais as políticas educacionais passaram a desempenhar um papel estratégico na preparação de jovens e adultos para o

mercado de trabalho.

Observa-se que, em diversos momentos históricos, a formação profissional foi direcionada, prioritariamente, às demandas do desenvolvimento econômico, muitas vezes em detrimento de uma formação humana integral, contribuindo para a manutenção da histórica dualidade presente no sistema educacional brasileiro. Nessa direção, Freire (1987) apresenta uma análise crítica acerca das relações entre educação, poder e ideologia, ao alertar para os riscos de políticas educacionais que, ao se subordinarem a interesses dominantes, acabam por reproduzir desigualdades sociais. Em contraposição a essa lógica, o autor defende uma educação libertadora, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a formação de indivíduos capazes de compreender, criticamente, a realidade e atuar como agentes de transformação social.

Então, torna-se relevante compreender os marcos legais que estruturaram a EPT no país e suas implicações para a organização da educação básica e da educação profissional. Assim, com o objetivo de contextualizar, historicamente, esse processo, apresenta-se, a seguir, o Quadro 1 com a cronologia da legislação relacionada à EPT, destacando os principais dispositivos normativos que contribuíram para a configuração das políticas educacionais nesse campo:

Quadro 1 - Legislações que orientam a organização da educação profissional no Brasil (1909 a 2024)

Ano	Legislação	Principais objetivos
1909	Decreto nº 7.566	Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, marco inicial da educação profissional pública no Brasil, voltada à formação de mão de obra para a indústria nascente.
1927	Decreto nº 5.241	Tornou obrigatório o ensino profissional nas escolas primárias mantidas ou subvencionadas pela União, reforçando o caráter formativo para o trabalho.
1937	Constituição Federal de 1937 e Lei nº 378/1937	A Constituição tratou da educação profissional e industrial, atribuindo ao Estado e às corporações o dever de ofertar aprendizagem; a Lei nº 378 transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais.
1942	Decreto-Lei nº 4.073; Decreto-Lei nº 4.127; Decreto-Lei nº 4.048	Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, estruturando-o em dois ciclos; extinguiu os Liceus Industriais e criou o SENAI, consolidando a formação técnica voltada à indústria.
1946	Decreto-Lei nº 9.613; Decreto-Lei nº 8.621; Constituição de 1946	Regulamentou o ensino agrícola; criou o SENAC; determinou que empresas industriais e comerciais ofertassem aprendizagem aos trabalhadores menores.
1959	Lei nº 3.552/1959	As escolas industriais e técnicas federais foram transformadas em autarquias, fortalecendo a autonomia administrativa e pedagógica dessas instituições.
1961	Lei nº 4.024/1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que permitiu que concluintes da educação profissional pudessem acessar o ensino superior.
1967	—	Transferência das fazendas-modelo para o MEC, que passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
1968	Lei nº 5.540/1968	Autorizou a oferta de cursos superiores de tecnologia, ampliando a educação profissional para o nível superior.
1971	Lei nº 5.692/1971	Estabeleceu a profissionalização obrigatória no ensino de segundo grau (atual ensino médio), integrando formação geral e técnica.
1975	Lei nº 6.297/1975	Criou incentivos fiscais para empresas que investissem em formação e treinamento profissional.
1978	Lei nº 6.545/1978	Transformou Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).
1982	Lei nº 7.044/1982	Revogou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino médio, flexibilizando a formação.
1991	Lei nº 8.315/1991	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), ampliando a formação profissional para o setor agropecuário.
1994	Lei nº 8.948/1994	Criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrando redes estaduais, municipais e federais.
1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Instituiu capítulo específico sobre educação profissional, posteriormente reformulado para Educação Profissional e Tecnológica.
1997	Decreto nº 2.208/1997	Regulamentou a educação profissional, separando o ensino médio da formação técnica, o que gerou debates e críticas no campo educacional.

2004	Decreto nº 5.154/2004	Revogou o Decreto nº 2.208/1997 e voltou a permitir a integração entre ensino médio e educação profissional.
2004–2008	Resoluções CNE/CEB nº 1/2004, nº 1/2005 e nº 3/2008	Definiram diretrizes para estágios, atualizaram as diretrizes da EPT e instituíram o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).
2008	Lei nº 11.741/2008 e Lei nº 11.892/2008	Reformulou a LDB no que se refere à EPT e criou os Institutos Federais, priorizando a educação técnica integrada ao ensino médio.
2012	Resolução CNE/CEB nº 6/2012	Estabeleceu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2014	Lei nº 13.005/2014	Instituiu o Plano Nacional de Educação, prevendo a expansão da EPT e sua integração com a Educação de Jovens e Adultos.
2024	Lei nº 14.945/2024	Revogou a Lei nº 13.415/2017 e instituiu o itinerário “Formação Técnica e Profissional” no ensino médio, reforçando a integração curricular e as vivências práticas de trabalho.

Fonte: elaborado pelo autor, com apoio da ferramenta de Inteligência Artificial ChatGPT, utilizada para auxiliar na organização, sistematização e redação inicial das informações, sendo o conteúdo final revisado e validado pelo autor (2026).

A trajetória da EPT no Brasil é marcada por avanços graduais e por diferentes concepções de formação para o trabalho. O marco inicial dessa modalidade ocorreu em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, cujo objetivo central era a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do processo de industrialização emergente. Desde então, a educação profissional passou a ser compreendida como instrumento estratégico para o desenvolvimento econômico e social, ainda que, em muitos momentos, associada a uma perspectiva utilitarista e voltada prioritariamente às classes trabalhadoras.

A educação profissional no Brasil tem sua origem vinculada às transformações econômicas e sociais decorrentes do processo de industrialização, assumindo, desde o início do século XX, um caráter instrumental voltado à formação da força de trabalho necessária ao desenvolvimento econômico. A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, constitui o marco inaugural dessa modalidade de ensino, destinada prioritariamente às camadas populares e orientada por uma concepção utilitarista de formação, na qual a educação se subordinava às exigências do mercado de trabalho e às demandas do Estado (Manfredi, 2002, p. 45).

Durante as décadas de 1930 e 1940, especialmente no governo de Getúlio Vargas, a educação profissional ganhou maior institucionalização, sendo incorporada aos textos constitucionais e regulamentada por leis orgânicas específicas. A criação dos Liceus Industriais, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e,

posteriormente, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) consolidou um modelo de formação técnica articulado diretamente às necessidades do setor produtivo. Nesse período, observa-se o fortalecimento da relação entre Estado, empresas e educação, com ênfase na formação profissional como política pública voltada ao crescimento industrial e à qualificação da força de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A presença da dualidade na EPT remonta à própria formação histórica da educação brasileira. Desde o período colonial, observa-se uma divisão social da educação, na qual determinados grupos eram direcionados para o aprendizado de ofícios manuais, enquanto, às camadas socialmente privilegiadas, destinava-se uma formação voltada ao conhecimento acadêmico e às funções de direção. Com o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, essa lógica foi reforçada, mantendo-se a distinção entre uma educação voltada ao trabalho manual e outra destinada à formação intelectual das elites.

Tal estrutura dual permaneceu ao longo da história educacional brasileira e se consolidou também no período republicano. Durante o governo de Getúlio Vargas, especialmente no Estado Novo, na década de 1940, foram instituídas reformas educacionais que contribuíram para institucionalizar essa separação. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, bem como a criação do Senai, em 1942, estabeleceram caminhos formativos distintos ao não reconhecerem equivalência entre os cursos técnicos e os cursos secundários de caráter propedêutico.

Nesse contexto, a formação geral, associada a currículos de caráter mais enciclopédico, permaneceu vinculada à preparação para estudos superiores, enquanto a educação profissional foi direcionada principalmente à formação para o trabalho, reforçando, na prática, distinções sociais historicamente construídas. Essa compreensão contribui para analisar criticamente os desafios enfrentados na implementação de propostas como o Ensino Médio Integrado, que buscam justamente superar essa histórica fragmentação entre formação geral e formação profissional (Ciavatta; Ramos, 2011).

A partir da promulgação da Lei nº 4.024/1961, a educação profissional passou a integrar de forma mais sistemática o sistema educacional brasileiro, possibilitando a continuidade dos estudos e a articulação com o ensino superior. No entanto, dez anos depois, a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio, estabelecida

pela Lei nº 5.692/1971, foi alvo de críticas por reforçar uma concepção utilitarista de formação e por limitar a formação geral dos estudantes, o que levou à sua flexibilização em 1982.

Posteriormente, mesmo a LDB nº 9.394/1996 reafirmando a relevância da educação profissional no sistema educacional, o Decreto nº 2.208/1997 instituiu a separação entre o ensino médio e a formação técnica, aprofundando a dualidade educacional e representando um retrocesso na perspectiva de integração curricular (Kuenzer, 2000; Manfredi, 2002).

Com o avanço do processo de industrialização no país, intensificou-se a demanda por mão de obra qualificada, o que ampliou a necessidade de preparar trabalhadores para atuar nos diferentes setores produtivos. Nesse contexto, a educação de nível médio passou a assumir, de forma mais evidente, uma função voltada à formação profissional, embora permanecesse em constante tensão com sua função propedêutica, voltada à continuidade dos estudos. Ao longo da década de 1950, a mobilização e a pressão de setores populares e de grupos sociais organizados contribuíram para a ampliação do debate sobre o acesso e a equivalência entre diferentes percursos formativos.

Como resultado desse movimento, foram aprovadas legislações que estabeleceram a equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário, inicialmente de maneira parcial, por meio de dispositivos legais promulgados nos anos de 1950, 1953 e 1959. Esse processo foi consolidado com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 1961, que reconheceu de forma plena a equivalência entre essas modalidades de ensino, representando um importante marco na tentativa de reduzir as barreiras históricas entre a formação técnica e a formação geral (Ciavatta, 2009).

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do Ensino Médio, ainda que o acesso ao Ensino Superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30).

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, representou um avanço ao garantir, do ponto de vista legal, a possibilidade de acesso dos estudantes provenientes tanto do ensino secundário

quanto dos cursos técnicos ao Ensino Superior. Contudo, na prática, essa medida produziu efeitos limitados na ampliação efetiva desse acesso. Isso ocorreu porque a formação oferecida nos cursos técnicos, em muitos casos, não contemplava uma preparação equivalente àquela proporcionada pelo ensino secundário de caráter mais propedêutico, o que colocava os estudantes da educação profissional em condições desiguais nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior (Moura, 2007).

Outra mudança significativa na organização do Ensino Médio ocorreu com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que reformulou a estrutura desse nível de ensino, passando a denominá-lo 2º grau e estabelecendo a profissionalização como orientação obrigatória. De acordo com o artigo 5º da referida lei, o currículo deveria ser estruturado em duas partes: uma destinada à formação geral e outra voltada à formação especial, relacionada à habilitação profissional.

Na prática, essa reforma instituiu a profissionalização compulsória no 2º grau, fazendo com que o ensino médio assumisse, predominantemente, uma função técnico-profissional. Essa orientação refletia o contexto político, econômico e social do período, marcado pela necessidade de formação acelerada de mão de obra para atender às demandas do desenvolvimento econômico. Nesse cenário, consolidou-se a lógica de “formar técnicos sob o regime da urgência” (Brasil, 2010, p. 11). Como consequência dessa política, as escolas técnicas ampliaram, significativamente, a oferta de vagas, contribuindo para a expansão das matrículas nesse nível de ensino, cuja organização como 2º grau profissionalizante permaneceu predominante até o final da década de 1990.

O artigo 5º, § 2º, da Lei nº 5.692/1971 estabelecia que a parte de formação especial do currículo deveria assumir funções distintas conforme o nível de ensino. No 1º grau, essa formação tinha como finalidade a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, enquanto no 2º grau deveria garantir a habilitação profissional dos estudantes. Além disso, a organização dessa formação deveria considerar as demandas do mercado de trabalho local ou regional, sendo orientada por levantamentos periódicos que identificassem as necessidades produtivas de cada contexto (Brasil, 1971). Dessa forma, a legislação buscava alinhar a estrutura curricular às exigências do desenvolvimento econômico, reforçando a perspectiva de preparação da mão de obra por meio do sistema educacional.

Apesar de prever a habilitação profissional, a referida lei também mantinha a

possibilidade de acesso ao Ensino Superior mediante aprovação em exame vestibular. Contudo, na prática, essa estrutura curricular produziu efeitos contraditórios. Em muitas escolas públicas estaduais, a incorporação de conteúdos voltados à formação profissional acabou reduzindo o espaço destinado aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, considerados fundamentais para a continuidade dos estudos em nível superior.

Conforme Saviani (2013), a profissionalização compulsória instituída pela Lei nº 5.692/1971 contribuiu para reforçar a dualidade educacional, ao limitar o acesso das camadas populares a uma formação geral mais ampla. Paralelamente, ampliava-se o acesso das camadas populares à escola pública, impulsionado, entre outros fatores, pela extinção do exame de admissão ao ginásio promovida pela própria Lei nº 5.692/1971.

Em contrapartida, grande parte das instituições privadas não aderiu plenamente às determinações da reforma, mantendo currículos de caráter predominantemente propedêutico. Segundo análises da área, essa resistência ocorreu, em parte, devido aos custos elevados associados à implementação da formação profissional nas escolas, o que levou muitas instituições privadas a não incorporarem efetivamente a proposta de profissionalização do 2º grau (Germano, 2005 *apud* Moura, 2007).

Na década de 1980, intensificaram-se, no campo educacional brasileiro, os debates teóricos fundamentados em referenciais do pensamento marxiano e gramsciano, especialmente no âmbito dos programas de pós-graduação, que passaram a discutir o conceito de educação politécnica como alternativa às formas de educação profissional predominantes durante a ditadura civil-militar das décadas de 1960 e 1970. Consolidou-se então um movimento de educadores comprometidos com a defesa da educação pública, da democratização do acesso ao conhecimento e da superação das desigualdades sociais historicamente presentes no sistema educacional brasileiro (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Saviani, 2007).

Nesse contexto, pesquisadores e educadores como Frigotto, Ciavatta, Ramos e Saviani passaram a defender uma concepção de formação fundamentada nos princípios da educação unitária, politécnica e omnilateral, compreendida como possibilidade de articulação entre formação geral, trabalho, ciência e cultura. Essa perspectiva contribuiu para fundamentar as discussões posteriores acerca da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, em contraposição à histórica

dualidade educacional brasileira (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Saviani, 2007).

Entretanto, no contexto das disputas políticas e educacionais que marcaram o período de redemocratização do país, a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, configurou uma organização da educação brasileira na qual a Educação Profissional não se integrava, organicamente, ao Ensino Médio, mantendo possibilidades de articulação, mas sem estabelecer a integração como princípio estruturante da etapa.

Então, a LDB organizou a educação escolar em dois níveis — Educação Básica, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Educação Superior — e tratou a Educação Profissional em capítulo próprio, como modalidade articulada às diferentes formas de educação e ao trabalho (Brasil, 1996). Nesse cenário, permaneceram desafios históricos relacionados à superação da dualidade entre formação geral e formação profissional, posteriormente retomados nas discussões sobre o Ensino Médio Integrado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A promulgação da LDB nº 9.394/1996 introduziu mudanças significativas na organização da educação brasileira. No entanto, parte dos educadores que haviam participado dos debates e mobilizações em torno da construção de uma nova legislação educacional manifestou insatisfação com alguns encaminhamentos presentes no texto final da lei. Nesse contexto, foi publicado o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, estabelecendo novas diretrizes para a Educação Profissional.

Com essa regulamentação, o Ensino Médio passou a assumir, do ponto de vista legal, uma função predominantemente propedêutica, voltada à formação geral dos estudantes, enquanto a Educação Profissional passou a ser organizada de forma articulada, mas não integrada, ao Ensino Médio. Nesse contexto, a formação técnica poderia ser ofertada de forma concomitante, quando realizada paralelamente ao Ensino Médio, ou subsequente, destinada aos estudantes que já haviam concluído essa etapa da Educação Básica (Brasil, 1996,1997). Essa organização reforçou, naquele momento, a separação entre formação geral e formação profissional no sistema educacional brasileiro, expressando a histórica dualidade estrutural da educação brasileira (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A partir de 2003, intensificaram-se no Brasil os debates em torno da relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, envolvendo pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. Esse cenário começou a ser

parcialmente revertido a partir de 2004, com o Decreto nº 5.154, que restabeleceu a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional.

Esse movimento resultou, posteriormente, na publicação do Documento Base do Ministério da Educação, em 2007, intitulado Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. A partir desse documento, ganhou maior destaque a discussão acerca da educação politécnica, compreendida como uma proposta de formação unitária, integral e orientada para a superação da histórica separação entre formação geral e formação profissional (Brasil, 2007a).

No entanto, a efetivação dessa perspectiva encontrava limites relacionados à histórica dualidade estrutural da educação brasileira, às desigualdades sociais e educacionais, à necessidade de conciliar a formação geral com a preparação para o trabalho e às condições concretas de organização e financiamento da educação pública. Tais aspectos dificultavam a consolidação de uma proposta de formação efetivamente integrada, especialmente em um contexto marcado pela permanência de diferentes projetos societários e concepções de educação profissional em disputa (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ciavatta, 2005).

A institucionalização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representou um marco importante para a expansão e consolidação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, ampliando a oferta de educação profissional pública e fortalecendo a atuação dessas instituições na oferta de cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2008). Nesse processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio também desempenharam papel relevante na orientação da organização curricular da EPT, ao estabelecer princípios e diretrizes para sua articulação com a Educação Básica e com o mundo do trabalho (Brasil, 2012).

A Lei nº 14.945/2024, recentemente instituída, reafirma esse movimento ao implementar o Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, evidenciando a busca por uma organização curricular que articule conhecimentos da formação geral com experiências relacionadas à prática profissional e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, embora o Novo Ensino Médio e o Itinerário Formativo V sejam apresentados como estratégias de ampliação das oportunidades educacionais e de aproximação com o mundo do trabalho, é fundamental analisar criticamente seus pressupostos. Inseridas no

contexto de reformas orientadas por princípios neoliberais, tais políticas tendem a aprofundar a dualidade estrutural da educação brasileira, ao instituírem percursos formativos diferenciados que podem limitar o acesso da classe trabalhadora a uma formação geral sólida. Dessa forma, ao invés de promover a formação integral, essas iniciativas podem reforçar uma lógica de segmentação educacional, orientando parte dos estudantes para trajetórias mais instrumentalizadas e voltadas ao atendimento de demandas imediatas do mercado (Frigotto, 2012c; Ramos, 2014).

De acordo com Ramos (2012), a dualidade educacional pode ser compreendida como uma expressão específica da dualidade social própria do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva histórica, já no século XVIII, Adam Smith defendia que o Estado deveria oferecer algum nível de instrução às camadas populares, como forma de evitar a completa degradação intelectual da população provocada pela divisão do trabalho. Mas, conforme analisado por Marx (1988), essa proposta de educação popular era concebida de forma bastante limitada, restrita a uma formação mínima.

Considerando o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil, é possível compreender que a dualidade presente na organização da educação está relacionada às próprias contradições sociais produzidas no interior do sistema capitalista. Frigotto (2001) aponta que a estrutura educacional tende a reproduzir a divisão existente na sociedade, destinando formas distintas de formação para diferentes grupos sociais.

Assim, historicamente, consolida-se uma separação entre uma educação voltada aos sujeitos que participam diretamente da produção da vida material por meio de sua força de trabalho e outra direcionada aos grupos responsáveis pela condução e direção dos processos sociais. Desse modo, a dualidade educacional observada no contexto brasileiro não constitui um fenômeno isolado, mas expressa características mais amplas da organização da educação moderna nas sociedades ocidentais estruturadas sob o modo de produção capitalista.

A superação dessa lógica exige a construção de processos educativos orientados por uma perspectiva crítica e transformadora, o que pressupõe a mobilização coletiva e a constituição de uma luta contra-hegemônica, conforme Ramos (2012). Essa reflexão contribui para a compreensão dos desafios presentes na consolidação de propostas como o Ensino Médio Integrado, que buscam justamente enfrentar a histórica separação entre formação geral e formação

profissional.

Marx (2011) tece críticas contundentes às propostas educacionais que reproduzem ou reforçam a divisão de classes presente na sociedade capitalista. Para o autor, a educação não deveria estar subordinada a interesses que destinam diferentes maneiras de formação a grupos sociais distintos. Nesse sentido, Marx (2011) defende uma formação que articule o conhecimento científico ao trabalho produtivo, perspectiva que fundamenta a concepção de educação politécnica ou tecnológica. Para o autor, é necessário superar a divisão entre trabalho manual e intelectual, possibilitando aos sujeitos compreender os fundamentos científicos dos processos produtivos.

A educação deve então contribuir para o desenvolvimento omnilateral do indivíduo, articulando ciência, trabalho e formação humana, em oposição a uma formação fragmentada e voltada exclusivamente para o desempenho de funções específicas no processo produtivo. Nessa lógica, a organização social do trabalho no capitalismo tende a produzir processos de alienação, nos quais os sujeitos passam a desempenhar funções fragmentadas, tornando-se subordinados às determinações do sistema produtivo e aos interesses das classes dominantes.

Assim, compreende-se que os currículos escolares não são construções neutras, mas resultam das relações de poder, dos interesses sociais e das disputas presentes em determinado contexto histórico. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo não pode ser compreendido como uma seleção neutra ou meramente técnica de conteúdos, uma vez que sua organização está relacionada a determinada concepção de educação, de sociedade e de formação humana.

Segundo Malanchen (2014), a discussão curricular deve considerar a relação entre currículo, cultura e conhecimento, tendo como referência a necessidade de garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade. Nessa perspectiva, o currículo assume uma dimensão formativa e intencional, pois a seleção e a organização dos conhecimentos escolares estão vinculadas ao projeto de formação dos sujeitos. Desse modo, compreender o currículo exige analisar as concepções de conhecimento, educação e formação humana que orientam sua organização e sua materialização no trabalho educativo (Malanchen, 2014).

Diante dessas reflexões, compreende-se que a educação precisa orientar-se para uma perspectiva político-emancipatória, capaz de contribuir para a formação de

sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Nessa direção, a escola pode constituir-se como espaço de formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações sociais e as condições concretas em que estão inseridos, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência vinculada aos interesses coletivos e às necessidades das classes trabalhadoras. Essa perspectiva aproxima-se da concepção gramsciana de formação da consciência e da atuação dos intelectuais orgânicos, compreendidos em sua relação com as classes sociais e com a disputa pela direção cultural e política da sociedade (Gramsci, 2001). Tal perspectiva contrapõe-se às práticas educativas que contribuem para a reprodução das relações sociais existentes e para a manutenção da hegemonia das classes dominantes.

No campo das políticas educacionais brasileiras, essas tensões também se manifestam nas sucessivas reformas do Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017, que instituiu o chamado “Novo” Ensino Médio, promoveu mudanças na organização curricular e introduziu os itinerários formativos, incluindo a possibilidade de aprofundamento na formação técnica e profissional.

Mais recentemente, a Lei nº 14.945/2024 trouxe novas alterações a essa estrutura, reafirmando a presença do itinerário de formação técnica e profissional e ampliando o debate sobre os modos de articulação entre formação geral e preparação para o trabalho. Essas transformações evidenciam a permanência de disputas em torno do papel da escola e da organização curricular, aspectos que serão aprofundados na subseção seguinte.

A trajetória da EPT no Brasil, apresentada no quadro anterior, evidencia que sua constituição esteve marcada por diferentes projetos educacionais e pelas disputas em torno da relação entre formação geral e formação para o trabalho. As transformações ocorridas no âmbito nacional repercutiram na organização da Educação Profissional nos estados, ainda que sua implementação tenha assumido características próprias em razão das condições históricas, políticas, econômicas e educacionais de cada realidade.

Logo, o percurso da EPT em Goiás não pode ser compreendido de forma isolada do movimento mais amplo da política educacional brasileira. Ao mesmo tempo, a análise da realidade goiana permite identificar como as determinações nacionais foram apropriadas, mediadas e materializadas em condições concretas específicas. Assim, o resgate histórico apresentado a seguir busca estabelecer essa

relação entre o movimento mais geral da Educação Profissional no país e as particularidades de sua constituição no estado de Goiás.

Com o objetivo de sistematizar os principais marcos históricos da EPT no estado de Goiás, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese que organiza, de forma estruturada, os processos, legislações e transformações que contribuíram para a consolidação dessa modalidade de ensino no contexto estadual.

Quadro 2 - Legislações que orientam a organização da educação profissional em Goiás (1910 a 2024)

Ano / Período	Marco legal ou institucional	Síntese do acontecimento
1910	Decreto nº 7.566/1909	Inauguração da Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás, instalada na então capital do estado, Cidade de Goiás, com foco na formação profissional básica voltada ao artesanato e às atividades manuais.
1937–1940	Processo de mudança da capital	Com a transferência da capital estadual da Cidade de Goiás para Goiânia, iniciaram-se os procedimentos administrativos e estruturais para a transferência da Escola de Aprendizes e Artífices para a nova capital em construção.
1942	Decreto-Lei nº 4.073/1942	A antiga Escola de Aprendizes e Artífices foi reorganizada e reestruturada, passando a funcionar em Goiânia como Escola Técnica de Goiânia, alinhada à Lei Orgânica do Ensino Industrial e voltada prioritariamente à formação industrial.
1959	Lei nº 3.552/1959	Criação da Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) como autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, consolidando a educação técnica federal no estado.
1964	Reorganização do ensino técnico federal	O ensino técnico passa por mudanças estruturais decorrentes da reorganização administrativa do Estado brasileiro, refletindo-se na ampliação da função das Escolas Técnicas Federais como instituições de formação profissional sistematizada e alinhada às demandas produtivas.
1997	Portaria MEC nº 1.005/1997	Instituição do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que passou a orientar políticas de ampliação da oferta de educação profissional, inclusive com reflexos diretos em Goiás.
1999	Lei nº 13.456/1999 e Decreto de 22/03/1999	Criação da Superintendência de Ensino Profissional (SUEP) na estrutura da Secretaria de Educação de Goiás e transformação da Escola Técnica Federal de Goiás em CEFET-GO, com autorização para oferta de cursos superiores de tecnologia.
2001	Lei Complementar Estadual nº 35/2001	Instituição do Sistema Estadual de Educação Profissional e da Rede Estadual de Educação Profissional, composta por Centros de Educação Profissional (CEP), Centros de Profissionalização e Capacitação (CPC) e unidades descentralizadas.
2008	Lei estadual nº 16.272/2008 e Lei federal nº 11.892/2008	Transferência da SUEP para a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC) e criação do Instituto Federal de Goiás (IFG), em substituição ao CEFET-GO, integrando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
2009	Decreto nº 6.302/2007	Adesão da SEDUC-GO ao Programa Brasil Profissionalizado, com foco na ampliação da oferta de ensino médio integrado à educação profissional na rede estadual.
2011	Lei nº 12.513/2011	Participação da SEDUC-GO no PRONATEC, viabilizando o acesso de estudantes da rede estadual a cursos técnicos ofertados por instituições parceiras.

2015–2021	Expansão do PRONATEC em Goiás	Ampliação da atuação da SEDUC-GO como ofertante, com cursos técnicos de nível médio e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), fortalecendo a política estadual de educação profissional.
2017	Lei nº 13.415/2017 – Reforma do Ensino Médio	Institui os Itinerários Formativos e amplia a carga horária mínima para 3.000 horas, buscando flexibilização curricular.
2024	Lei nº 14.945/2024	Marco legal recente citado como parte do referencial para as novas diretrizes — influencia a atualização normativa do Ensino Médio e fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 2/2024.
2024	Resolução CNE/CEB nº 2/2024	Institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM): reafirma formação integral e integrada; introduz e explicita o princípio da justiça curricular; organiza a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos; define prazos e responsabilidades para adequação das avaliações nacionais.
2025	Resolução CNE/CEB nº 4/2025	Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs) no Ensino Médio, orientando a implementação nos sistemas de ensino.

Fonte: elaborado pelo autor, com apoio da ferramenta de Inteligência Artificial ChatGPT, utilizada para auxiliar na organização, sistematização e redação inicial das informações, sendo o conteúdo final revisado e validado pelo autor.

A trajetória da EPT no estado de Goiás acompanha, em grande medida, o movimento histórico nacional, porém, apresenta especificidades relacionadas ao processo de interiorização do desenvolvimento e à organização administrativa estadual. A criação da Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás, em 1910, na então capital Cidade de Goiás, marca o início institucional da formação profissional no estado, voltada à qualificação de trabalhadores para atividades artesanais e industriais emergentes. A posterior transferência da capital para Goiânia, entre os anos de 1937 e 1940, implicou também a reorganização espacial e pedagógica dessa instituição, evidenciando a estreita relação entre políticas de desenvolvimento urbano e a oferta de educação profissional.

A criação da Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás, em 1910, insere o estado no movimento nacional de institucionalização da educação profissional, cujo objetivo era formar mão de obra para atender às demandas do processo de modernização econômica. Nesse sentido, a história da Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás revela uma relação direta entre a reorganização do espaço urbano, a transferência da capital e as políticas educacionais voltadas à formação profissional, refletindo os interesses do desenvolvimento regional e da administração pública estadual (Pires, 2024).

A reestruturação da antiga Escola de Aprendizes e Artífices, em 1942, já instalada em Goiânia e transformada em Escola Técnica de Goiânia, consolidou uma nova fase da educação profissional no estado, alinhada às diretrizes da Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída no contexto das reformas educacionais do Estado Novo. Esse período representou a ampliação do papel da formação técnica, agora orientada para atender às demandas do setor industrial em expansão, reforçando a vinculação entre educação profissional e desenvolvimento econômico. A criação da Escola Técnica Federal de Goiás, em 1959, como autarquia federal, aprofundou esse processo ao assegurar maior autonomia administrativa e pedagógica às instituições técnicas, inserindo o estado de Goiás de forma mais estruturada no sistema federal de educação profissional (Manfredi, 2002; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Nas décadas seguintes, especialmente a partir da década de 1990, a educação profissional em Goiás passou por um processo de expansão e diversificação, impulsionado por políticas públicas nacionais e estaduais voltadas à ampliação do acesso e à reestruturação institucional da Educação Profissional e Tecnológica.

A transformação da Escola Técnica Federal de Goiás em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-GO), em 1999, e, posteriormente, a criação do Instituto Federal de Goiás (IFG), em 2008, ampliaram significativamente a oferta de cursos técnicos integrados, subsequentes e de nível superior, em consonância com a política nacional de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Paralelamente, o estado de Goiás instituiu e fortaleceu o Sistema Estadual de Educação Profissional, por meio da ampliação de sua rede própria de Centros de Educação Profissional, evidenciando um movimento de articulação entre a rede federal e a rede estadual na promoção da EPT (Manfredi, 2002; Ramos, 2014; Brasil, 2008).

O percurso histórico da EPT no estado de Goiás constitui elemento relevante para compreender o processo de implementação da educação profissional na Rede Estadual de Ensino. A retomada desse percurso permite identificar continuidades, rupturas e contradições presentes na organização da formação profissional, especialmente no que se refere à relação entre formação geral e formação técnica. Logo, a análise histórica contribui para compreender o contexto no qual se insere a atual política educacional e suas repercussões na organização do EMI, considerando as condições concretas em que as políticas de educação profissional são formuladas

e materializadas no âmbito da rede estadual de Goiás.

Nessa perspectiva, a atual organização da EPT pode ser analisada como parte das recentes reformas educacionais, não se configurando como uma política isolada, mas como expressão de reconfigurações no campo da educação profissional. Sua compreensão, no entanto, exige o diálogo com referenciais teóricos anteriores às reformas recentes, como Kuenzer (2000) e Ramos (2014), que discutem, criticamente, a relação entre educação e trabalho e as contradições presentes nas políticas educacionais destinadas à formação da classe trabalhadora. A partir desse referencial, torna-se possível analisar as diretrizes estabelecidas para o Ensino Médio, sobretudo no que se refere à formação integral, à organização curricular e à articulação entre educação, trabalho e formação profissional.

1.2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão acerca do EMI insere-se no movimento histórico das disputas em torno da organização da educação brasileira, especialmente no que se refere à relação entre formação geral e formação profissional. Como discutido na seção anterior, a história da educação no Brasil foi marcada pela presença de uma dualidade estrutural, na qual diferentes formas de escolarização foram destinadas a distintos grupos sociais.

Nesse cenário, a educação destinada às classes populares esteve historicamente mais vinculada à preparação para o trabalho, enquanto a formação de caráter geral e propedêutico esteve associada à continuidade dos estudos e às trajetórias educacionais das classes socialmente favorecidas. Tal configuração evidencia que a organização do Ensino Médio e da Educação Profissional esteve atravessada por disputas políticas, sociais e econômicas relacionadas às contradições da sociedade capitalista (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

É nesse contexto que emerge a proposta do EMI, concebida como uma possibilidade de enfrentamento da histórica separação entre educação básica e educação profissional. Segundo Ciavatta (2005), o EMI deve ser compreendido como uma proposta formativa que busca articular, de maneira orgânica, os conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos com a compreensão dos processos de trabalho, tendo como horizonte a formação humana integral. Nessa perspectiva, a integração não se limita à justaposição de conteúdos da formação geral e da formação técnica, mas pressupõe a construção de um projeto educativo que compreenda o trabalho como princípio educativo, possibilitando aos estudantes a compreensão crítica da realidade social e das relações de produção.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a proposta de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional está fundamentada na defesa de uma formação que supere a fragmentação do conhecimento e a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, historicamente presente no sistema educacional. Para esses autores, a integração curricular deve possibilitar aos estudantes o acesso aos fundamentos científicos e tecnológicos que estruturam os processos produtivos, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação crítica e omnilateral. Assim, o EMI apresenta-se como uma alternativa que busca articular educação, trabalho,

ciência, cultura e tecnologia, elementos considerados essenciais para a construção de uma formação que ultrapasse a lógica restrita da qualificação imediata para o mercado de trabalho.

O EMI constitui uma proposta de educação que busca superar a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, tendo como horizonte a formação humana integral dos estudantes. Sendo assim, a integração entre educação geral e formação profissional não se reduz à justaposição de componentes curriculares ou à preparação para o exercício de uma ocupação, mas pressupõe a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, possibilitando aos sujeitos uma compreensão mais ampla da realidade social em que estão inseridos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ciavatta, 2005).

No entanto, a materialização dessa proposta ocorre em condições históricas concretas e é atravessada por diferentes determinações, entre as quais se encontram as condições de organização do trabalho pedagógico, a estrutura e os recursos disponíveis nas instituições escolares e as orientações das políticas educacionais.

Desse modo, analisar o EMI implica considerar não apenas os princípios que fundamentam essa proposta, mas também as contradições, os limites e as possibilidades que emergem de sua implementação nas diferentes realidades educacionais. Logo, torna-se relevante compreender como esses princípios se materializam no contexto das redes públicas de ensino, considerando as condições concretas em que a política educacional é implementada.

Para aprofundar a discussão, é importante destacar que a concepção de EMI não se restringe à oferta simultânea da formação geral e da formação técnica. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a proposta de integração pressupõe a construção de um projeto educativo que articule diferentes dimensões da formação humana, superando a fragmentação entre o ensino propedêutico e a educação voltada ao trabalho. Nessa perspectiva, o EMI fundamenta-se na compreensão de que a educação deve possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos produzidos pela humanidade, ao mesmo tempo que favorece a compreensão crítica dos processos produtivos e das relações sociais que os constituem.

Nessa direção, Moura (2013) destaca que o EMI representa uma possibilidade de reorganização do currículo escolar a partir de uma perspectiva que articule teoria

e prática, conhecimento científico e realidade social, buscando romper com modelos educacionais que limitam a formação dos estudantes à preparação imediata para o mercado de trabalho. Assim, a proposta do EMI assume como horizonte a formação humana integral, entendida como um processo educativo que considera o estudante em sua totalidade, contemplando dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas. Mas para que essa proposta se concretize, torna-se fundamental que a organização curricular esteja orientada por princípios que favoreçam a integração entre os diferentes campos do conhecimento, evitando a simples justaposição entre disciplinas da formação geral e conteúdos da formação técnica.

Então, o currículo assume papel central na materialização da proposta do EMI, uma vez que é por meio dele que se definem os conhecimentos, as práticas pedagógicas e as intencionalidades formativas presentes no processo educativo. Conforme discutido por Ramos (2012), a construção de um currículo integrado implica repensar a organização do conhecimento escolar, de modo a estabelecer relações entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, possibilitando aos estudantes compreender os fundamentos dos processos sociais e produtivos.

A discussão sobre o currículo torna-se fundamental para compreender como a proposta do EMI pode materializar-se no interior das instituições escolares, uma vez que o currículo expressa uma determinada concepção de educação, de conhecimento e de formação humana. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo não se reduz a uma organização técnica de conteúdos, mas envolve a seleção e a sistematização dos conhecimentos que devem ser socializados no processo educativo.

Nesse sentido, a organização curricular constitui uma dimensão fundamental do trabalho educativo, pois interfere nos conhecimentos, nas práticas pedagógicas e nos objetivos formativos que orientam a formação dos estudantes (Malanchen, 2014). Do ponto de vista etimológico, o termo currículo tem origem no latim *scurrere*, associado à ideia de percurso ou trajetória a ser percorrida. Segundo Duarte Neto (2013), essa noção remete a um caminho ou percurso formativo, indicando a sequência de experiências e conhecimentos que compõem o processo de escolarização.

A compreensão do currículo também está diretamente relacionada à própria história da educação e ao desenvolvimento das teorias pedagógicas. De acordo com Saviani (1998), o surgimento e a consolidação do conceito de currículo acompanham

a organização dos sistemas escolares modernos, sendo utilizado para designar a forma como os conteúdos e as atividades educativas são estruturados ao longo do percurso escolar. Assim, o currículo passa a representar um mecanismo de organização, sequenciamento e sistematização do ensino, definindo os conhecimentos considerados socialmente relevantes para a formação dos estudantes.

Historicamente, a utilização do termo currículo no campo educacional remonta ao período da Reforma Protestante, no final do século XVI, especialmente nos países de língua inglesa. Nesse contexto, a noção de currículo passou a estar associada à ideia de ordem e disciplina na organização do ensino, indicando a necessidade de estabelecer uma sequência estruturada de conteúdos e práticas pedagógicas que orientassem o processo formativo (Saviani, 1998). Ao longo do tempo, o currículo consolidou-se como um elemento central na organização da educação escolar, expressando não apenas escolhas pedagógicas, mas também valores, concepções de conhecimento e projetos de sociedade presentes em determinado momento histórico.

A análise do currículo também permite compreender que sua construção está permeada por disputas sociais, políticas e ideológicas presentes em cada contexto histórico. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido apenas como um conjunto neutro de conteúdos ou como uma simples organização do percurso escolar, mas como uma construção histórica e social relacionada às concepções de educação, conhecimento e formação humana que orientam o trabalho educativo. Ao longo da história, diferentes concepções e interesses sociais incidem sobre a seleção e a organização dos conhecimentos que são considerados relevantes para a formação dos estudantes.

Desse modo, as mudanças curriculares expressam disputas em torno dos conhecimentos a serem socializados e dos projetos de formação humana e de sociedade que orientam a educação escolar (Malanchen, 2014). Conforme Araújo e Frigotto (2015), o currículo configura-se como um espaço em que se expressam relações de poder, valores culturais e concepções de mundo, funcionando tanto como meio de transmissão da cultura dominante quanto como campo de tensões e contestação entre diferentes grupos sociais. Logo, compreender o currículo implica reconhecer seu caráter político e histórico, marcado por conflitos e disputas que refletem as relações entre as classes sociais e suas diferentes perspectivas acerca

da educação.

Então, torna-se necessário compreender que o currículo escolar não pode ser reduzido a uma simples reunião de conteúdos organizados de forma fragmentada em disciplinas ou destinados apenas ao cumprimento de exigências formais do sistema educacional. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a discussão curricular envolve a definição dos conhecimentos que devem ser socializados pela escola e sua relação com determinada concepção de educação e de formação humana.

Nessa direção, Malanchen (2014) compreende o currículo em sua dimensão histórica e social, considerando que a seleção e a organização dos conhecimentos escolares não são neutras, mas estão relacionadas às concepções de sociedade, educação e conhecimento que orientam o trabalho educativo. Assim, uma perspectiva crítica de currículo busca superar uma organização meramente formal e fragmentada dos conteúdos, tendo como referência a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados, de modo a contribuir para uma formação humana mais ampla (Malanchen, 2014).

Um exemplo recente desse processo pode ser observado nas discussões em torno da reforma do Novo Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória nº 746/2016 e posteriormente instituída pela Lei nº 13.415/2017, que introduziu mudanças significativas na organização curricular dessa etapa da educação básica. Contudo, nem sempre a comunidade escolar consegue acompanhar de forma crítica essas transformações ou compreender plenamente os interesses e as disputas que permeiam tais reformas, o que reforça a importância de ampliar o debate sobre as políticas educacionais e seus impactos na qualidade e na democratização da educação.

Inserido nesse cenário de disputas em torno da definição e da organização dos currículos escolares, o currículo da EPT também se constitui como expressão de diferentes concepções de educação, formação humana e sociedade. Sua especificidade está relacionada, entre outros aspectos, à articulação entre educação e trabalho, o que faz com que sua organização seja atravessada por diferentes interesses e projetos formativos.

Nesse contexto, as políticas de Educação Profissional podem ser influenciadas por demandas relacionadas ao mundo do trabalho e ao setor produtivo, especialmente quando a formação for orientada, prioritariamente, para o

desenvolvimento de competências voltadas às necessidades imediatas do mercado. Essa perspectiva entra em tensão com concepções de educação profissional que defendem uma formação humana integral, na qual o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura sejam compreendidos como dimensões articuladas da formação dos sujeitos (Malanchen, 2014; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Nessa direção, Moreira (2013) destaca que a educação não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos ou como um processo restrito ao ensino formal. Para o autor, a educação envolve a organização de práticas pedagógicas que favoreçam a construção e a reconstrução de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de uma visão crítica da realidade.

Sendo assim, a escola deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e intervir na sociedade em que vivem. Logo, torna-se fundamental repensar o papel da escola e da organização curricular, valorizando propostas que promovam a integração entre os diferentes campos do conhecimento e que envolvam, em sua construção, a participação da comunidade escolar.

O currículo assume então papel central na organização do processo educativo, uma vez que expressa uma determinada concepção de educação e orienta a seleção, a organização e a socialização dos conhecimentos no processo de ensino. Portanto, sua materialização no cotidiano escolar envolve o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes, incluindo o planejamento das atividades, a organização dos conteúdos e a definição das formas de ensino.

Entretanto, a organização curricular pode permanecer marcada pela fragmentação dos conhecimentos e pela pouca articulação entre as diferentes áreas, dificultando a construção de relações entre os conteúdos e uma compreensão mais ampla da realidade. No contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, essa questão assume particular relevância, uma vez que a integração entre formação geral e formação profissional pressupõe mais do que a oferta simultânea de diferentes componentes curriculares, exigindo articulação entre os conhecimentos e entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (Malanchen, 2014; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Desse modo, a superação da fragmentação curricular constitui um dos desafios para a efetivação de uma proposta de formação humana integral.

Ao tratar especificamente do EMI, torna-se necessário compreender que o

currículo deve orientar o trabalho pedagógico de modo a favorecer a articulação entre os conhecimentos da formação geral e aqueles relacionados à formação profissional. Nesse sentido, a construção de um currículo integrado não se reduz à justaposição de conteúdos ou componentes curriculares, mas pressupõe uma organização do conhecimento que estabeleça relações entre diferentes áreas e entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Essa perspectiva busca possibilitar aos estudantes uma compreensão mais ampla da realidade social e dos fundamentos que constituem os processos de produção e de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2014). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) ressaltam que os projetos pedagógicos das instituições devem contemplar princípios como interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, buscando promover práticas educativas que dialoguem com as experiências dos estudantes e com as demandas da sociedade.

Segundo Ciavatta (2014), para que os objetivos político-pedagógicos do EMI se concretizem no cotidiano escolar, é fundamental que haja uma elaboração consistente em torno da integração dos conhecimentos no currículo. Isso implica compreender o currículo não como um conjunto isolado de disciplinas, mas como uma organização do conhecimento que estabelece relações entre partes e totalidade, permitindo que os estudantes compreendam os fundamentos científicos, culturais e tecnológicos que estruturam os processos sociais e produtivos. Assim, pensar o currículo nessa perspectiva significa reconhecer sua importância na construção de uma formação que articule diferentes dimensões do conhecimento e contribua para a efetivação de uma educação comprometida com a formação humana integral.

Ao tratar do currículo integrado, considera-se uma proposta formativa que articula diferentes dimensões do conhecimento, envolvendo o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como fundamentos da formação humana. Essa concepção ultrapassa a ideia de interdisciplinaridade entendida apenas como aproximação entre disciplinas, pois se baseia na compreensão do estudante como sujeito histórico e social, inserido em um contexto concreto de relações sociais.

Nessa perspectiva, a formação humana constitui o eixo central da organização curricular, tendo o trabalho como princípio educativo e buscando estabelecer relações entre os conhecimentos da formação geral e os saberes específicos da formação técnica. Tal proposta também pressupõe práticas pedagógicas construídas

de forma colaborativa entre as diferentes áreas do conhecimento, com atenção aos fundamentos científicos e tecnológicos que sustentam as atividades do trabalho na sociedade contemporânea (Ramos, 2012).

Sob esse enfoque, o currículo integrado tem como objetivo contribuir para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais ampla da realidade social. Os conteúdos escolares, nesse sentido, não devem ser entendidos como fins em si mesmos, tampouco apenas como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades operacionais. Ao contrário, os conhecimentos trabalhados na escola correspondem a conceitos e teorias elaborados historicamente pela humanidade, resultantes da apropriação e da interpretação da realidade material e social ao longo do tempo (Ramos, 2012). Assim, o ensino passa a assumir a função de possibilitar aos estudantes o acesso a esses conhecimentos, favorecendo a construção de uma leitura crítica do mundo e de suas contradições.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a retomada da discussão sobre a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional ganhou força com a publicação do Decreto nº 5.154/2004, que estabeleceu novas diretrizes para a organização da educação profissional técnica de nível médio. A partir dessa normativa, passou a ser possível a oferta do EMI à Educação Profissional, reunindo em um mesmo currículo os objetivos da formação geral e da formação técnica. Essa proposta baseia-se na concepção de que os conhecimentos científicos e tecnológicos que fundamentam o trabalho devem ser compreendidos de forma articulada, retomando princípios associados à perspectiva da educação politécnica como referência para a organização curricular (Ramos, 2012).

A oferta do EMI caracteriza-se pela articulação entre a educação básica e a formação profissional em um único percurso formativo. Nessa modalidade, o estudante realiza sua formação em uma mesma instituição e por meio de uma única matrícula, possibilitando a construção de um processo educativo que integre diferentes dimensões do conhecimento. Conforme Soares (2017), essa proposta parte do entendimento de que a formação geral não deve ser dissociada da formação profissional, mas incorporada a ela, considerando o trabalho como elemento estruturante do processo educativo e como referência para a compreensão da realidade social.

No entanto, as discussões sobre a organização curricular do Ensino Médio no Brasil continuaram a passar por mudanças ao longo dos anos. Um exemplo disso foi

a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2011, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que buscavam orientar uma reorganização curricular capaz de tornar essa etapa da educação básica mais atrativa aos estudantes e, ao mesmo tempo, enfrentar problemas recorrentes como os altos índices de evasão e repetência. Posteriormente, essas diretrizes foram atualizadas por meio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, em consonância com as alterações introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, responsável por instituir a reforma do chamado Novo Ensino Médio.

Com as alterações promovidas pela Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, o currículo passou a ser organizado a partir da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos, estabelecendo uma nova configuração para essa etapa da educação básica (Brasil, 2017). Posteriormente, a Lei nº 14.945/2024 promoveu novas alterações na organização curricular do Ensino Médio, modificando aspectos da estrutura antes estabelecida. Esse processo evidencia que a organização curricular do Ensino Médio permanece vinculada às disputas e às transformações das políticas educacionais, tornando necessário analisar seus impactos sobre a integração entre formação geral e formação profissional e sobre as possibilidades de construção de uma formação humana integral (Brasil, 2024).

No que se refere à organização curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução nº 3/2018, estabelece-se que a formação geral básica deve ser estruturada a partir das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa formação deve ser compreendida de forma articulada e indissociável, considerando não apenas os conteúdos escolares, mas também os contextos históricos, sociais, culturais, ambientais e econômicos nos quais os estudantes estão inseridos, bem como as relações com o mundo do trabalho e com a prática social. Para tanto, a organização curricular passa a ser estruturada em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2018).

Com essa reorganização, o currículo do Ensino Médio passou a ser estruturado a partir das áreas do conhecimento, buscando promover maior articulação entre os diferentes componentes curriculares. No contexto da Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, a Formação Geral Básica (FGB)

foi organizada com carga horária máxima de 1.800 horas, tendo como referência as aprendizagens previstas na BNCC, enquanto os itinerários formativos passaram a compor a organização curricular dessa etapa da educação básica (Brasil, 2017, 2018). Essa configuração, entretanto, não permaneceu inalterada. A Lei nº 14.945/2024 promoveu novas alterações na organização do Ensino Médio, redefinindo aspectos de sua estrutura curricular e da distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica e os itinerários formativos (Brasil, 2024).

Sendo assim, a análise das políticas curriculares do Ensino Médio exige considerar tanto a configuração instituída pela Reforma de 2017 quanto as alterações posteriores, uma vez que essas mudanças expressam diferentes projetos e disputas em torno da organização dessa etapa da educação básica.

Além da FGB, a organização curricular estabelecida pela Reforma do Ensino Médio passou a incluir os Itinerários Formativos, concebidos como percursos destinados ao aprofundamento das áreas do conhecimento e à formação técnica e profissional. Esses itinerários foram apresentados como possibilidades de diversificação das trajetórias formativas dos estudantes, podendo contemplar diferentes áreas do conhecimento ou a formação técnica e profissional, conforme a organização definida pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017, 2018).

Desse modo, a reforma propôs articular uma formação comum a percursos formativos diferenciados, relacionando a organização curricular aos interesses dos estudantes e às demandas sociais e do mundo do trabalho. Porém, a análise dessa proposta requer considerar as condições concretas de sua implementação, uma vez que a possibilidade formal de escolha e diversificação dos percursos não significa, necessariamente, que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades formativas. Nesse sentido, a organização dos Itinerários Formativos deve ser analisada à luz das condições objetivas das redes de ensino e das disputas que envolvem os diferentes projetos de formação presentes nas políticas educacionais.

No que diz respeito à forma de organização da oferta do Ensino Médio, as diretrizes também estabelecem maior flexibilidade na estruturação dos tempos escolares. De acordo com o documento, as instituições podem organizar essa etapa da educação básica por meio de diferentes formatos, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância de períodos de estudo ou agrupamentos não seriados (Brasil, 2018). Essa flexibilização busca ampliar as

possibilidades de organização curricular e pedagógica, embora também levante debates acerca dos limites e desafios dessas mudanças para a efetivação de propostas formativas que garantam a integração entre formação geral e formação profissional.

Nesse cenário, as transformações recentes na organização curricular do Ensino Médio reforçam a necessidade de analisar as condições concretas de implementação do EMI, especialmente no que se refere à construção de propostas curriculares capazes de articular os conhecimentos da formação geral aos conhecimentos da formação técnica e profissional. Tal articulação não deve ser compreendida como mera justaposição de componentes curriculares, mas como uma perspectiva de integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo como horizonte a formação humana integral dos estudantes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2014).

No contexto das políticas educacionais brasileiras, a expansão do EMI também se relaciona às diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Fundamentado no artigo 214 da Constituição Federal, o PNE define metas, estratégias e diretrizes para a organização e o desenvolvimento da educação no país durante um período de dez anos, buscando promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. No que se refere especificamente à EPT, destaca-se a Meta 11, que estabelece como objetivo ampliar significativamente a oferta da educação profissional técnica de nível médio, prevendo a triplicação do número de matrículas nesse segmento, com a garantia da qualidade da oferta e a expansão prioritária no setor público.

Dados apresentados no Relatório de Monitoramento do PNE, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que houve crescimento no número de matrículas na EPT de Nível Médio ao longo da última década. Segundo o relatório mais recente, o total de matrículas passou de 1.602.946 em 2013 para 2.271.607 em 2023, o que representa um aumento de aproximadamente 41,7% nesse período (Brasil, 2024). Esses números evidenciam um movimento de ampliação da oferta da EPT no país, associado às políticas públicas voltadas à expansão da formação técnica articulada à educação básica.

Entretanto, é importante destacar que a concepção de EMI ultrapassa a ideia

de simples junção entre disciplinas da formação geral e conteúdos da formação profissional. Segundo Ciavatta e Ramos (2012), a proposta do EMI fundamenta-se na integração de dimensões que estruturam a vida social, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura.

Dessa forma, a integração curricular busca promover uma formação que possibilite aos estudantes compreender os processos sociais e produtivos em sua complexidade, articulando os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e relacionados ao trabalho. Nessa perspectiva, o EMI não se limita à preparação imediata para o mercado de trabalho, mas procura constituir uma proposta formativa orientada pela compreensão crítica das relações sociais e dos processos produtivos, tendo como horizonte a formação humana integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ciavatta, 2005).

No cenário nacional, os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, divulgados pelo Inep, evidenciam a ampliação da oferta da EPT de Nível Médio na rede pública. Considerando esse recorte temporal, observa-se que a distribuição das matrículas em EPT envolve diferentes esferas administrativas: a rede federal, responsável por cerca de 24,7% das matrículas; a rede estadual, que concentra aproximadamente 68,6%; e a rede municipal, com cerca de 6,7% do total (Brasil, 2023). Esses dados demonstram que a expansão da EPT ocorre em diferentes níveis da administração pública, com destaque para o papel desempenhado pelas redes estaduais de ensino na ampliação dessa oferta.

No estado de Goiás, esse movimento de expansão também pode ser observado na Rede Estadual de Educação, especialmente a partir da implementação das mudanças decorrentes da Lei nº 13.415/2017, que reformulou a organização curricular do Ensino Médio e instituiu a estrutura baseada na Formação Geral Básica e nos itinerários formativos, entre eles a possibilidade de aprofundamento na formação técnica e profissional, o chamado V Itinerário.

Nesse contexto, a oferta do EMI a cursos técnicos passou a ser implementada nas escolas estaduais goianas a partir de 2021, ampliando as oportunidades de formação para os estudantes da rede pública. Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, a política do Ensino Médio passou por novos ajustes, buscando fortalecer a formação geral dos estudantes e reequilibrar a relação entre a formação comum e os itinerários formativos. Essas mudanças foram complementadas por resoluções do CNE publicadas em 2024 e 2025, que

atualizaram as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio e para a oferta da formação técnica e profissional, reafirmando a importância da articulação entre educação básica e educação profissional no processo formativo dos estudantes (Brasil, 2017, 2024).

Então, torna-se relevante apresentar um panorama da oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Estadual de Educação de Goiás, evidenciando o processo de expansão dessa modalidade de ensino no estado. Para tanto, apresenta-se, a seguir, a Tabela 1, que ilustra a evolução da oferta do Ensino Médio Integrado nas escolas estaduais goianas, destacando os cursos técnicos disponibilizados e sua distribuição na Rede Estadual de Ensino.

Tabela 1 - Evolução do número de cursos, turmas e matrículas do Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Goiás (2021-2024)

Ano	Cursos	Turmas	Estudantes
2021	5	48	1340
2022	9	103	2615
2023	9	146	3361
2024	16	288	8845

Fonte: Seduc-GO (2021–2024).

O crescimento da oferta do EMI na Rede Estadual de Goiás pode ser observado a partir de 2021, evidenciando uma ampliação tanto do número de cursos ofertados quanto da quantidade de turmas e de estudantes matriculados. Esses dados indicam um movimento progressivo de expansão dessa modalidade de ensino na rede estadual. No que se refere especificamente ao colégio que constitui o *locus* desta pesquisa, o ano letivo de 2023 foi concluído com 60 estudantes matriculados e frequentes nas três séries do EMI ao curso Técnico em Administração.

No intuito de contextualizar o objeto desta investigação, apresenta-se, a seguir, uma breve caracterização do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, conforme informações disponibilizadas pela Seduc-GO. O referido curso integra o eixo tecnológico Gestão e Negócios, possui carga horária de 800 horas destinadas ao Núcleo Técnico, duração de três anos e é ofertado na modalidade presencial, de forma articulada ao Ensino Médio. Essa organização

curricular está em consonância com as mudanças introduzidas pela reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, que passou a prever a oferta de itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional integrada ao ensino médio (Brasil, 2017).

Posteriormente, a política do Ensino Médio passou por novas alterações com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que reformulou aspectos da organização curricular dessa etapa da educação básica. Entre as mudanças introduzidas pela nova legislação, destaca-se a ampliação da carga horária mínima da Formação Geral Básica para 2.400 horas, buscando fortalecer a formação comum dos estudantes, ao mesmo tempo que mantém a organização curricular composta por itinerários formativos, incluindo a formação técnica e profissional.

Ademais, a legislação estabelece que os itinerários formativos devem possuir carga horária mínima de 600 horas, podendo alcançar cargas maiores no caso da formação técnica, a depender do curso ofertado (Brasil, 2024). Desse modo, a reforma busca reequilibrar a relação entre formação geral e aprofundamentos formativos, reafirmando a importância da articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais no processo formativo dos estudantes.

De acordo com o Plano de Curso do Técnico em Administração (Goiás, 2024), a proposta formativa prevê a preparação de profissionais para atuação em diferentes setores administrativos das organizações, bem como para o desenvolvimento de iniciativas empreendedoras. O documento indica que o egresso deve desenvolver competências relacionadas à avaliação de processos organizacionais e ao apoio à tomada de decisões em áreas como gestão de pessoas, marketing, finanças, patrimônio e administração de processos.

Entre as competências previstas, destacam-se o uso de sistemas de informação, a aplicação de modelos e ferramentas de gestão, a elaboração de orçamentos e fluxos de caixa, além da produção de relatórios e documentos administrativos. O Plano de Curso também menciona a participação do técnico em processos de análise que subsidiem a tomada de decisões nas organizações, bem como a atuação pautada por princípios como empreendedorismo, ética profissional e respeito às normas de saúde, segurança e meio ambiente (Goiás, 2024).

Ressalta-se que essas competências se referem ao Núcleo Técnico do Curso de Administração. Por se tratar de uma oferta integrada ao Ensino Médio, o documento também prevê a articulação com os componentes curriculares da

formação geral, que compõem o currículo da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estabelecem que as instituições de ensino devem organizar seus projetos pedagógicos de modo a valorizar princípios como interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade curricular (Brasil, 2013a). Tais princípios tornam-se fundamentais para a consolidação de propostas educativas que articulem os diferentes campos do conhecimento, favorecendo uma formação mais abrangente e significativa para os estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Moura (2007) destaca que as instituições escolares precisam estruturar matrizes curriculares capazes de garantir uma base consistente de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo a possibilitar aos estudantes uma compreensão mais ampla dos processos sociais e produtivos. Para o autor, essa organização curricular deve estar alinhada a uma concepção formativa que ultrapasse a fragmentação do conhecimento, aproximando-se dos princípios da politecnia e da formação omnilateral.

Entretanto, a concretização dessa proposta formativa exige o envolvimento coletivo da comunidade escolar. Mais do que a elaboração conjunta de planejamentos, a efetivação do Ensino Médio Integrado pressupõe a construção de práticas pedagógicas articuladas entre as diferentes áreas do conhecimento e entre a formação geral e a formação técnica.

Nessa perspectiva, a integração curricular não se efetiva apenas por meio da reorganização formal do currículo, mas requer a articulação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e a compreensão dos princípios que fundamentam a formação integrada (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Além disso, a efetivação dessa proposta implica enfrentar desafios relacionados à organização do trabalho pedagógico e à atuação docente, uma vez que a integração entre formação geral e formação profissional exige a superação de práticas fragmentadas e a construção de relações entre os diferentes conhecimentos que compõem o currículo do EMI (Ramos, 2014).

A discussão sobre o EMI conduz, inevitavelmente, à reflexão sobre os fundamentos teóricos que sustentam essa proposta educativa, especialmente aqueles relacionados à construção de uma formação que articule diferentes dimensões do conhecimento e da vida social. Nesse sentido, torna-se pertinente aprofundar o debate acerca dos princípios da educação omnilateral e da

indissociabilidade entre trabalho, ciência e cultura, que fundamentam a concepção de formação humana presente nas discussões sobre o EMI e a Educação Profissional.

1.3 PERSPECTIVA DA OMNILATERALIDADE E INDISSOCIABILIDADE

A formação omnilateral corresponde a uma concepção filosófica de educação que defende o desenvolvimento pleno do ser humano, considerando de maneira integrada diferentes dimensões da vida humana. Nessa perspectiva, a formação deve abranger não apenas aspectos cognitivos, mas também os campos físico, intelectual, cultural, político e científico-tecnológico, buscando promover um processo educativo que contemple o indivíduo em sua totalidade:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação *omnilateral* significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação *omnilateral* abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012a, p. 267).

Nesse sentido, a escola assume um papel fundamental no processo de formação dos sujeitos, tendo como uma de suas funções a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade. Nessa perspectiva, o trabalho educativo deve possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais que constituem o patrimônio produzido socialmente, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades e para uma compreensão mais ampla da realidade.

Tal concepção atribui à educação escolar uma função que ultrapassa a mera transmissão de informações ou a preparação imediata para o mercado de trabalho, relacionando-se à formação humana e ao desenvolvimento das possibilidades de compreensão e intervenção consciente na realidade (Saviani, 2013; Malanchen, 2014). Essa concepção formativa também implica a superação da lógica de fragmentação do conhecimento, característica de modelos educacionais vinculados às estruturas do sistema capitalista. Parte-se, pois, da compreensão dos estudantes como sujeitos concretos, portadores de experiências, saberes e práticas culturais próprias.

Desse ponto de partida, busca-se estabelecer um diálogo crítico entre esses conhecimentos e o patrimônio científico acumulado historicamente, possibilitando a compreensão dos processos que estruturam tanto os fenômenos da natureza quanto as relações sociais (Frigotto, 2012a). Refletir sobre uma proposta de formação com essas características pode, à primeira vista, parecer distante das condições concretas em que se desenvolve o trabalho educativo. Entretanto, pensar a educação nessa perspectiva implica reconhecer suas possibilidades e seus limites diante das determinações sociais que atravessam a escola e a sociedade. Mesmo inserida numa sociedade marcada pelas relações capitalistas e pelas contradições delas decorrentes, a educação escolar constitui um espaço de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e de formação dos sujeitos.

Nessa direção, a perspectiva histórico-crítica compreende que, embora a escola não possa, por si só, superar as contradições sociais existentes, o trabalho educativo pode contribuir para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos necessários à compreensão crítica da realidade e à participação consciente em sua transformação (Saviani, 2013; Malanchen, 2014).

Emerge, então, no debate educacional brasileiro, a defesa de uma concepção de formação integrada, vinculada à perspectiva de uma educação que ultrapasse a profissionalização restrita e instrumental. Essa concepção ganha força no contexto das críticas à política educacional instituída pela Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu a profissionalização compulsória no então ensino de 2º grau e contribuiu para intensificar os debates acerca da relação entre formação geral e formação profissional.

No campo da EPT, a defesa da formação integrada passou a ser associada à necessidade de superar a histórica dualidade estrutural da educação brasileira, caracterizada pela existência de diferentes trajetórias formativas para distintos grupos sociais, mantendo, de um lado, uma formação de caráter mais geral e propedêutico e, de outro, uma formação predominantemente direcionada à preparação para o trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ciavatta, 2005).

Esse debate ganhou força especialmente no período de redemocratização do país, quando diferentes movimentos sociais, educadores e intelectuais passaram a defender a valorização da escola pública e a construção de uma proposta educacional comprometida com a formação humana ampla. Nesse contexto, o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

ocorreu em meio a intensas disputas em torno dos princípios e das finalidades da educação brasileira.

O projeto de LDB construído no período posterior à Constituição Federal de 1988 incorporava princípios vinculados à defesa da educação como direito social e à construção de uma formação comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Entretanto, o processo de tramitação da legislação foi marcado por diferentes projetos e interesses em disputa, resultando na aprovação da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1988, 1996; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Inspirada em concepções de educação de caráter emancipatório, essa perspectiva de formação dialoga com a concepção de formação omnilateral, compreendida como um processo educativo voltado ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano. Nesse sentido, a educação deve possibilitar o desenvolvimento articulado das dimensões física, intelectual, cultural, política e científico-tecnológica, superando uma formação unilateral e fragmentada e favorecendo a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

A formação omnilateral relaciona-se, assim, à possibilidade de compreender o ser humano em sua totalidade e de articular educação, trabalho e formação humana, de modo a contribuir para uma compreensão crítica da realidade social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ciavatta, 2005). Desse modo, a noção de formação integrada, discutida anteriormente, articula-se à perspectiva da omnilateralidade e à compreensão do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões fundamentais da formação humana, aspectos que serão aprofundados na próxima subseção.

Em sua análise da sociedade capitalista, Marx (2011) identifica, nas próprias contradições que estruturam o processo de produção social, a necessidade de uma formação que articule conhecimentos científicos e tecnológicos. Para o autor, as transformações nas formas de produção e nas relações de trabalho evidenciam a importância de uma formação que possibilite aos sujeitos a compreensão dos fundamentos científicos que sustentam esses processos.

Nessa mesma direção, Frigotto (2012b) aponta que a formação humana precisa estar vinculada à compreensão crítica das bases científicas e tecnológicas que organizam a produção da vida social. Destaca que a educação deve contribuir para ampliar as possibilidades de interpretação e intervenção dos sujeitos na

realidade, sinalizando que:

O Ensino Médio, concebido como educação básica e articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimentos estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela (Frigotto, 2012b, p. 76).

A educação não deve ser compreendida apenas como um mecanismo de preparação para o mercado de trabalho. Conforme Mészáros (2008), sua finalidade mais ampla está relacionada à formação para a própria vida, possibilitando aos sujeitos compreenderem criticamente a realidade em que estão inseridos. Assim, a educação pode constituir-se como instrumento de emancipação humana, contribuindo para a superação de processos de alienação e das interpretações distorcidas da realidade produzidas pelas dinâmicas do sistema capitalista.

Esse entendimento mais abrangente acerca da democratização do conhecimento esteve presente nas discussões que marcaram o processo de elaboração da LDBEN, especialmente nos debates educacionais ocorridos ao longo da década de 1980, no contexto do processo de redemocratização brasileira. Naquele período, educadores, pesquisadores e movimentos sociais vinculados à defesa da educação pública passaram a defender uma concepção de formação que ultrapassasse os limites de uma preparação estritamente instrumental para o trabalho, reivindicando uma educação comprometida com a formação humana e com a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Saviani, 2013).

Ao longo desse processo histórico, as transformações nas relações de trabalho e nas formas de produção também contribuíram para ampliar os debates acerca da educação e da formação dos trabalhadores. Nesse contexto, diferentes concepções passaram a disputar os sentidos atribuídos à formação profissional e à relação entre educação e trabalho. Entre as categorias que ganharam relevância no debate educacional brasileiro, destaca-se o conceito de politecnia, associado à defesa de uma formação que possibilite a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sociais dos processos de trabalho, ultrapassando uma perspectiva restrita à preparação para o exercício de tarefas específicas (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A partir dessa perspectiva, compreender a historicidade do debate em torno da politécnica, bem como das práticas e políticas educacionais a ela relacionadas, permite identificar dois momentos particularmente significativos no contexto brasileiro. O primeiro refere-se às disputas em torno das concepções de educação presentes nas discussões que antecederam a elaboração da LDBEN/1996, iniciadas ainda na década de 1980. O segundo situa-se nas primeiras décadas dos anos 2000, quando a perspectiva da formação integrada voltou a ganhar centralidade nas políticas educacionais, especialmente nas iniciativas voltadas à articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Nesse período, também foi retomada a memória das lutas em defesa da educação politécnica que haviam marcado os debates educacionais durante o processo de elaboração da LDBEN.

Nesse contexto, Ramos (2012) destaca que a formulação de um projeto de Ensino Médio comprometido com a formação omnilateral, discutido no contexto das disputas em torno da elaboração da LDBEN, pressupunha o enfrentamento de uma concepção restrita de educação, voltada prioritariamente para a preparação imediata para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, defendia-se que o estudante ocupasse o centro das finalidades educativas dessa etapa da Educação Básica, orientando a organização do ensino para uma formação mais ampla e humanizadora.

Essa perspectiva encontra correspondência no texto da LDBEN/1996, cujo artigo 22 estabelece que a Educação Básica tem por finalidade, entre outras, assegurar o pleno desenvolvimento do educando. Esse princípio permite compreender a educação para além de sua dimensão estritamente econômica, colocando em evidência a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões. Desse modo, o Ensino Médio constitui uma etapa da Educação Básica na qual a formação dos estudantes deve considerar as dimensões sociais, culturais, históricas e profissionais que constituem suas experiências e relações com a realidade.

Nessa direção, Ramos (2012) destaca que a efetivação de uma proposta formativa integrada exige que a prática pedagógica seja organizada de modo a problematizar fenômenos, acontecimentos e situações relevantes para a compreensão da realidade social. Esse processo implica relacionar tais problematizações aos processos tecnológicos vinculados à área profissional em que se pretende formar os estudantes, bem como explicitar as teorias e os conceitos fundamentais à compreensão dos objetos de estudo sob diferentes perspectivas, situando-os nos campos científicos que fundamentam sua análise.

O debate sobre a formação integrada, articulado à concepção de politecnia, tem sido marcado por diferentes interpretações e controvérsias, especialmente no que se refere à relação entre educação e trabalho e às possibilidades de uma formação humana integral no contexto da sociedade capitalista. Essas divergências envolvem tanto a interpretação das experiências históricas de educação politécnica desenvolvidas no contexto da construção do socialismo após a Revolução Russa quanto as diferentes formas de apropriação e ressignificação desse ideário no debate educacional brasileiro.

Nesse percurso, a politecnia passa a ser compreendida, no campo da EPT, como uma referência para a construção de uma formação que articule os conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais relacionados ao trabalho, em oposição à formação profissional restrita à preparação instrumental para o mercado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2014). Como apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a defesa da formação integrada está vinculada à crítica à dualidade estrutural da educação e à busca por uma formação que articule trabalho, ciência e cultura no processo educativo.

Apesar dessas diferentes interpretações, grande parte dos estudiosos que se dedicam ao tema compartilha o compromisso com a construção de uma educação orientada pela transformação social, fundamentada na defesa do direito de todos a condições dignas de vida. Sendo assim, torna-se necessário refletir sobre estratégias que orientem as práticas educativas no presente, tendo como horizonte a concretização de princípios como a politecnia, a formação omnilateral e a integração entre educação básica e formação profissional, entendidos como elementos centrais na construção de uma formação humana integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Logo, tais conceitos não devem permanecer apenas no campo teórico, mas orientar a organização das práticas pedagógicas e das políticas educacionais. A literatura educacional apresenta diferentes discussões acerca desses termos. Marx (1980) utilizou tanto a expressão educação politécnica quanto educação tecnológica para se referir a uma formação que articule conhecimento teórico e prática social. Posteriormente, o debate foi aprofundado por diferentes autores. Então, Nosella (2007) problematiza o uso desses conceitos, retomando contribuições de Manacorda (2006, 2007), enquanto Saviani (1989, 2003) também discute suas implicações no campo educacional.

Nos escritos de Marx, embora a educação não constitua um tema

desenvolvido de forma sistemática e autônoma, encontram-se referências à articulação entre educação, trabalho e formação humana. Ao analisar a legislação fabril inglesa, Marx (2013) menciona a combinação entre ensino e trabalho e faz referência às escolas politécnicas e ao ensino tecnológico como experiências relacionadas à articulação entre conhecimentos e atividades produtivas. Essa perspectiva permite compreender a educação como uma dimensão vinculada à formação dos sujeitos e à apropriação dos fundamentos do trabalho, contrapondo-se a uma formação restrita à preparação para o desempenho de funções específicas. Nesse sentido, a articulação entre conhecimento e atividade produtiva constitui uma referência importante para as discussões posteriores acerca da politecnia e da formação humana integral (Marx, 2013).

Cabe destacar que, mesmo diante dos retrocessos associados às políticas sociais, econômicas e educacionais orientadas pelo ideário neoliberal na década de 1990, a concepção de educação politécnica permaneceu presente no debate educacional brasileiro, sendo defendida por pesquisadores vinculados à perspectiva da formação humana integral.

Nesse contexto, a politecnia passou a ser compreendida em articulação com a concepção de formação omnilateral, entendida como uma formação que considera as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e busca superar uma educação unilateral e restrita às demandas imediatas do mercado de trabalho. Essa perspectiva pressupõe a articulação entre formação geral e educação profissional, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões fundamentais da formação humana (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ciavatta, 2005).

Entretanto, como destaca Ciavatta (2014), o debate em torno desse conceito não se desenvolveu de maneira homogênea. Ao contrário, houve disputas de interpretação acerca de seus significados, inclusive entre diferentes correntes do pensamento progressista. Nesse cenário, a defesa de uma concepção ampliada de educação esteve associada à perspectiva de construção de uma sociedade orientada por princípios socialistas, na qual o valor da vida humana e o desenvolvimento pleno dos indivíduos assumem sentidos distintos daqueles predominantes nas sociedades organizadas sob a lógica do capitalismo.

A noção de escola unitária relaciona-se diretamente à defesa de uma formação omnilateral e ao entendimento da educação como um direito universal. Nessa perspectiva, rejeita-se a existência de modelos educacionais distintos

destinados a diferentes grupos sociais. A proposta de uma escola unitária, conforme Ramos (2008), fundamenta-se na garantia de que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, às diversas manifestações culturais e às mediações necessárias para compreender, produzir e transformar as condições de existência e a própria riqueza social.

Compreender os fundamentos técnico-científicos que estruturam os processos produtivos constitui, portanto, um elemento fundamental da proposta de formação do EMI. Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico deve favorecer a articulação entre diferentes campos do conhecimento, possibilitando aos estudantes compreender os fundamentos científicos, tecnológicos, sociais e culturais relacionados aos processos de trabalho.

Para tanto, torna-se necessário desenvolver práticas educativas orientadas pela integração dos conhecimentos e pelos princípios da politecnia e da formação omnilateral, de modo a superar uma formação restrita à preparação para o exercício de funções específicas e contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade social (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2014).

A tarefa do desenvolvimento humano *omnilateral* e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio, a partir das desigualdades dadas pela realidade social, é desenvolver processos pedagógicos que garantam, no fim do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Essa, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir essas relações sociais (Frigotto, 2012a, p. 270-271).

O desafio, segundo Ramos (2004, p. 6), é garantir:

[...] acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. A ampliação de suas finalidades – entre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos – é uma utopia a ser construída coletivamente. Para isto, precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista; e, ainda, conceber um projeto unitário de ensino médio.

Pensar o trabalho como princípio educativo, segundo Ramos (2004), implica compreendê-lo como elemento constitutivo da formação humana, atravessando as

diferentes dimensões do processo educativo. Desse modo, o trabalho não se reduz à preparação imediata para o mercado, mas assume papel formativo ao possibilitar a compreensão dos processos sociais, científicos e tecnológicos que estruturam a produção da vida em sociedade. Tal entendimento se contrapõe à lógica tecnicista, na qual a educação é organizada prioritariamente para atender às demandas produtivas, restringindo-se à formação instrumental dos estudantes.

A proposta de formação vinculada ao EMI fundamenta-se na perspectiva da formação omnilateral, orientada pela articulação entre as diferentes dimensões da formação humana. Nessa concepção, destaca-se a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípio estruturante de uma educação comprometida com a superação da fragmentação dos conhecimentos e com a formação integral dos sujeitos. A articulação dessas dimensões possibilita compreender o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como princípio educativo e como mediação fundamental da relação entre o ser humano e a realidade social, contribuindo para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2014).

Considerando esses pressupostos, a organização do processo educativo requer uma estrutura curricular que favoreça a integração entre os diferentes campos do conhecimento. Nesse sentido, na subseção seguinte, será abordada a questão do currículo no EMI, destacando sua sistematização. O currículo, na prática educativa, desempenha a função de selecionar, organizar e socializar os conhecimentos historicamente produzidos, em consonância com os objetivos formativos da educação. Assim, o currículo integrado busca estruturar o processo de ensino e aprendizagem de modo que os conceitos sejam compreendidos em sua totalidade, favorecendo a articulação entre os diferentes saberes e contribuindo para a formação crítica dos estudantes (Ramos, 2004).

A noção de indissociabilidade constitui um dos fundamentos da proposta do EMI, especialmente no que se refere à articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa perspectiva parte da compreensão de que essas dimensões estão historicamente relacionadas e constituem elementos fundamentais para a compreensão da realidade social e dos processos de produção da existência humana. Desse modo, a educação orientada pela formação humana integral deve

possibilitar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sociais de maneira articulada, superando a fragmentação entre formação geral e formação profissional (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2014).

A indissociabilidade expressa a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento historicamente presente nos sistemas educacionais, marcada pela separação entre formação geral e formação profissional. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a proposta do EMI busca justamente enfrentar esse dualismo estrutural, promovendo uma formação que articule os fundamentos científicos do conhecimento às práticas sociais e produtivas. Dessa forma, o trabalho passa a ser compreendido não apenas como atividade produtiva, mas como categoria central para a compreensão das relações sociais e da produção do conhecimento.

As transformações recentes nas políticas educacionais brasileiras também têm impactado a organização curricular do Ensino Médio. A partir da aprovação da Lei nº 13.415/2017, instituiu-se uma nova estrutura para essa etapa da Educação Básica, conhecida como Novo Ensino Médio, que passou a organizar o currículo a partir da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos. Entre esses itinerários, destaca-se aquele voltado à EPT, que amplia as possibilidades de articulação entre formação escolar e formação para o trabalho.

Posteriormente, a política do Ensino Médio passou por novas reformulações com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que redefiniu aspectos da organização curricular dessa etapa, ampliando a carga horária da Formação Geral Básica e buscando reequilibrar a relação entre a formação comum e os itinerários formativos. Nesse contexto, mantém-se a possibilidade de oferta da formação técnica e profissional articulada ao Ensino Médio, reafirmando a importância da integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais na formação dos estudantes (Brasil, 2017, 2024).

Logo, torna-se necessário compreender como essa nova organização curricular se estrutura e quais são suas implicações para a oferta da Educação Profissional no Ensino Médio. Considerando as discussões realizadas anteriormente acerca da dualidade educacional e das disputas em torno da relação entre formação geral e formação profissional, esta subseção concentra-se nas transformações recentes da organização curricular do Ensino Médio e em seus desdobramentos para

a EPT.

Tradicionalmente, consolidou-se um modelo no qual a formação de caráter mais acadêmico e intelectual foi destinada às elites, enquanto as camadas populares foram direcionadas a uma educação mais restrita, frequentemente vinculada à preparação para o trabalho manual. De acordo com Saviani (2007), essa divisão reflete as próprias contradições da sociedade capitalista, na qual a educação tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes. Nesse sentido, a organização do sistema educacional brasileiro historicamente expressa essa separação entre uma formação geral ampla e uma formação voltada à qualificação para o trabalho, reforçando desigualdades no acesso ao conhecimento científico e cultural.

Nesse debate, autores como Kuenzer (2017) e Frigotto (2018) destacam que a superação da dualidade educacional exige a construção de propostas formativas que integrem educação geral e educação profissional, garantindo aos estudantes acesso aos fundamentos científicos, tecnológicos e culturais que estruturam os processos produtivos e a vida social.

Então, Ramos (2014) defende a concepção de formação politécnica, compreendida como uma proposta que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura na formação dos sujeitos. Em contraposição a uma formação restrita à preparação imediata para o mercado de trabalho, essa concepção busca integrar os conhecimentos necessários à compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sociais dos processos produtivos.

Entretanto, as reformas educacionais recentes do Ensino Médio têm suscitado debates no campo educacional por reconfigurarem a organização curricular dessa etapa da Educação Básica e recolocarem em discussão a relação entre formação geral e formação profissional. Desse modo, as mudanças introduzidas pela reforma do Ensino Médio e pela legislação que a regulamenta precisam ser analisadas à luz das disputas históricas em torno da formação dos estudantes, especialmente no que se refere aos riscos de fragmentação curricular e de aprofundamento das desigualdades educacionais (Ramos, 2014; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A discussão acerca da relação entre trabalho e educação evidencia que a formação escolar não pode ser reduzida à preparação imediata para o mercado de trabalho, mas deve estar orientada para a formação humana em sua totalidade.

Nesse sentido, as contribuições de Saviani (2007), Frigotto (2018), Kuenzer (2017) e Ramos (2014) permitem compreender a educação como um processo que

articula trabalho, ciência e cultura na constituição dos sujeitos. Saviani (2007) enfatiza o papel da escola na socialização do conhecimento historicamente produzido, condição fundamental para a participação crítica dos indivíduos na vida social. Frigotto (2018), por sua vez, chama atenção para os riscos das reformas educacionais orientadas por perspectivas economicistas, que tendem a subordinar a educação às demandas do mercado. Kuenzer (2017) problematiza as relações entre educação e trabalho no contexto do Ensino Médio, evidenciando a persistência histórica da dualidade educacional que marca o sistema educacional brasileiro. Já Ramos (2014) destaca a importância da formação politécnica, entendida como uma proposta que integra conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, possibilitando aos estudantes compreender os fundamentos dos processos produtivos e das relações sociais.

Desse modo, essas perspectivas teóricas oferecem elementos importantes para analisar criticamente as políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, sobretudo aquelas que buscam articular formação geral e educação profissional no contexto das reformas recentes.

A fim de sintetizar as principais contribuições teóricas que fundamentam esta pesquisa, apresenta-se, a seguir, o Quadro 3 com alguns autores que discutem a relação entre trabalho, educação e formação humana no contexto da educação brasileira.

Quadro 3 - Contribuições teóricas sobre trabalho e educação

Autor	Contribuição teórica	Relação com a pesquisa
Saviani	Defende a educação como processo de acesso ao conhecimento sistematizado	Fundamenta a compreensão da escola como espaço de formação integral dos estudantes.

Autor	Contribuição teórica	Relação com a pesquisa
	produzido historicamente, articulando trabalho, ciência e cultura na formação humana.	
Frigotto	Analisa criticamente as reformas educacionais vinculadas às demandas do mercado, apontando riscos de fragmentação curricular e aprofundamento das desigualdades sociais.	Contribui para a análise crítica do Novo Ensino Médio e de suas implicações na educação pública.
Kuenzer	Discute a dualidade educacional e as relações entre trabalho e educação no contexto do Ensino Médio.	Auxilia na reflexão sobre os itinerários formativos e a possível segmentação da formação dos estudantes.
Ramos	Defende a concepção de formação politécnica e a integração entre educação geral e educação profissional.	Sustenta a discussão sobre o Itinerário Formativo V e a necessidade de articulação entre ciência, trabalho e tecnologia.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Saviani (2007), Frigotto (2018), Kuenzer (2017) e Ramos (2014).

1.4 NOVO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIO FORMATIVO V (FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL)

As transformações recentes nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio brasileiro devem ser analisadas à luz do histórico processo de dualidade educacional que caracteriza a organização da educação no país. As discussões acerca do currículo e da integração entre formação geral e formação profissional no Ensino Médio tornam-se ainda mais relevantes diante das mudanças recentes nas políticas educacionais brasileiras. A aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDBEN/1996, redefiniu a organização curricular do Ensino Médio, instituindo o chamado Novo Ensino Médio. Essa reorganização introduziu uma estrutura baseada na articulação entre a Formação Geral Básica, orientada pela BNCC, e os itinerários formativos, responsáveis por ampliar as possibilidades de aprofundamento em áreas específicas do conhecimento e na formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Posteriormente, essa política passou por novas reformulações com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que redefiniu aspectos da organização curricular do Ensino Médio, ampliando a carga horária da Formação Geral Básica e buscando reequilibrar a relação entre a formação comum e os itinerários formativos. A nova legislação mantém a possibilidade de oferta da formação técnica e profissional articulada ao Ensino Médio, ao mesmo tempo que busca assegurar o direito dos

estudantes a uma formação comum mais consistente, reafirmando a importância da articulação entre conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos no processo formativo (Brasil, 2024).

Nesse novo modelo, os Itinerários Formativos passam a constituir parte significativa da carga horária do Ensino Médio, permitindo que os estudantes escolham percursos formativos relacionados a seus interesses e projetos de vida. Entre os itinerários previstos na legislação, destaca-se o Itinerário Formativo V, voltado à EPT, que possibilita a oferta de cursos técnicos articulados ao Ensino Médio. A articulação entre formação geral e formação profissional tem sido muito discutida no campo da EPT, especialmente por autores como Moura (2013) e Ramos (2017), que analisam os desafios históricos e pedagógicos dessa integração na educação brasileira.

A proposta de reorganização curricular do Novo Ensino Médio foi apresentada como uma estratégia para tornar essa etapa da Educação Básica mais flexível e alinhada aos interesses dos estudantes. Entre os objetivos destacados nas políticas educacionais que sustentam essa reforma, estão a ampliação da carga horária escolar, a diversificação das possibilidades formativas e a aproximação entre a escola e os projetos de vida dos jovens (Brasil, 2017).

Posteriormente, com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, algumas diretrizes dessa política foram reformuladas, buscando corrigir limitações observadas no processo de implementação do Novo Ensino Médio. Entre as mudanças introduzidas pela nova legislação, destacam-se o fortalecimento da Formação Geral Básica, a redefinição da carga horária destinada aos itinerários formativos e a manutenção da possibilidade de oferta da formação técnica e profissional articulada ao Ensino Médio, reforçando a necessidade de garantir uma formação mais equilibrada entre os conhecimentos comuns e os percursos formativos específicos (Brasil, 2024).

Nesse contexto, os itinerários formativos foram concebidos como caminhos que permitiriam aos estudantes aprofundar conhecimentos em determinadas áreas ou optar pela formação técnica e profissional.

Entretanto, essa reforma tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores e entidades educacionais, especialmente no que se refere às implicações para o direito à educação e para a formação integral dos estudantes. Diversos autores apontam que a flexibilização curricular pode resultar na redução do acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos mais amplos, além de aprofundar desigualdades

educacionais entre diferentes redes e escolas, sobretudo naquelas que enfrentam limitações estruturais para ofertar todos os itinerários previstos na legislação (Frigotto, 2017; Kuenzer, 2020). Nesse sentido, argumenta-se que a reorganização curricular pode reforçar a histórica dualidade educacional brasileira, na qual diferentes grupos sociais têm acesso a formações escolares distintas.

Outra crítica recorrente refere-se à possibilidade de fragmentação do currículo e à centralidade atribuída à lógica da escolha individual dos estudantes, desconsiderando, muitas vezes, as condições concretas de oferta das redes de ensino. Para Saviani (2018) e Ramos (2017), reformas educacionais orientadas por perspectivas de flexibilização curricular podem acabar transferindo para os estudantes a responsabilidade pelas escolhas formativas, sem garantir que todas as escolas possuam condições materiais, pedagógicas e docentes para oferecer os diferentes itinerários previstos na legislação.

Diante dessas críticas, intensificaram-se debates acerca da necessidade de revisão das mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio. Esse movimento resultou em processos de consulta pública e discussões promovidas pelo Ministério da Educação, culminando na aprovação da Lei nº 14.945/2024, que introduziu alterações na organização curricular do Ensino Médio.

A nova legislação buscou então responder a parte das críticas apresentadas por pesquisadores e redes de ensino, propondo ajustes na distribuição da carga horária e na organização dos itinerários formativos. Ainda assim, o debate em torno dessa política educacional permanece marcado por disputas entre diferentes concepções de educação e de formação da juventude brasileira (Frigotto, 2021; Ramos, 2020).

As transformações promovidas pela Reforma do Ensino Médio no cenário educacional brasileiro demandam a análise de como essas diretrizes vêm sendo implementadas nos diferentes contextos estaduais. A reorganização do Ensino Médio iniciou-se com a Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDBEN/1996 e instituiu uma nova estrutura curricular baseada na articulação entre a Formação Geral Básica, orientada pela BNCC, e os itinerários formativos voltados ao aprofundamento em áreas do conhecimento e à formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Posteriormente, a Lei nº 14.945/2024 introduziu ajustes nesse modelo, especialmente na distribuição da carga horária, buscando maior equilíbrio entre a formação comum e os percursos formativos. Na sequência, resoluções do CNE, publicadas entre 2024 e 2025, atualizaram as diretrizes para o Ensino Médio,

reforçando a necessidade de integração entre a formação geral e a formação técnica.

No estado de Goiás, a implementação dessas diretrizes ocorreu por meio da reorganização curricular orientada pelo Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), que busca alinhar as orientações nacionais às especificidades da rede estadual de ensino. Nesse contexto, a rede estadual estruturou sua oferta a partir de diferentes itinerários formativos, entre os quais se destaca o Itinerário Formativo V – Educação Técnica e Profissional, voltado à ampliação das possibilidades de formação dos estudantes e à articulação entre os conhecimentos escolares e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

No entanto, a reforma instituída em 2017 tem sido amplamente debatida no campo educacional, sobretudo no que diz respeito às suas implicações para a formação dos estudantes e para a organização curricular das escolas públicas. Para Frigotto (2018), as mudanças propostas pelo chamado Novo Ensino Médio inserem-se em um conjunto mais amplo de reformas educacionais orientadas por uma lógica de adequação da escola às demandas do mercado de trabalho, o que pode resultar em processos de fragmentação curricular e redução da formação geral.

Mesmo o discurso da flexibilização curricular sendo apresentado como ampliação das possibilidades de escolha dos estudantes, diferentes análises indicam que, na prática, as condições estruturais das redes de ensino muitas vezes limitam essa diversidade de percursos formativos.

Nesse debate, Kuenzer (2017) chama a atenção para o risco de que a ampliação dos Itinerários Formativos, especialmente aqueles vinculados à formação técnica e profissional, possa reforçar processos históricos de dualidade educacional, nos quais determinados grupos sociais têm acesso a uma formação mais ampla e crítica, enquanto outros são direcionados para percursos mais pragmáticos e voltados à inserção precoce no mercado de trabalho. Segundo Kuenzer (2017), compreender a educação profissional no Ensino Médio exige considerar as relações históricas entre trabalho, educação e desigualdade social, evitando que a formação técnica seja concebida apenas como resposta imediata às demandas produtivas.

Diante dessas críticas e dos desafios observados durante a implementação da reforma, o modelo do Novo Ensino Médio passou por revisões recentes, culminando na promulgação da Lei nº 14.945/2024, que buscou redefinir aspectos da organização curricular dessa etapa da educação básica. Entre as mudanças introduzidas pela nova legislação, destacam-se o fortalecimento da Formação Geral Básica, a redefinição da

carga horária destinada aos itinerários formativos e a atualização das diretrizes nacionais para o Ensino Médio, posteriormente detalhadas por resoluções do CNE publicadas em 2024 e 2025. Essas mudanças indicam uma tentativa de reequilibrar a relação entre formação comum e percursos formativos específicos, ao mesmo tempo que mantêm a possibilidade de articulação entre Ensino Médio e formação técnica e profissional (Brasil, 2024).

No caso de Goiás, a implementação dessas mudanças ocorre por meio da reorganização curricular orientada pelo Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que estrutura a formação dos estudantes a partir da articulação entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Entre eles, o Itinerário Formativo V, voltado à EPT, propõe a integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos e práticas relacionadas ao mundo do trabalho. Contudo, a efetivação dessa proposta depende de condições concretas nas escolas, como infraestrutura adequada, formação docente e organização curricular que possibilite a articulação entre teoria e prática no processo educativo.

A discussão sobre a relação entre trabalho e educação no Ensino Médio também dialoga com a perspectiva da formação politécnica defendida por diversos autores da área. Para Ramos (2014), a educação profissional integrada ao Ensino Médio deve ser compreendida como parte de um projeto formativo mais amplo, que permita aos estudantes compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, superando uma visão restrita de qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, a formação politécnica busca integrar diferentes dimensões do conhecimento, possibilitando ao estudante compreender criticamente a realidade social e os processos de produção da vida material.

Essa concepção também se aproxima da defesa de uma educação que articule trabalho, ciência e cultura como princípios formativos. Saviani (2007) argumenta que a escola deve garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, possibilitando a compreensão crítica da realidade e a participação ativa na vida social. Desse modo, pensar a formação no Ensino Médio implica compreender a educação como um processo que ultrapassa a preparação imediata para o mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Mais recentemente, a aprovação da Lei nº 14.945/2024 introduziu novas alterações na organização do Ensino Médio brasileiro, ampliando a carga horária da

Formação Geral Básica e redefinindo aspectos relacionados aos itinerários formativos. Essas mudanças buscam responder às críticas que emergiram desde a implementação da reforma de 2017, especialmente aquelas relacionadas à redução da formação comum e às dificuldades enfrentadas pelas redes de ensino na oferta dos itinerários. No estado de Goiás, tais discussões também têm sido incorporadas em processos de formação continuada de professores promovidos pela Seduc.

Entre essas iniciativas, destaca-se o curso “Ensino Médio Goiano”, ofertado pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), que busca discutir os fundamentos da política nacional do Ensino Médio e suas implicações para a organização curricular da rede estadual. O curso estabelece relações entre as diretrizes nacionais, o Documento Curricular para Goiás e a organização dos itinerários formativos, incluindo o Itinerário Formativo V, contribuindo para o debate sobre os limites e possibilidades das mudanças educacionais em curso.

As transformações ocorridas na política educacional brasileira, especialmente aquelas relacionadas à organização do Ensino Médio e à oferta da EPT, também se expressaram nas redes estaduais de ensino. No caso de Goiás, a implementação dessas políticas ocorreu em diálogo com as especificidades da organização educacional do estado e com as condições concretas de suas instituições escolares.

Portanto, compreender a configuração da Educação Profissional e do Ensino Médio na rede estadual de Goiás exige relacioná-la ao movimento mais amplo das reformas educacionais brasileiras, considerando tanto as orientações estabelecidas no âmbito nacional quanto as formas pelas quais essas políticas foram apropriadas e materializadas no contexto estadual.

É nessa relação entre a totalidade e a particularidade que se situa o objeto desta pesquisa. As transformações promovidas pelas recentes reformas do Ensino Médio repercutiram na organização curricular da Rede Estadual de Ensino de Goiás, produzindo mudanças nas formas de oferta da formação geral e da formação técnica e profissional e, conseqüentemente, no trabalho desenvolvido por docentes e gestores. Nesse contexto, a implementação da Formação Técnica e Profissional constitui um espaço privilegiado para analisar como as orientações da política educacional nacional são reinterpretadas e concretizadas nas condições específicas da rede estadual e das escolas que a compõem.

Logo, torna-se relevante compreender como essas mudanças são percebidas e vivenciadas pelos professores e gestores no cotidiano escolar. A análise dessas

experiências permite apreender as relações entre as determinações mais gerais da política educacional e as condições concretas de sua implementação no contexto investigado. O detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados na investigação é apresentado na seção seguinte.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender o processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) na Rede Estadual de Educação de Goiás e suas implicações no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à atuação do grupo gestor e dos docentes. A abordagem qualitativa mostra-se adequada à investigação de fenômenos sociais em seus contextos concretos, possibilitando compreender os significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos no processo investigado (Minayo, 2014).

No que se refere aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, uma vez que busca ampliar a compreensão acerca do processo de implementação do EMI na Rede Estadual de Educação de Goiás e descrever suas características e implicações no contexto escolar. A pesquisa exploratória possibilita uma aproximação com o problema investigado, favorecendo o conhecimento e a delimitação do fenômeno estudado, enquanto a pesquisa descritiva permite caracterizar aspectos da realidade investigada e analisar suas manifestações no contexto em que ocorrem (Gil, 2008).

Quanto aos procedimentos de investigação, a pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo de caso e análise documental. O estudo de caso possibilitou a investigação do processo de implementação do EMI em seu contexto concreto, considerando as particularidades da instituição escolar pesquisada. A análise documental, por sua vez, contemplou documentos institucionais e normativos relacionados à organização e à implementação da política educacional investigada. Para a produção dos dados empíricos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com docentes e gestores que atuam na instituição pesquisada.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a construção do referencial teórico da investigação, por meio do diálogo com autores que discutem a relação entre trabalho e educação, as políticas educacionais para o Ensino Médio e a formação profissional. Já a pesquisa documental permitiu a análise de documentos normativos e institucionais relacionados à organização do Ensino Médio e à implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Goiás. O estudo de caso foi adotado por possibilitar uma análise aprofundada de um contexto específico, permitindo

compreender as particularidades do processo de implementação da política educacional no espaço escolar. Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso constitui uma abordagem de investigação que permite examinar um fenômeno em seu contexto natural, buscando apreender sua complexidade por meio da análise detalhada de uma unidade específica. Sendo assim, o estudo de caso permite compreender as relações, os significados e as dinâmicas presentes no ambiente investigado, sendo amplamente utilizado em pesquisas educacionais.

Considerando as especificidades dos sujeitos participantes da pesquisa, foram elaborados roteiros distintos de entrevistas semiestruturadas, organizados conforme a função desempenhada pelos participantes no contexto da implementação do EMI. O roteiro destinado aos técnicos pedagógicos da Seduc-GO encontra-se no Apêndice A. O instrumento aplicado aos docentes do núcleo comum do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio está apresentado no Apêndice B, enquanto o roteiro direcionado aos docentes do núcleo técnico encontra-se no Apêndice C. Por sua vez, o roteiro utilizado nas entrevistas com os membros do grupo gestor da unidade escolar está disponível no Apêndice D.

2.1 LOCUS DA PESQUISA

O colégio *locus* desta pesquisa está situado na região noroeste do estado de Goiás, a uma distância aproximada de 379 km da capital, Goiânia. A instituição localiza-se na Rua 3, s.n., Setor Santo Antônio, no município de Nova Crixás – Goiás, CEP 76.520-000 (Figura 1). Sua criação ocorreu por meio da Lei nº 8.408, de 19 de janeiro de 1978, e seu funcionamento foi autorizado pela Resolução CEE/CEB nº 642, de 4 de outubro de 2019, que dispõe sobre a autorização do Ensino Médio. A instituição, mantida pelo poder público estadual, oferta a Educação Básica na etapa do Ensino Médio, atendendo estudantes nos turnos matutino, vespertino e noturno, organizados em anos/séries anuais (Goiás, 2020, 2024).

Figura 1 - Município de Nova Crixás, imagem do mapa de Goiás e fotografia real da cidade



Fonte: Google Imagens.

No que se refere ao contexto socioeconômico do município, a economia de Nova Crixás baseia-se principalmente na agropecuária, desenvolvida em grandes propriedades rurais, tendo como principal atividade o manejo de gado de corte, sendo o município um dos maiores produtores de carne do estado e do país. Na agricultura, destaca-se o cultivo da soja. Além disso, o comércio local, as empresas agroindustriais, a administração pública municipal e as atividades desenvolvidas nas fazendas constituem importantes fontes de emprego para a população local (Goiás, 2020).

O colégio foi construído durante a gestão do então governador Leonino Di Ramos Caiado, no ano de 1972, iniciando suas atividades em 1973. O nome da instituição constitui uma homenagem a Ilydia Maria Perillo Caiado, conhecida como Zizi, que ganhou destaque no cenário do jornalismo feminino no início do século XX, na cidade de Goiás. Zizi participou do jornal literário “A Rosa”, administrado por Heitor de Moraes Fleury (Pery), que circulou entre os anos de 1907 e 1908. Em reconhecimento à sua atuação cultural e em razão de, à época de seu falecimento, seu filho, Leonino Di Ramos Caiado, exercer o cargo de governador do estado de Goiás (1971–1975), seu nome passou a denominar diversas instituições públicas, entre elas escolas (Goiás, 2020).

A instituição pesquisada está jurisdicionada à Coordenação Regional de Educação (CRE) de São Miguel do Araguaia e atende a um público diversificado do ponto de vista social e cultural. Os estudantes são oriundos tanto da zona urbana quanto da zona rural do município, abrangendo diferentes condições socioeconômicas. A instituição desempenha papel relevante no contexto

educacional local, especialmente por ofertar o Ensino Médio e a EPT, constituindo-se como campo empírico desta investigação.

Figura 2 - Visão panorâmica do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado



Fonte: Foto cedida por Carlos Eduardo.

O corpo técnico-administrativo e docente conta com 36 servidores, distribuídos de acordo com o Quadro 4.

Quadro 4 - Corpo técnico-administrativo e docente do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado

Professores efetivos		Professores contratados		Administrativos					
Regentes	Não regentes	Regentes	Não regentes	Executor de serviços administrativos		Executor de serviços gerais		Vigia Diurno/Noturno	
				Efetivos	Contratos	Efetivos	Contratos	Efetivos	Contratos
3	5	13	2	1	0	3	7	1	1
8		15		1		10		2	
Total geral de funcionários: 36									

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado.

A oferta do curso Técnico em Administração surgiu a partir da necessidade de ampliar as perspectivas formativas para a juventude do município, sendo considerada uma importante conquista para a escola e para a comunidade local. A

implementação desse curso contribui para a qualificação dos jovens em uma área profissional demandada por diferentes setores produtivos, além de possibilitar o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão e ao empreendedorismo, ampliando as oportunidades de inserção profissional dos estudantes (Goiás, 2020).

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, participaram do estudo professores que atuam diretamente na oferta do EMI no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado. O grupo de participantes é composto por servidores efetivos e também por profissionais em regime de contrato temporário, todos com formação em nível superior, sendo que alguns possuem formação em nível de pós-graduação lato e stricto sensu.

2.2 TIPO DE PESQUISA

O estudo de caso possibilita compreender fenômenos educacionais em seu contexto real, considerando suas especificidades e complexidades (Lüdke; André, 1986). Nesse sentido, essa estratégia metodológica mostrou-se adequada para investigar como se deu o processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Goiás e quais foram suas implicações no cotidiano do trabalho do grupo gestor e dos docentes da instituição pesquisada.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação foram as entrevistas semiestruturadas realizadas com integrantes da equipe gestora e docentes da instituição investigada. As entrevistas permitiram compreender as percepções dos participantes acerca das mudanças curriculares decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere à organização dos itinerários formativos e às condições de trabalho docente.

A realização da pesquisa seguiu os procedimentos éticos exigidos para investigações envolvendo seres humanos. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Goiano, sob o Parecer nº 7.365.194, de 15 de setembro de 2023, bem como autorizado pela Seduc-GO, conforme processo SEI nº 67542704. A pesquisa também atende às diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A investigação fundamenta-se ainda na análise de documentos e na revisão da literatura especializada sobre educação, trabalho, currículo e políticas educacionais para o Ensino Médio. Foram consultadas obras de autores que

discutem a relação entre educação e formação humana, bem como a organização do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil, entre eles Ciavatta (2005), Frigotto (2012b), Ramos (2014) e Saviani (2007), cujas contribuições fundamentam as discussões desenvolvidas nesta pesquisa no campo da educação profissional e tecnológica.

Além da revisão da literatura especializada, utilizada como fundamento para a construção do referencial teórico, foi realizada análise documental de legislações e documentos institucionais relacionados à organização do Ensino Médio na Rede Estadual de Goiás, tais como o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), matrizes curriculares, planos de curso e outros documentos pedagógicos da instituição investigada. A análise desses documentos possibilitou identificar as orientações normativas e institucionais que fundamentam a organização e a implementação do Ensino Médio e da Educação Profissional no contexto da escola pesquisada.

A produção dos dados empíricos foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com docentes e gestores envolvidos na implementação do Ensino Médio Integrado. A articulação entre a análise documental e os dados produzidos nas entrevistas possibilitou apreender as relações entre as orientações estabelecidas nos documentos oficiais e as formas pelas quais essas orientações são interpretadas e materializadas no cotidiano escolar. Desse modo, os diferentes procedimentos adotados contribuíram para a compreensão das implicações da implementação da política educacional no trabalho pedagógico e na organização da instituição investigada.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram: a) servidores da Seduc-GO que atuam na Gerência de Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica; b) docentes que ministram aulas nos componentes da Base Nacional Comum Curricular; c) docentes responsáveis pelos componentes do Núcleo Técnico do curso Técnico em Administração; d) membros do grupo gestor da unidade escolar, composto pela gestora e pela coordenadora pedagógica.

A população participante da pesquisa foi composta por nove sujeitos, distribuídos da seguinte forma: quatro docentes que atuam nos componentes da

Formação Geral Básica, um docente responsável pelos componentes do Núcleo Técnico do curso, dois servidores vinculados à Gerência de Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica da Seduc-GO e dois membros do grupo gestor da unidade escolar, sendo a gestora e a coordenadora pedagógica do turno matutino, período em que é ofertado o Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Administração.

A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando os profissionais diretamente envolvidos com a implementação e o desenvolvimento do EMI na instituição investigada, bem como sua disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram constituídos por docentes e integrantes do grupo gestor da instituição investigada, além de servidores vinculados à Seduc-GO que participaram do processo de implementação do EMI. Todos os participantes foram convidados a colaborar com a investigação e, após manifestação de concordância, as entrevistas foram realizadas individualmente pelo pesquisador, mediante agendamento prévio e de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Na sequência, o Quadro 5 reúne a caracterização de todos os participantes da pesquisa, incluindo os profissionais da escola e os servidores vinculados à Seduc-GO. Essa organização permite visualizar, de forma diferenciada, tanto o perfil dos sujeitos diretamente vinculados ao cotidiano escolar quanto o conjunto dos participantes que contribuíram para a compreensão do processo investigado.

Quadro 5 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação	Função	Formação	Pós-graduação	Tempo de atuação
TP1	Técnico Pedagógico – SEDUC	História	Mestrado em Sociologia	30 anos
TP2	Técnico Pedagógico – SEDUC	Educação Física	Doutorado	20 anos
G	Gestora	Pedagogia	Docência do Ensino Superior	30 anos
C	Coordenadora pedagógica	Pedagogia	Especialização	15 anos
DT1	Docente Núcleo Técnico	Administração / Arte	—	3 anos e 6 meses

Identificação	Função	Formação	Pós-graduação	Tempo de atuação
DC1	Docente Base Comum	Pedagogia / Geografia / Letras	Esp. em Geografia	14 anos
DC2	Docente Base Comum	Geografia / Pedagogia	Metodologia do Ens. História e Geografia	20 anos
DC3	Docente Base Comum	Pedagogia	Docência Universitária	20 anos
DC4	Docente Base Comum	Matemática / Pedagogia	Especialização em Matemática	6 anos

Fonte: dados da pesquisa (2026).

As entrevistas tiveram como objetivo compreender as percepções desses sujeitos acerca da implementação do EMI ao curso Técnico em Administração, bem como suas implicações no cotidiano escolar e na organização do trabalho pedagógico.

Segundo Gil (2002, p. 109):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Durante as visitas ao colégio, previamente agendadas com a gestão e a coordenação pedagógica da instituição, os participantes foram informados acerca dos objetivos da pesquisa e convidados a participar do estudo. Todos os entrevistados são maiores de idade e aceitaram participar voluntariamente da investigação, recebendo duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme modelo aprovado pelo CEP do Instituto Federal Goiano.

As entrevistas foram realizadas individualmente, em espaço reservado na própria instituição de ensino ou em ambiente previamente acordado com os participantes. Para o registro das informações, as entrevistas foram gravadas em dispositivo móvel, mediante autorização prévia dos participantes.

Posteriormente, os áudios foram transcritos integralmente pelo pesquisador, garantindo a fidedignidade das informações e a preservação do sentido original das falas dos participantes.¹

¹ A transcrição foi realizada pelo pesquisador com o auxílio do programa *Microsoft Word*, seguida de

No que se refere à produção de dados em estudos de caso, Yin (2001, p. 121) destaca a importância da utilização de múltiplas fontes de evidência, de modo a possibilitar a triangulação das informações obtidas ao longo da investigação. Entre os princípios apontados pelo autor, destacam-se a utilização de diferentes fontes de evidência e procedimentos de produção de dados; a organização de uma base de dados do estudo de caso, reunindo documentos, registros e anotações produzidos durante a investigação; e a manutenção de uma linha de evidências que permita estabelecer relações entre as questões de pesquisa, as fontes utilizadas e as conclusões construídas a partir da análise dos dados.

De acordo com Yin (2001), a principal vantagem da utilização de múltiplas fontes de evidência consiste na triangulação dos dados, o que contribui para tornar as conclusões do estudo mais consistentes e confiáveis. Nesse sentido, nesta pesquisa, foram utilizadas entrevistas e análise documental, possibilitando uma compreensão mais ampla do processo de implementação do EMI no contexto investigado.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Considerando que esta pesquisa possui abordagem qualitativa, os dados provenientes das entrevistas e dos documentos analisados foram interpretados por meio da análise de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2016). Essa técnica permite examinar de forma sistemática as comunicações produzidas pelos participantes, possibilitando identificar sentidos, categorias e padrões presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com Bardin (2016, p. 31):

A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

O processo de análise seguiu as três etapas propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consistiu na organização inicial do material empírico, incluindo

conferência por meio da escuta atenta dos áudios, com pausas e revisões sempre que necessário.

a leitura das transcrições das entrevistas e dos documentos selecionados para análise. Nessa etapa, realizou-se a chamada leitura flutuante, caracterizada pelo contato inicial e sistemático com o material, com o propósito de favorecer a familiarização com seu conteúdo, identificar elementos recorrentes e selecionar os materiais pertinentes aos objetivos da investigação. Essa etapa corresponde ao momento inicial da análise de conteúdo, no qual se realizam a organização e preparação do material que será posteriormente submetido às etapas de exploração e interpretação (Bardin, 2016).

As entrevistas foram gravadas em dispositivo móvel, mediante autorização prévia dos participantes, e posteriormente transcritas integralmente pelo pesquisador no editor de textos Microsoft Word. Após a transcrição, foi realizada a conferência do conteúdo transcrito mediante a escuta dos arquivos de áudio, com o propósito de verificar a correspondência entre as falas registradas e o material original.

Para preservar o anonimato dos participantes, foi adotado um sistema de codificação, no qual os entrevistados foram identificados por letras e números. Os servidores da Seduc-GO foram identificados como TP1 e TP2; os docentes do núcleo comum como DC1, DC2, DC3 e DC4; o docente do núcleo técnico como DT1; e os membros do grupo gestor como G (gestora) e C (coordenadora pedagógica). Esse procedimento foi adotado com o objetivo de garantir o sigilo das identidades dos participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação dos dados, identificando palavras-chave, expressões recorrentes e ideias centrais presentes nas falas dos entrevistados. Nesse processo, as unidades de registro foram agrupadas em categorias temáticas, definidas a partir da relação entre os conteúdos das entrevistas e os objetivos da pesquisa.

Posteriormente, realizou-se a etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, na qual os dados foram organizados e analisados de forma a evidenciar as percepções dos participantes acerca da implementação do EMI ao curso Técnico em Administração e suas implicações no cotidiano escolar e na organização do trabalho pedagógico.

Além das entrevistas, a análise também considerou documentos institucionais e normativos, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o Plano de Curso (PC) do curso Técnico em Administração, documentos curriculares da Rede Estadual de Ensino de Goiás e legislações relacionadas ao Ensino Médio e à EPT.

A análise documental contribuiu para contextualizar as informações obtidas nas entrevistas e ampliar a compreensão do processo investigado.

Dessa forma, a análise de conteúdo possibilitou organizar e sistematizar o material empírico, favorecendo a identificação de recorrências, convergências, divergências e elementos significativos presentes nas falas dos participantes e nos documentos analisados. Esse procedimento foi desenvolvido em articulação com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, que orientou a interpretação dos dados a partir das relações históricas, sociais e institucionais que constituem o fenômeno investigado.

Assim, a análise não se restringiu à descrição dos conteúdos manifestados pelos participantes, buscando compreender as mediações, contradições e determinações presentes no processo de implementação do EMI e em suas implicações para o trabalho pedagógico no contexto da instituição investigada.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise e a discussão dos resultados obtidos nesta pesquisa, considerando tanto os dados provenientes da análise documental quanto as percepções dos participantes entrevistados. O foco da análise está na compreensão de como se deu o processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) ao curso Técnico em Administração no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado, bem como nas implicações dessa proposta para o trabalho do grupo gestor e dos docentes envolvidos.

Inicialmente, realiza-se a análise de documentos institucionais que orientam a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na unidade escolar investigada, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Plano de Curso (PC), os planos de ensino e a matriz curricular do curso Técnico em Administração, os quais foram apresentados e caracterizados na Seção 2 deste trabalho. A análise desses documentos busca identificar os princípios, fundamentos e concepções que orientam a organização do EMI na instituição, especialmente no que se refere à articulação entre a formação geral da educação básica e a formação técnico-profissional.

Na sequência, busca-se compreender como ocorreu o processo de implementação do EMI na escola investigada, considerando tanto os elementos presentes nos documentos institucionais quanto os relatos dos participantes da pesquisa. Para tanto, são analisadas as categorias construídas a partir das entrevistas dos sujeitos que atuaram diretamente ou acompanharam o processo de implantação dessa modalidade de ensino na rede estadual.

Ademais, esta seção apresenta reflexões acerca das percepções dos docentes participantes da pesquisa sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto do EMI, especialmente no que se refere à articulação entre os componentes curriculares da formação geral e os componentes do núcleo técnico do curso. Nesse sentido, são discutidas as categorias analíticas construídas a partir das falas dos entrevistados, buscando evidenciar os desafios, limites e possibilidades presentes no cotidiano do trabalho docente e na gestão escolar diante da implementação dessa proposta formativa.

A partir dessas análises, busca-se compreender de que maneira o EMI tem se materializado no contexto da escola investigada, evidenciando tanto suas

potencialidades quanto os desafios relacionados à efetivação da integração entre formação geral e educação profissional, bem como suas implicações para a organização do trabalho pedagógico e para a gestão escolar.

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE O EMI AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Para compreender o processo de implementação do EMI na unidade investigada, realizou-se também uma análise documental de normativas educacionais e documentos institucionais da rede estadual e da própria escola. O Quadro 6 apresenta os principais documentos analisados e sua relevância para o desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 6 - Documentos institucionais utilizados na análise da implementação do Ensino Médio Integrado

Documento	Ano	Instituição responsável	Objetivo no contexto da pesquisa
Documento Curricular de Goiás para o Ensino Médio (DC-GOEM)	2021	Secretaria de Estado da Educação de Goiás	Orientar a organização curricular do Ensino Médio na rede estadual, incluindo a articulação entre formação geral e itinerários formativos.
Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado	2022	Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado	Apresentar os princípios pedagógicos da unidade escolar e a organização da oferta do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Administração.
Proposta de Implantação dos Itinerários Formativos da Educação Profissional e Tecnológica	2020	SEDUC-GO	Apresentar os cursos técnicos ofertados na rede estadual e as diretrizes para implementação dos itinerários formativos da Educação Profissional e Tecnológica.
Relatório da Coordenação Pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica	2022	Gerência de Educação Profissional – SEDUC-GO	Registrar ações, diretrizes e orientações pedagógicas relacionadas à implementação da Educação Profissional na rede estadual.
Lei nº 13.415	2017	Governo Federal	Instituir a reforma do Ensino Médio e reorganizar a estrutura curricular da etapa, incluindo os itinerários formativos.
Lei nº 14.945	2024	Governo Federal	Atualizar diretrizes relacionadas à organização do Ensino Médio e à oferta de itinerários formativos,

Documento	Ano	Instituição responsável	Objetivo no contexto da pesquisa
			incluindo a formação técnica e profissional.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	1996	Governo Federal	Estabelecer as bases legais da educação nacional e orientar a organização da educação básica e da educação profissional no Brasil.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos documentos institucionais analisados na pesquisa.

A análise desses documentos evidencia que a proposta do EMI busca articular a formação geral da educação básica à formação profissional, possibilitando ao estudante concluir o ensino médio simultaneamente à obtenção de uma habilitação técnica. No caso da unidade investigada, o curso Técnico em Administração possui duração de três anos e é ofertado no turno matutino, organizado em séries anuais.

A organização curricular do curso está estruturada a partir da BNCC e do itinerário formativo voltado à EPT, específico da área de Administração. Conforme documento orientador da Seduc-GO, a oferta do curso técnico integrado constitui uma estratégia que busca proporcionar uma formação mais consistente e articulada, evitando a fragmentação curricular e favorecendo o desenvolvimento de competências científicas, tecnológicas e profissionais ao longo do percurso formativo dos estudantes (Goiás, 2020).

Sendo assim, os documentos institucionais indicam que a proposta do EMI está fundamentada na articulação entre diferentes dimensões da formação humana. O Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar destaca que a formação dos estudantes deve considerar a relação entre cultura, ciência e trabalho como princípios estruturantes do processo educativo, buscando promover uma formação que ultrapasse a preparação imediata para o mercado de trabalho (Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado, 2025).

Essa perspectiva dialoga com as discussões teóricas sobre a EPT, especialmente com a concepção de formação integrada discutida por Ciavatta (2005), que compreende o currículo integrado como uma proposta pedagógica orientada à superação da fragmentação entre formação geral e formação profissional, articulando trabalho, ciência e cultura.

Ademais, documentos institucionais da Seduc-GO indicam que a definição dos cursos técnicos ofertados nas escolas da rede estadual considerou aspectos

relacionados ao cenário socioeconômico regional. Segundo técnicos pedagógicos da Seduc-GO, o processo de escolha dos cursos técnicos levou em consideração dados sobre os arranjos produtivos locais e informações de órgãos governamentais relacionados ao mercado de trabalho:

As primeiras implantações de cursos foram orientadas por um levantamento do cenário socioeconômico, utilizando dados do IBGE, do Caged e do Ministério do Trabalho, buscando identificar os setores produtivos predominantes nas diferentes regiões do estado (TP1).

No contexto da escola investigada, a implementação do curso Técnico em Administração ocorreu no ano de 2021, como parte da política de expansão da Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino. Conforme relato da equipe gestora da unidade escolar, a oferta do curso integrou um conjunto de mudanças educacionais que estavam sendo implementadas na rede naquele período.

A escola recebeu a proposta de implantação do Ensino Médio Integrado e iniciamos a implementação no ano de 2021 (G).

A coordenadora pedagógica da unidade escolar também menciona que a escola passou a ofertar o curso técnico a partir de uma indicação da Rede Estadual de Ensino, no âmbito das políticas de expansão da Educação Profissional:

Acredito que a unidade escolar não participou diretamente da escolha do curso. A escola foi indicada para ofertar essa modalidade (C).

Os relatos apresentados ajudam a compreender o contexto em que ocorreu a implementação do EMI na escola investigada, evidenciando que a proposta chegou à unidade escolar como parte de um processo mais amplo de reorganização da oferta do Ensino Médio na rede estadual.

Apesar de os documentos institucionais apresentarem princípios e diretrizes que orientam a integração entre formação geral e formação técnica, os relatos dos participantes da pesquisa indicam que a compreensão dessa proposta foi sendo construída gradualmente no cotidiano escolar. Conforme relatado por um dos docentes entrevistados:

Não conhecia de forma aprofundada. A implantação ocorreu sem um processo prévio de discussão ou apresentação da proposta para os professores da unidade (DC3).

De forma semelhante, outra docente também destaca que a proposta representou uma novidade para os profissionais da escola:

Foi uma grande surpresa quando nós recebemos a oportunidade de trabalhar com esse ensino. Eu não conhecia a proposta de integração entre ensino médio e educação profissional (DC2).

Esses relatos ajudam a compreender o contexto institucional em que a política de implementação do EMI foi desenvolvida na escola investigada, evidenciando que a materialização das diretrizes presentes nos documentos institucionais envolve um processo de adaptação e aprendizagem por parte dos sujeitos envolvidos.

A Figura 3 pretende exprimir a perspectiva da proposta do curso de Administração do colégio, objeto da pesquisa.

Figura 3 - Esquema da estrutura formativa do curso Técnico em Administração no contexto do Ensino Médio Integrado



Fonte: Goiás (2020, p. 8).

A oferta do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado foi implantada de forma gradual a partir do ano de 2021, em conformidade com as orientações da Resolução CEE/CP nº 4, de 2015, que regulamenta a organização da EPT de nível médio no estado de Goiás. O processo de implantação ocorreu de maneira progressiva ao longo de três anos. Inicialmente, em 2021, foram ofertadas vagas apenas para a 1ª série do curso. No

ano de 2022, a oferta foi ampliada para contemplar também a 2ª série e, em 2023, concluiu-se o processo de implantação com a disponibilização de vagas para as três séries que compõem o curso.

A distribuição da carga horária do curso permite observar uma diminuição expressiva do espaço destinado à Formação Geral Básica, que totaliza 2.160 horas ao longo das três séries do Ensino Médio. Em contrapartida, verifica-se a ampliação progressiva dos componentes vinculados ao Núcleo Técnico e aos itinerários formativos, aspecto que evidencia uma das principais características da reforma do Ensino Médio. Tal reorganização curricular tem sido amplamente problematizada no campo da EPT, sobretudo pelas implicações que pode gerar na formação dos estudantes da classe trabalhadora.

Conforme Ramos (2014) e Kuenzer (2000), políticas educacionais orientadas pela flexibilização curricular tendem a reforçar a dualidade histórica da educação brasileira, ao reduzirem o acesso a uma formação científica, artística e cultural mais ampla para determinados grupos sociais.

Nesse contexto, a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica pode representar não apenas uma reorganização curricular, mas uma redefinição do próprio sentido do Ensino Médio, aproximando-o de perspectivas mais instrumentalizadas e voltadas ao atendimento imediato das demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a análise da matriz curricular evidencia tensões entre a defesa da formação integral e os limites impostos pela atual configuração do Novo Ensino Médio.

A organização da carga horária apresentada foi estruturada conforme as diretrizes curriculares vigentes no período de implementação do curso, orientadas pelas normativas decorrentes da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e pelas orientações curriculares adotadas pela Rede Estadual de Educação de Goiás naquele momento. No entanto, a política do Ensino Médio passou por reformulações recentes com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que redefiniu aspectos da organização curricular dessa etapa da Educação Básica, especialmente no que se refere à ampliação da carga horária da Formação Geral Básica para, no mínimo, 2.400 horas ao longo do percurso formativo.

A nova legislação também reafirma a possibilidade de oferta da formação técnica e profissional articulada ao Ensino Médio, mantendo a estrutura curricular composta por itinerários formativos, ao mesmo tempo que busca reequilibrar a

relação entre a formação comum e os percursos formativos específicos (Brasil, 2024). Nesse sentido, observa-se que as redes de ensino vêm passando por processos de adequação curricular progressiva para alinhar suas matrizes e propostas formativas às novas diretrizes estabelecidas pela legislação mais recente.

Essa organização curricular evidencia a estrutura do EMI proposta para o curso Técnico em Administração, na qual se busca articular os componentes da formação geral da educação básica com os conhecimentos específicos da formação técnica. Desse modo, a matriz curricular expressa a tentativa de promover uma formação que combine diferentes dimensões do processo educativo, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de competências acadêmicas, científicas e profissionais ao longo de sua trajetória escolar (Quadro 7).

Quadro 7 - Comparação entre a matriz curricular do curso Técnico em Administração e as diretrizes da legislação do Ensino Médio (2017–2024)

Componentes curriculares	Matriz do curso Técnico em Administração (CEZPC)	Diretrizes do Novo Ensino Médio – Lei 13.415/2017	Diretrizes atualizadas – Lei 14.945/2024
Formação Geral Básica	2.160 h	mínimo 1.800 h	mínimo 2.400 h
Formação Técnica / Itinerário profissional	1.080 h	até 1.200 h (itinerários)	mínimo 600 h (podendo ser maior na formação técnica)
Componentes eletivos	320 h	parte dos itinerários formativos	mantidos nos itinerários
Carga horária total	3.600 h	mínimo 3.000 h	mínimo 3.000 h
Organização curricular	BNCC + formação técnica	BNCC + itinerários	Formação Geral Básica + itinerários

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPP (Goiás, 2022), Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e Lei nº 14.945 (Brasil, 2024).

Adicionalmente, a forma como a carga horária está distribuída ao longo das três séries do curso evidencia uma tentativa de estruturar o percurso formativo de modo que os componentes da formação técnica ganhem maior destaque gradativamente, sobretudo nos anos finais da formação. Nesse período, os estudantes passam a ter um contato mais aprofundado com conteúdos específicos da área de Administração, o que poderia contribuir para aproximar os conhecimentos da BNCC dos saberes próprios da formação profissional. Essa organização curricular

busca fortalecer a articulação entre formação geral e formação técnica, princípio que constitui um dos fundamentos do EMI.

Nesse contexto, o Plano de Curso do EMI ao curso Técnico em Administração da Rede Estadual de Goiás apresenta a definição do perfil profissional esperado para os estudantes concluintes dessa formação, destacando as competências e habilidades que se pretende desenvolver ao longo do percurso formativo (Goiás, 2020). Esse documento orienta a organização pedagógica do curso e explicita as capacidades que os estudantes devem desenvolver ao final da formação, articulando conhecimentos da formação geral com saberes próprios da área de Administração. A seguir, apresenta-se a descrição desse perfil profissional conforme estabelecido no referido documento:

O egresso do curso Técnico em Administração deverá ser capaz de contextualizar e colocar em prática em sua vida cotidiana os conhecimentos, competências e habilidades inerentes à formação geral básica propiciadas pelas diversas áreas do conhecimento propedêutico e, especificamente no que se refere à habilitação profissional, ser capaz de executar operações administrativas relativas a planejamento, pesquisas, análise e assessoria no que tange à gestão de pessoal, de materiais e produção, de serviços, financeira, orçamentária e mercadológica; utilizar sistemas de informação e aplicar conceitos e modelos de gestão em funções administrativas; elaborar orçamentos, fluxos de caixa e demais demonstrativos financeiros; elaborar e expedir relatórios e documentos diversos; auxiliar na elaboração de pareceres e laudos para tomada de decisões (Goiás, 2020, p. 10).

A análise do perfil profissional do egresso apresentado no Plano de Curso evidencia uma ênfase significativa no desenvolvimento de competências voltadas à prática profissional e às demandas do mercado de trabalho. As habilidades descritas priorizam a execução de atividades administrativas, a aplicação de ferramentas de gestão e a atuação em processos organizacionais, reforçando uma perspectiva formativa orientada pela empregabilidade e pela adaptação às exigências do setor produtivo.

Ainda que o Plano de Curso faça referência à proposta do EMI, a análise do perfil do egresso evidencia predominância de competências relacionadas à prática profissional e às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a integração entre formação geral e formação profissional, concebida como princípio central do Ensino Médio Integrado, não se apresenta de maneira explícita ou equilibrada no trecho analisado.

Nesse sentido, Ciavatta (2012) argumenta que a proposta de formação

integrada busca articular diferentes dimensões do conhecimento, compreendendo o trabalho, a ciência e a cultura como elementos indissociáveis do processo formativo. Para a autora, a integração curricular não se limita à justaposição de disciplinas da educação básica e da educação profissional, mas pressupõe a construção de um projeto educativo que promova a formação integral dos estudantes.

De forma complementar, Ramos (2012) destaca que o currículo integrado no Ensino Médio deve possibilitar aos estudantes compreender as relações entre conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico e organização social do trabalho. Assim, a formação técnica não deve ser compreendida apenas como preparação imediata para o mercado de trabalho, mas como parte de um processo educativo mais amplo, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

O perfil profissional delineado no Plano de Curso do Técnico em Administração, ainda que de modo discursivo-ideológico, evidencia a tentativa de alinhar a formação técnica às concepções de formação integral defendidas pela EPT. A análise do documento evidencia uma predominância de competências voltadas à atuação profissional e ao desenvolvimento de habilidades técnicas relacionadas à área de Administração. As referências presentes no perfil do egresso concentram-se, principalmente, na execução de atividades administrativas e no uso de ferramentas de gestão, reforçando uma perspectiva formativa orientada pela preparação para o mercado de trabalho.

Dando continuidade à análise, observa-se a Matriz Curricular do curso Técnico em Administração, documento essencial para a organização pedagógica e curricular da proposta formativa. Esse documento orienta a estrutura do curso e estabelece as bases para a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, em consonância com as diretrizes curriculares que regulamentam essas modalidades de ensino.

A organização curricular do curso também se insere no contexto das mudanças promovidas pelas reformas recentes do Ensino Médio no Brasil. Inicialmente, a Lei nº 13.415/2017 instituiu uma nova estrutura para essa etapa da educação básica, estabelecendo a organização curricular a partir da BNCC e dos itinerários formativos, desenvolvidos por meio de diferentes arranjos curriculares (Brasil, 2017, 2018). Posteriormente, a promulgação da Lei nº 14.945/2024 promoveu ajustes nessa política educacional, ampliando a carga horária mínima da

Formação Geral Básica e buscando reequilibrar a relação entre a formação comum e os percursos formativos específicos, mantendo a possibilidade de articulação entre Ensino Médio e formação técnica e profissional (Brasil, 2024).

De acordo com o Plano de Curso do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Administração da Rede Estadual de Goiás (Goiás, 2020), a formação técnica integrada constitui a estratégia pedagógica adotada para a implementação do itinerário formativo da Formação Técnica e Profissional na área de Administração. Nessa perspectiva, os componentes da formação geral básica, vinculados à BNCC, e os componentes da formação técnica devem ser desenvolvidos de forma articulada, de modo que os conhecimentos produzidos em cada um desses campos dialoguem entre si e se complementem. Tal organização busca favorecer a construção de um percurso formativo coerente, tendo como referência o perfil profissional previsto para o estudante egresso dessa habilitação técnica. Essa proposta pedagógica se insere no contexto das reformas recentes do Ensino Médio brasileiro, inicialmente instituídas pela Lei nº 13.415/2017 e posteriormente reformuladas pela Lei nº 14.945/2024, que mantêm a possibilidade de articulação entre a formação geral e a formação técnica no âmbito dos itinerários formativos (Brasil, 2017, 2024).

O Quadro 8 apresenta a organização da matriz curricular do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Administração na Rede Estadual de Goiás. A distribuição da carga horária permite visualizar a organização dos componentes da Formação Geral Básica, do Núcleo Técnico e das unidades eletivas ao longo das três séries do Ensino Médio.

Quadro 8 - Matriz Curricular do EMI ao Curso Técnico em Administração

MATRIZ CURRICULAR - CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ADMINISTRAÇÃO - NOVO ENSINO MÉDIO										
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série		2ª série		3ª série		CH	CH
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	TOTAL H/Aula	TOTAL H/Efetiva
BASE NACIONAL COMUM	1 - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	3	120	4	160	440	367
		Arte	1	40					40	33
		Educação Física	1	40					40	33
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	40	1	40	1	40	120	100
	2 - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	1	40	2	80	200	167
		Química	2	80	1	40	2	80	200	167
		Biologia	2	80	2	80	1	40	200	167
	3 - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	3	120	4	160	440	367
	4 - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	1	40	200	167
		Geografia	2	80	2	80	1	40	200	167
		Filosofia	1	40					40	33
		Sociologia	1	40					40	33
	TOTAL BNCC		23	920	15	600	16	640	2160	1800
FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	1 - ELETIVAS (Núcleo dirigido - O estudante escolhe uma entre as duas ofertadas em cada bloco)	Segurança no trabalho					1	40	40	33
		Tecnologias digitais								
		Gestão ambiental			1	40			40	33
		Redação empresarial								
		Ética profissional	1	40					40	33
		Relações interpessoais								
	2 - PROJETO DE VIDA	Projeto de vida	1	40	1	40	1	40	120	100
	3 - ELETIVAS (núcleo livre, unidade escolar modula a mais procurada pela turma)	(Ver opções)	1	40					40	33
		(Ver opções)			1	40			40	33
		(Ver opções)					1	40	40	33
	SUBTOTAL / E + PV		3	120	3	120	3	120	360	300

Continua

Continuação Quadro 4

MATRIZ CURRICULAR - CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM ADMINISTRAÇÃO - NOVO ENSINO MÉDIO									
	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série		2ª série		3ª série		CH
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	TOTAL H/Aula
FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	4 - NÚCLEO TÉCNICO DO ITINERÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO	A Administração e o Mundo do Trabalho	1	40					40
		Fundamentos da Administração	2	80					80
		Gestão de Pessoas			2	80			80
		Estatística Aplicada					1	40	40
		Marketing Empresarial			2	80			80
		Gestão da Qualidade			2	80			80
		Legislação e Organização Empresarial			1	40			40
		Gestão da Produção					1	40	40
		Matemática Financeira					1	40	40
		Técnicas Administrativas					2	80	80
		Gestão de Processos					2	80	80
		Contabilidade					2	80	80
		Fundamentos de Economia			1	40			40
		Logística Empresarial			2	80			80
		Tecnologias de comunicação e informação	1	40					40
		Empreendedorismo			1	40			40
		Projeto de Administração			1	40	2	80	120
		SUBTOTAL / NT	4	160	12	480	11	440	1080
		TOTAL ITINERÁRIO	7	280	15	600	14	560	1440
		TOTAL	30	1200	30	1200	30	1200	3600

Opções de Eletivas:
 Administração estratégica
 Ética profissional
 Gestão ambiental
 Gestão financeira
 Informática básica
 Inglês instrumental
 Inovação tecnológica e a Administração
 Redação empresarial
 Relações interpessoais
 Responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental
 Segurança no trabalho
 Tecnologias digitais

Fonte: Goiás (2020, p. 13-14).

A organização da matriz curricular evidencia uma das principais contradições presentes na implementação do Novo Ensino Médio e do Itinerário Formativo V. Ao mesmo tempo que o discurso oficial defende a formação integral dos estudantes, observa-se uma diminuição significativa do espaço destinado à formação geral, especialmente aos componentes vinculados às Ciências Humanas, às artes e às práticas corporais. Disciplinas como Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física passam a ocupar um espaço mínimo na matriz curricular, revelando uma reorganização que privilegia a formação técnica e o desenvolvimento de competências voltadas ao mercado de trabalho.

Essa configuração curricular pode ser analisada à luz das críticas desenvolvidas por Ramos (2014) e Kuenzer (2000) acerca das políticas educacionais que, sob determinadas condições históricas, podem contribuir para a fragmentação da formação e para a manutenção da dualidade estrutural da educação brasileira. Nessa perspectiva, a redução do espaço destinado à formação geral não representa apenas uma reorganização da carga horária, mas pode produzir implicações para o próprio sentido atribuído ao Ensino Médio, especialmente quando a flexibilização curricular se orienta por perspectivas mais instrumentalizadas e pragmáticas de formação. Tal movimento evidencia uma tensão entre a defesa da formação humana integral e propostas curriculares que privilegiam percursos formativos diferenciados e respostas mais imediatas às demandas sociais e produtivas.

No que se refere à organização curricular, as áreas do conhecimento definidas pela BNCC (Brasil, 2018) são estruturadas a partir das habilidades e objetivos de aprendizagem, bem como dos objetos de conhecimento que compõem as bases científico-tecnológicas associadas às competências previstas na matriz curricular. Essa organização segue as orientações estabelecidas pelo DC-GOEM, que orienta a organização pedagógica das escolas da rede estadual. Por sua vez, os componentes relacionados à flexibilização curricular — como as disciplinas eletivas, o componente Projeto de Vida e os componentes do Núcleo Técnico do itinerário formativo em Administração — apresentam ementas específicas, detalhadas no Plano de Curso (Goiás, 2020), nas quais são definidos os conteúdos, objetivos e referenciais teóricos que orientam o desenvolvimento de cada componente curricular.

Na instituição investigada, o planejamento pedagógico é elaborado pelos

docentes por meio de sequências didáticas quinzenais, posteriormente registradas na plataforma do Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP) da Seduc-GO. O sistema constitui uma ferramenta utilizada para o registro e a organização do planejamento docente, contemplando elementos como expectativas de aprendizagem, conteúdos, estratégias de ensino, recursos didáticos e formas de avaliação, definidos pelos professores para o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, o SIAP configura-se como instrumento de apoio ao registro e à organização do trabalho pedagógico, não se constituindo como responsável pela elaboração das sequências didáticas.

Entretanto, a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, foi possível identificar que, embora exista uma estrutura formal de planejamento pedagógico, o desenvolvimento de um planejamento integrado entre os componentes da formação geral e os componentes do núcleo técnico ainda não ocorre de maneira sistemática no cotidiano da escola. Conforme relatado por um dos integrantes do grupo gestor, ainda existem desafios relacionados à articulação entre as diferentes áreas do currículo:

A gente realiza o planejamento das disciplinas, cada professor faz seu planejamento no sistema, mas a integração entre as disciplinas do núcleo comum e do núcleo técnico ainda acontece de forma muito limitada (G).

Esse relato evidencia que, apesar da existência de instrumentos institucionais que orientam o planejamento pedagógico, a construção de práticas efetivamente integradas entre as diferentes áreas do conhecimento ainda se apresenta como um desafio no contexto da implementação do EMI.

Ainda no que se refere ao planejamento das aulas e à forma como se busca estabelecer a articulação entre teoria e prática nos componentes do Núcleo Técnico, outro integrante do grupo gestor destacou aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico no curso. De acordo com a coordenadora pedagógica da unidade escolar, existe uma preocupação em desenvolver atividades que possibilitem aos estudantes relacionar os conteúdos estudados com situações concretas da área de Administração.

A gente orienta os professores do núcleo técnico para que as aulas não fiquem só na teoria. Sempre que possível, eles procuram trabalhar com atividades práticas, estudos de caso e situações que aproximem o conteúdo

da realidade do curso de Administração (C).

O relato evidencia que há uma tentativa, por parte da equipe pedagógica, de estimular práticas de ensino que articulem os conhecimentos teóricos aos contextos práticos da área profissional, aspecto que constitui um dos princípios da proposta do EMI. Mas, conforme apontado nas entrevistas, essa articulação ainda ocorre de forma gradual, dependendo das condições institucionais e das estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Avançando nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática assume papel central na formação educativa. A compreensão da práxis permite superar a ideia de que teoria e prática constituem dimensões separadas do processo formativo, uma vez que ambas se relacionam na produção do conhecimento e na transformação da realidade. Segundo Vázquez (2007), a práxis caracteriza-se pela unidade entre atividade teórica e atividade prática, constituindo-se como ação consciente e orientada para a transformação da realidade.

Nessa perspectiva, a formação educativa não deve limitar-se à apropriação de conhecimentos teóricos nem à realização de atividades práticas desarticuladas, mas possibilitar que os sujeitos compreendam criticamente as condições concretas em que vivem e atuem sobre elas. No EMI, essa relação assume particular importância, pois a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e aqueles relacionados ao trabalho pode contribuir para uma formação que permita aos estudantes compreender os processos sociais e produtivos em sua complexidade.

Em consonância com essa perspectiva, Saviani (2013) afirma que a prática educativa precisa estar sustentada por fundamentos teóricos consistentes, de modo a favorecer não apenas a assimilação dos conteúdos escolares, mas também a construção de uma compreensão crítica da realidade. Para o autor, a articulação entre teoria e prática constitui elemento fundamental no processo formativo, pois permite que o conhecimento escolar seja compreendido como instrumento de análise e intervenção na realidade social.

Considerando essas reflexões teóricas, observa-se que a proposta do EMI apresenta potencial para fortalecer a articulação entre os conhecimentos teóricos desenvolvidos na escola e as experiências práticas relacionadas ao mundo do

trabalho. No contexto do município de Nova Crixás, essa integração pode representar uma oportunidade de ampliar as experiências formativas dos estudantes, aproximando o processo educativo das dinâmicas econômicas e sociais da região.

Nesse sentido, membros do grupo gestor destacam que o curso técnico pode contribuir para a preparação dos estudantes para as oportunidades existentes no contexto local. Conforme relatado pela gestão da unidade escolar:

A gente percebe que o município está crescendo muito por causa das empresas ligadas ao agronegócio. O curso técnico em Administração pode ajudar os alunos a se prepararem melhor para essas oportunidades que estão surgindo aqui na região (G).

De forma semelhante, a coordenação pedagógica também aponta que a articulação entre a formação técnica e as demandas do contexto local pode ampliar as possibilidades de formação dos estudantes:

A ideia é que os alunos consigam relacionar o que aprendem aqui na escola com as oportunidades que existem no município, principalmente com o crescimento das empresas na região (C).

Essa percepção também aparece nas falas dos técnicos pedagógicos da Seduc-GO, que destacam que a escolha dos cursos técnicos ofertados na rede estadual buscou considerar as características socioeconômicas das diferentes regiões do estado:

A definição dos cursos técnicos levou em conta o levantamento dos arranjos produtivos locais, buscando ofertar cursos que dialogassem com as atividades econômicas predominantes em cada região (TP1).

Observa-se, então, que a proposta do EMI, ao articular formação geral e formação profissional, não deve ser compreendida apenas como uma estratégia para ampliar as possibilidades de inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Seu sentido formativo mais amplo está relacionado à possibilidade de articular conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sociais, favorecendo a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento das diferentes dimensões da formação humana. Sendo assim, a integração entre teoria e prática constitui um princípio fundamental para a construção de experiências educativas que relacionem os conhecimentos escolares às situações concretas vivenciadas pelos estudantes,

sem reduzir a formação às demandas imediatas do mercado de trabalho.

Essa perspectiva pode ser materializada, inclusive, no trabalho desenvolvido pelos diferentes componentes curriculares da formação geral. No caso da Biologia, por exemplo, a articulação com a formação técnica pode ocorrer por meio da seleção de objetos de conhecimento que possibilitem estabelecer relações entre os fundamentos científicos da área e situações concretas relacionadas ao contexto social, ambiental e produtivo em que os estudantes estão inseridos.

Considerando a distribuição da carga horária do componente ao longo do Ensino Médio, com duas aulas semanais em determinados anos e uma aula semanal em outro, o desafio consiste não apenas em ampliar conteúdos, mas em construir possibilidades de articulação entre os conhecimentos biológicos e os demais componentes da formação, estabelecendo relações com os conhecimentos técnicos e profissionais desenvolvidos no percurso formativo.

Desse modo, a integração curricular não pressupõe que cada componente curricular abandone seus conhecimentos específicos ou que todos os conteúdos sejam trabalhados conjuntamente. Trata-se, antes, de estabelecer relações entre os conhecimentos, identificando problemas, fenômenos e objetos que possam ser analisados a partir de diferentes perspectivas. No caso da Biologia, questões relacionadas à saúde, ao ambiente, à produção de alimentos, à sustentabilidade, aos impactos das atividades produtivas e às relações entre ciência, tecnologia e sociedade podem constituir possibilidades de articulação com a formação técnica, desde que essa integração seja construída de maneira planejada e fundamentada pelos conhecimentos científicos de cada área.

Diante do exposto, observa-se que a integração entre teoria e prática constitui um elemento recorrente na proposta do EMI, mas sua efetivação depende das condições concretas de organização do trabalho pedagógico. Mais do que uma aproximação formal entre disciplinas ou uma distribuição diferenciada da carga horária, a integração pressupõe a construção de relações entre conhecimentos e práticas que possibilitem aos estudantes compreender a realidade em sua complexidade, articulando formação científica, tecnológica, cultural e profissional numa perspectiva de formação humana integral.

Em contextos municipais nos quais as atividades econômicas relacionadas ao setor agropecuário possuem presença significativa, a aproximação entre formação escolar e demandas produtivas locais pode reforçar perspectivas pragmáticas e

instrumentalizadas de formação, especialmente quando a organização curricular passa a responder prioritariamente às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Essa possibilidade exige uma análise crítica, uma vez que a centralidade atribuída às demandas econômicas pode contribuir para o enfraquecimento da formação geral e da dimensão humanística do currículo.

Conforme Frigotto (2012) e Kuenzer (2000), determinadas orientações das políticas educacionais podem reforçar a dualidade educacional ao direcionar parte da classe trabalhadora para percursos formativos mais técnicos e utilitaristas, em detrimento de uma formação comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

3.2 ANÁLISE DAS CATEGORIAS

A análise das entrevistas realizadas com docentes, integrantes do grupo gestor do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado e técnicos pedagógicos da Seduc-GO possibilitou identificar diferentes aspectos relacionados ao processo de implementação do EMI no município de Nova Crixás (GO). A partir do tratamento e da interpretação dos dados obtidos, foram construídas categorias analíticas que permitiram compreender as percepções dos participantes acerca dessa política educacional, bem como suas repercussões no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a análise dos dados foi organizada em três eixos articulados, definidos a partir dos objetivos da pesquisa e das questões emergentes do material empírico. O primeiro eixo aborda as implicações da implementação do EMI para a organização do trabalho e para a atuação do grupo gestor. O segundo eixo concentra-se nas implicações da implementação da política para o trabalho docente e para as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição investigada. O terceiro eixo analisa as possibilidades, contradições e desafios relacionados à efetivação da integração entre a formação geral e a formação profissional no contexto escolar. Nas subseções a seguir, cada uma dessas categorias será discutida à luz dos relatos dos participantes da pesquisa e do referencial teórico que fundamenta esta investigação.

3.2.1 Processo de implementação do Ensino Médio Integrado

A implementação do EMI ao curso Técnico em Administração no Colégio

Estadual Zizi Perillo Caiado ocorreu no contexto das políticas de reorganização do Ensino Médio desenvolvidas na Rede Estadual de Educação de Goiás. Esse processo está relacionado às mudanças na estrutura curricular do Ensino Médio e à ampliação da oferta da EPT nas escolas da rede pública estadual.

De acordo com documentos institucionais da Seduc-GO, a implementação dos itinerários formativos da EPT foi concebida como uma estratégia para ampliar as oportunidades de formação dos estudantes e fortalecer a articulação entre educação básica e formação profissional. Nesse contexto, o curso Técnico em Administração foi definido como um dos itinerários formativos da rede estadual, considerando aspectos relacionados ao cenário socioeconômico regional e às demandas do mundo do trabalho. Conforme documento institucional da Seduc-GO, a oferta do ensino técnico integrado busca promover uma formação mais consistente e articulada, integrando os componentes da formação geral da educação básica com os conhecimentos específicos da formação profissional (Goiás, 2020).

No caso do município de Nova Crixás, a implementação do EMI ocorreu no ano de 2021, quando o Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado passou a ofertar o curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio. De acordo com relato da equipe gestora da unidade escolar, a escola foi indicada pela rede estadual para ofertar essa modalidade de ensino no âmbito da regional de educação.

A escola recebeu a proposta de implantação do Ensino Médio Integrado e iniciamos a implementação no ano de 2021 (G).

A coordenadora pedagógica da unidade escolar também menciona que a escolha da escola para ofertar o curso técnico ocorreu no âmbito da organização da rede estadual, não tendo sido resultado de uma decisão interna da unidade escolar.

Acredito que a unidade escolar não participou diretamente da escolha do curso. A escola foi indicada para ofertar essa modalidade (C).

Nesse contexto, a implementação do EMI ocorreu inicialmente a partir da estrutura já existente da escola. Conforme relatado pela gestão da unidade, as primeiras disciplinas da formação técnica foram assumidas por professores que já atuavam na Rede Estadual de Ensino, uma vez que, naquele momento, ainda não havia profissionais específicos para todas as áreas do curso técnico.

A escola iniciou a oferta do curso técnico a partir da estrutura já existente.

As disciplinas do núcleo técnico da primeira turma foram distribuídas entre professores da própria rede (G).

Esse dado é relevante para compreender que a expansão da oferta da Educação Profissional não ocorreu de forma dissociada das condições concretas existentes na instituição. A implementação de uma proposta de formação integrada pressupõe não apenas a criação formal do curso, mas também a existência de condições institucionais, pedagógicas e profissionais que possibilitem sua efetivação. Nessa perspectiva, a análise da realidade investigada exige considerar a distância que pode existir entre a proposição formal de uma política e as condições efetivamente disponibilizadas para sua realização.

Ciavatta (2012) ressalta que a formação integrada não pode ser compreendida como a simples reunião da formação geral com a formação profissional. Trata-se, pois, de uma concepção que pressupõe que a educação geral se constitua como parte inseparável da educação profissional, articulando os diferentes conhecimentos envolvidos na formação dos sujeitos. Dessa forma, a efetivação do EMI depende de condições que permitam superar a justaposição entre os diferentes componentes formativos e construir relações efetivas entre eles.

Ademais, as entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa indicam que a chegada do EMI foi percebida pelos professores como uma novidade no contexto da escola, uma vez que essa modalidade de ensino não fazia parte da realidade da unidade escolar até aquele momento.

Não conhecia de forma aprofundada. A implantação ocorreu sem um processo prévio de discussão ou apresentação da proposta para os professores da unidade (DC3).

De forma semelhante, outra docente também menciona que a proposta de integração entre ensino médio e educação profissional era pouco conhecida pelos professores da escola no momento inicial da implementação.

Foi uma grande surpresa quando nós recebemos a oportunidade de trabalhar com esse ensino. Eu não conhecia a proposta de integração entre ensino médio e educação profissional (DC2).

Os relatos evidenciam que a implementação do EMI no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado ocorreu em meio a processos de adaptação institucional, marcados

por dúvidas, dificuldades e limitações na compreensão das bases que fundamentam essa modalidade de ensino. Mesmo professores e gestores tendo buscado organizar o trabalho pedagógico diante das mudanças propostas, as entrevistas revelam que a apropriação dos princípios do EMI e da integração curricular ainda se apresenta de forma parcial e contraditória no cotidiano escolar.

Essa situação pode ser compreendida à luz da própria concepção de formação integrada discutida por Ramos (2014), para quem a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional não se reduz à organização administrativa de diferentes formações em um mesmo espaço escolar. A integração pressupõe uma concepção de formação capaz de articular trabalho, ciência e cultura, demandando uma reorganização do processo educativo e das relações estabelecidas com os conhecimentos. Assim, quando os profissionais responsáveis pela implementação da proposta não dispuserem de espaços suficientes de discussão e formação acerca de seus fundamentos, pode surgir uma tensão entre a concepção prevista nos documentos orientadores e sua apropriação no cotidiano escolar.

Outro aspecto destacado pelos participantes da pesquisa refere-se ao caráter progressivo do processo de implementação do curso técnico integrado na unidade escolar. Embora a implementação do Ensino Médio Integrado tenha ocorrido oficialmente a partir de 2021, as falas dos participantes indicam que o processo de compreensão e adaptação à nova organização curricular ocorreu de maneira gradual no cotidiano escolar.

Portanto, ao afirmar que “a implementação ocorreu de forma gradativa, no entanto o processo foi lento” (DC4), o docente não se refere necessariamente à implantação formal da política, mas às dificuldades de apropriação das mudanças por parte da comunidade escolar, especialmente no que se refere à integração curricular e à reorganização do trabalho pedagógico.

Essa distinção entre implantação formal e efetivação pedagógica é fundamental para a análise do processo investigado. A primeira pode ser identificada quando a escola passa oficialmente a ofertar o curso; a segunda envolve um processo mais amplo de apropriação, reorganização e construção das condições necessárias para que os princípios da formação integrada se materializem nas práticas educativas. Nessa perspectiva, a implementação não pode ser compreendida como uma etapa concluída com a criação do curso, mas como um processo histórico em permanente construção e marcado pelas condições concretas

em que a política se realiza.

A análise dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas evidencia que a implementação do EMI em Nova Crixás ocorreu no contexto de uma política educacional mais ampla de expansão da Educação Profissional na Rede Estadual de Ensino de Goiás. Nesse processo, a implantação formal da proposta ocorreu de maneira relativamente rápida, a partir das orientações definidas pela Seduc-GO. Contudo, os relatos dos participantes revelam que a apropriação pedagógica da proposta e a compreensão de suas especificidades ocorreram de forma mais lenta e contraditória no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à integração curricular e à reorganização das práticas pedagógicas.

Essa contradição entre a implantação formal da política e sua efetivação concreta constitui um elemento importante para a compreensão do fenômeno investigado. A perspectiva do materialismo histórico-dialético adotada nesta pesquisa permite considerar que a realidade escolar não se apresenta como resultado mecânico da aplicação das políticas educacionais, mas como espaço onde diferentes determinações, condições e sujeitos se relacionam e produzem formas concretas de realização da política. Logo, a análise do processo de implementação exige considerar tanto as determinações estabelecidas pela política educacional quanto as mediações existentes no interior da instituição escolar.

A partir dessa contextualização sobre o processo de implementação do EMI na escola investigada, nas seções seguintes, serão analisadas as implicações dessa política educacional para o trabalho do grupo gestor e para o trabalho docente no contexto da unidade escolar.

De acordo com os documentos institucionais analisados, a proposta do EMI busca promover a articulação entre conhecimentos científicos, culturais e técnicos, possibilitando aos estudantes uma formação que contemple tanto a continuidade dos estudos quanto a inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, a integração curricular entre o núcleo comum e o núcleo técnico profissional constitui um dos princípios centrais dessa modalidade de ensino.

Conforme discutido no referencial teórico desta pesquisa, a proposta de formação integrada parte da compreensão de que a educação geral deve constituir-se como parte inseparável da educação profissional. Sendo assim, Ciavatta (2012, p. 84) afirma que:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino

técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a educação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a proposta do EMI busca promover a integração entre diferentes dimensões da formação humana, superando a fragmentação tradicional entre educação geral e formação profissional. Entretanto, os dados produzidos nesta pesquisa indicam que a concretização desse princípio envolve desafios que ultrapassam a organização formal do currículo, alcançando as condições de trabalho, a formação dos profissionais, o planejamento pedagógico e as formas de articulação construídas no cotidiano escolar.

No contexto da escola investigada, o processo de implementação do EMI foi inicialmente marcado por sentimentos de incerteza e surpresa por parte dos profissionais da instituição. Conforme relatado pelos participantes da pesquisa, a chegada dessa modalidade de ensino representou uma novidade para a comunidade escolar, sobretudo diante das mudanças relacionadas à organização curricular e às práticas pedagógicas exigidas pelo EMI. As entrevistas indicam que docentes e gestores passaram a lidar com novas demandas institucionais e pedagógicas, em um contexto marcado por desafios relacionados à compreensão da proposta e à formação para atuação no EMI.

A incerteza, a ansiedade e a surpresa relatadas pelos participantes não devem ser compreendidas apenas como reações individuais diante de uma novidade. Elas também podem ser relacionadas às condições concretas em que a política foi implementada, especialmente diante da ausência de um processo prévio de discussão e orientação identificado nas entrevistas. Desse modo, os sentimentos manifestados pelos sujeitos constituem elementos que ajudam a compreender as condições objetivas e subjetivas presentes no processo de apropriação da política pela escola.

Os relatos dos docentes evidenciam esse contexto inicial de implantação da proposta na escola:

Foi tudo muito novo, com muitas dúvidas e pouca orientação (DC3).

A implementação ocorreu de forma gradativa, no entanto o processo foi lento (DC4).

Essas falas indicam que o processo de implementação do EMI envolveu um período inicial de adaptação institucional, no qual professores e gestores passaram a conhecer gradualmente os princípios e a organização dessa modalidade de ensino. Ao mesmo tempo, revelam que a apropriação da proposta não ocorreu de maneira homogênea entre os sujeitos, constituindo-se como um processo marcado por diferentes níveis de compreensão, participação e envolvimento.

Segundo os participantes da pesquisa, a escola realizou reuniões e momentos de orientação com estudantes e familiares para apresentar a proposta do EMI e esclarecer aspectos relacionados à organização curricular e ao funcionamento do curso técnico integrado. As entrevistas revelam que esse processo de mobilização da comunidade escolar tornou-se necessário diante das dúvidas e incertezas que marcaram a implementação inicial da proposta. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica relata que “quando o Ensino Médio Integrado chegou, a gente ainda tinha muitas dúvidas sobre o que realmente era essa integração” (C), enquanto outro docente afirma que “foi tudo muito novo, com muitas dúvidas e pouca orientação” (DC3). As falas evidenciam que a implantação do curso demandou não apenas reorganizações pedagógicas e administrativas, mas também um processo de sensibilização da comunidade escolar acerca das características e finalidades do EMI.

O trabalho em equipe e a mobilização com os pais para conscientizá-los, sanando dúvidas quanto à proposta, trouxeram o apoio necessário e o engajamento de docentes e gestores, o que foi fundamental para garantir o êxito inicial do processo de implantação, especialmente diante de desafios relacionados à ampliação da carga horária e à permanência dos estudantes na escola por um período maior.

Nesse contexto, os relatos indicam que a escola buscou organizar, coletivamente, estratégias para dar início à implementação da proposta. Mesmo diante de incertezas e da necessidade de adaptação ao novo modelo de ensino, a equipe escolar demonstrou disposição para construir alternativas que possibilitassem o funcionamento do curso técnico integrado.

Esses relatos demonstram que a escola buscou desenvolver estratégias próprias para dar continuidade ao curso, mobilizando esforços institucionais para viabilizar a implementação da proposta no contexto escolar. Contudo, as entrevistas

também revelam fragilidades no suporte institucional oferecido pela Seduc-GO, especialmente no que se refere à formação continuada, ao acompanhamento pedagógico e às condições necessárias para a consolidação da integração curricular. Assim, parte significativa das estratégias de adaptação e organização do EMI passou a depender da iniciativa dos próprios docentes e gestores da unidade escolar.

Esse movimento evidencia uma importante contradição do processo de implementação: ao mesmo tempo que a escola desenvolve iniciativas para responder às demandas da política, as condições institucionais oferecidas para sua efetivação apresentam limitações. Dessa forma, a capacidade de mobilização dos sujeitos não elimina as determinações e os limites objetivos presentes no processo. Ao contrário, evidencia que a materialização da política depende da relação entre as orientações formuladas em âmbito mais amplo e as condições concretas de trabalho existentes na escola.

Assim, a análise dos documentos institucionais e das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa permite compreender que o processo de implementação do Ensino Médio Integrado no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado ocorreu em um contexto de construção gradual da proposta no cotidiano escolar. Enquanto a política educacional estabelecia diretrizes para a oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, os profissionais da escola foram se apropriando, progressivamente, dessa proposta, buscando compreender suas características e possibilidades de aplicação no contexto da unidade escolar.

Então, o processo de implementação do EMI em Nova Crixás pode ser compreendido como um movimento de adaptação institucional e de construção cotidiana da política, no qual a escola passou a reorganizar, gradualmente, suas práticas pedagógicas e administrativas para atender às demandas dessa nova modalidade de ensino. Entretanto, a análise evidencia que essa adaptação ocorreu em meio a contradições relacionadas à formação dos profissionais, ao suporte institucional, à organização do trabalho pedagógico e à própria compreensão do significado da integração entre formação geral e formação profissional.

A partir dessa contextualização sobre o processo de implementação do EMI na escola investigada (Quadro 9), nas seções seguintes, serão analisadas as implicações dessa política educacional para o trabalho do grupo gestor e para o trabalho docente, bem como os desafios relacionados à efetivação da integração

entre formação geral e educação profissional.

Quadro 9 - Síntese do processo de implementação do Ensino Médio Integrado no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado

Aspectos analisados	Evidências identificadas nas entrevistas e documentos
Implantação do curso	O curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio foi implantado progressivamente a partir de 2021, acompanhando as diretrizes da política de expansão da Educação Profissional na rede estadual de Goiás.
Reações iniciais da equipe escolar	Docentes e gestores relataram sentimentos de surpresa, insegurança e necessidade de adaptação diante da nova proposta de ensino.
Mobilização da comunidade escolar	A equipe gestora e os docentes realizaram reuniões e diálogos com estudantes e famílias para esclarecer dúvidas sobre o funcionamento do curso e a ampliação da carga horária.
Organização institucional	A escola buscou reorganizar suas práticas pedagógicas e administrativas para viabilizar a implementação do curso técnico integrado.
Trabalho coletivo	Os relatos indicam esforço conjunto da equipe escolar para estruturar o curso e dar continuidade à proposta, mesmo diante de desafios iniciais.
Processo de adaptação	A implementação do EMI ocorreu de forma gradual, permitindo que a escola se apropriasse, progressivamente, da proposta pedagógica dessa modalidade de ensino.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das entrevistas com docentes, grupo gestor e técnicos da Seduc (2026).

A síntese apresentada no quadro permite visualizar os principais momentos e aspectos identificados nas entrevistas e nos documentos analisados. Contudo, esses elementos não devem ser compreendidos apenas como etapas administrativas da implantação do curso, mas como expressões de um processo marcado pela relação entre as orientações da política educacional e as condições concretas encontradas pela instituição para sua efetivação.

Desse modo, a análise do processo de implementação permite identificar uma diferença significativa entre a implantação formal do EMI e sua efetivação como proposta de formação integrada. Enquanto a primeira ocorreu a partir das orientações da rede estadual, a segunda dependeu de um processo mais lento de apropriação, reorganização do trabalho pedagógico e construção de condições institucionais. É justamente nessa relação entre a política educacional e sua materialização concreta que se encontram elementos centrais para compreender as

implicações do EMI para o trabalho do grupo gestor, para o trabalho docente e para a efetivação da integração entre formação geral e formação profissional, aspectos que serão aprofundados nas subseções seguintes.

3.2.2 Implicações da Implementação do EMI para o Trabalho do Grupo Gestor

A implementação do EMI ao curso Técnico em Administração no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado trouxe mudanças significativas para a organização do trabalho do grupo gestor da unidade escolar. A ampliação da oferta educacional, associada à integração entre formação geral e formação técnica, exigiu da equipe gestora novas formas de organização pedagógica e administrativa, bem como maior articulação com os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto relevante identificado nas entrevistas refere-se à ampliação da complexidade do trabalho do grupo gestor diante da coexistência de diferentes modelos de Ensino Médio na mesma unidade escolar. A implementação do EMI ocorreu em um contexto de transição curricular marcado pela presença simultânea do ensino médio regular, do Novo Ensino Médio e da oferta articulada à EPT. Tal cenário passou a exigir da equipe gestora novas formas de organização pedagógica e administrativa, envolvendo questões relacionadas à modulação docente, organização curricular, acompanhamento dos itinerários formativos e articulação entre formação geral e formação técnica. Conforme a coordenadora pedagógica, “foi tudo muito novo, a gente foi aprendendo a fazer com o processo andando” (C), indicando que parte significativa desse processo ocorreu de forma gradual e baseada nas experiências construídas no cotidiano escolar.

Essa situação evidencia que a implementação de uma política educacional não se concretiza de maneira automática a partir de sua regulamentação. Entre a formulação da política e sua realização no espaço escolar existem mediações institucionais, pedagógicas e humanas que interferem na forma como as orientações são apropriadas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, a fala da coordenadora revela que a equipe gestora precisou construir respostas no próprio processo de implementação, aprendendo a lidar com as novas exigências à medida que elas se apresentavam no cotidiano escolar. O processo, portanto, não pode ser reduzido à aplicação de determinações externas, pois envolve sujeitos concretos que

interpretam, adaptam e materializam a política a partir das condições objetivas existentes na escola.

Essa constatação aproxima-se da discussão desenvolvida por Kuenzer (2000) acerca das relações entre as políticas educacionais, a organização escolar e as transformações do mundo do trabalho. Para a autora, as mudanças educacionais não podem ser compreendidas isoladamente das transformações sociais e econômicas mais amplas que as determinam. No caso investigado, a coexistência de diferentes formas de organização do Ensino Médio expressa justamente um contexto de transição e disputa em torno das finalidades dessa etapa da educação, produzindo novas demandas para aqueles que atuam diretamente em sua organização.

Nesse contexto, os relatos dos participantes da pesquisa evidenciam que a implantação do curso técnico integrado demandou da gestão escolar um esforço inicial de mobilização institucional e de reorganização das práticas administrativas e pedagógicas da escola. Conforme relatado pela gestora da unidade escolar, a chegada da nova modalidade de ensino exigiu adaptações no funcionamento da escola e no planejamento das atividades pedagógicas:

Quando o curso técnico começou, tivemos que reorganizar várias coisas na escola, desde a parte administrativa até o acompanhamento pedagógico das turmas (G).

A fala evidencia que a implementação do EMI não produziu efeitos apenas sobre a organização curricular, mas alcançou diferentes dimensões do trabalho desenvolvido pela gestão escolar. A necessidade de reorganizar a escola, mencionada pela gestora, demonstra que a introdução da formação técnica integrada provocou alterações no planejamento, no acompanhamento das turmas e nas próprias rotinas administrativas da instituição.

Essa ampliação das atribuições da gestão pode ser relacionada à própria concepção de EMI defendida por Ramos (2014). Para a autora, a integração entre formação geral e formação profissional exige uma organização do trabalho pedagógico capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos, os processos sociais e o mundo do trabalho. Dessa forma, não se trata simplesmente de acrescentar componentes técnicos à formação geral, mas de reorganizar o processo educativo a partir de uma concepção integrada de formação. Consequentemente, tal

proposta produz novas exigências para a gestão escolar, que precisa criar condições para que essa integração seja construída coletivamente.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados refere-se à necessidade de diálogo com a comunidade escolar, sobretudo com os estudantes e seus responsáveis, para esclarecer dúvidas sobre o funcionamento do curso e sobre as características do EMI. De acordo com a coordenação pedagógica da escola, a ampliação da carga horária e a permanência dos estudantes por mais tempo na escola exigiram um trabalho de conscientização e orientação junto às famílias:

No início tivemos que conversar bastante com os pais e alunos para explicar como funcionava o curso, principalmente por causa da carga horária maior (C).

A necessidade de mobilização das famílias demonstra que a implementação do EMI produziu efeitos que ultrapassaram a organização interna da escola. A ampliação da jornada escolar e a introdução da formação profissional interferiram na própria relação estabelecida entre escola, estudantes e famílias, exigindo da equipe gestora um trabalho de esclarecimento e convencimento acerca da proposta.

Esse aspecto é relevante porque a formação integrada, conforme Ciavatta (2012) e Ramos (2014), não se resume à existência de uma estrutura curricular formalmente integrada. Sua efetivação envolve uma concepção de formação que precisa ser compreendida e compartilhada pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, as ações desenvolvidas pela gestão junto às famílias podem ser compreendidas como parte das mediações necessárias para a construção da proposta no cotidiano escolar.

Esse processo de mobilização da comunidade escolar também se relaciona com o papel da gestão na mediação entre as diretrizes da política educacional e sua materialização no contexto da escola. Nesse sentido, os técnicos pedagógicos da Seduc-GO destacam que a implementação do EMI contou com orientações institucionais voltadas à implantação dos cursos técnicos na rede estadual.

Entretanto, as entrevistas realizadas com docentes e gestores da escola investigada revelam certo distanciamento entre as orientações previstas institucionalmente e as condições concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Embora os participantes mencionem a realização de momentos iniciais de orientação, as falas evidenciam fragilidades relacionadas à formação continuada, ao acompanhamento pedagógico e à consolidação da integração curricular, indicando

que a escola precisou construir grande parte das estratégias de implementação a partir de suas próprias experiências e possibilidades institucionais.

A implantação dos cursos técnicos nas escolas exigiu um acompanhamento mais próximo da secretaria, principalmente nos primeiros anos, para orientar as unidades escolares nesse processo (TP1).

O relato do técnico pedagógico permite identificar uma primeira contradição presente no processo analisado: mesmo a política tendo sido formulada e coordenada em âmbito estadual, sua efetivação dependeu de condições concretas existentes nas unidades escolares. A necessidade de um acompanhamento “mais próximo” da Secretaria, mencionada pelo participante, sugere que as orientações iniciais não eram suficientes para responder à complexidade das situações encontradas pelas escolas.

Essa questão pode ser relacionada à discussão de Moura (2007) sobre a EPT. O autor chama a atenção para a necessidade de condições institucionais e pedagógicas que permitam superar uma concepção restrita de formação profissional e construir uma educação comprometida com a formação humana. Portanto, a expansão da oferta da EPT, por si só, não garante a efetivação dos princípios da formação integrada. É necessário que a ampliação da oferta seja acompanhada de condições objetivas de trabalho, formação dos profissionais e organização pedagógica compatíveis com a proposta.

A gestora (G) relata a ampliação das demandas burocráticas e organizacionais:

O trabalho do gestor aumentou muito, porque além da rotina da escola, tivemos que lidar com novas matrizes, carga horária diferenciada e prestação de contas (G).

A fala evidencia que a implementação do EMI produziu uma intensificação do trabalho gestorial. As novas matrizes, a ampliação da carga horária e as exigências administrativas passaram a compor uma rotina que já apresentava outras demandas. Desse modo, a implantação da política não significou apenas uma alteração no currículo destinado aos estudantes, mas também uma ampliação das responsabilidades atribuídas aos trabalhadores da escola.

A coordenadora pedagógica afirma que “a coordenação ficou no meio do caminho, tentando ‘traduzir’ as orientações da Seduc para os professores” (C). A escolha da expressão “traduzir” revela a complexidade do processo de implementação da política no contexto escolar, indicando que as orientações

institucionais nem sempre chegavam à escola de forma clara ou articulada às condições concretas do trabalho pedagógico. Tal situação evidencia o papel assumido pela coordenação como instância intermediária entre a política educacional formulada pela Seduc e sua operacionalização no cotidiano escolar. Além do mais, a fala sugere que parte das responsabilidades relacionadas à interpretação e adaptação das normativas acabou sendo transferida à equipe gestora da escola, ampliando as demandas e tensões presentes no trabalho da coordenação pedagógica.

Porém, essa mediação também revela uma transferência de responsabilidades para a escola. Ao assumir a tarefa de “traduzir” as orientações da Secretaria, a coordenação pedagógica passa a responder por uma parcela importante da interpretação e adaptação da política, mesmo diante da ausência de formação específica relatada pelos próprios participantes. Assim, a mediação exercida pela coordenação não pode ser compreendida apenas como uma função administrativa, mas como parte de um processo no qual os trabalhadores da escola precisam transformar orientações gerais em práticas concretas.

Essa situação permite aproximar os dados encontrados na pesquisa da discussão de Frigotto (2012b) acerca das contradições presentes nas políticas educacionais voltadas à formação dos trabalhadores. Em uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho, as políticas educacionais são atravessadas por diferentes interesses e projetos de sociedade. Por isso, sua implementação não ocorre em um espaço neutro. A escola constitui-se como espaço de mediação entre determinações mais amplas e práticas concretas, e os trabalhadores da educação participam ativamente desse processo, ainda que dentro de condições que não são por eles integralmente determinadas.

Os técnicos pedagógicos (TP1 e TP2) reconhecem que a “política exigiu maior protagonismo da gestão escolar”, afirmando que “a gestão da escola passou a ser peça-chave para que o integrado funcionasse minimamente” (TP1). A utilização da expressão “funcionasse minimamente” revela, de forma implícita, as fragilidades presentes no processo de implementação da política educacional. Apesar de a proposta ter sido formulada no âmbito da Seduc, as entrevistas indicam que grande parte das responsabilidades relacionadas à sua operacionalização acabou sendo assumida pela equipe gestora da escola.

Desse modo, a centralidade atribuída à gestão apresenta uma dimensão

contraditória. Por um lado, a participação ativa dos gestores é fundamental para organizar o trabalho coletivo e criar condições para a implementação da proposta. Por outro, quando essa centralidade ocorrer sem a correspondente ampliação das condições institucionais, pode resultar em intensificação do trabalho e responsabilização da escola por problemas que ultrapassam sua capacidade de resolução.

A documentação da Seduc atribui à gestão escolar um papel central na implementação do EMI, especialmente na adequação do PPP, do Regimento Escolar e na instrução dos processos de credenciamento e autorização dos cursos junto ao CEE (Goiás, 2020). Essa atribuição formal ajuda a compreender por que a equipe gestora aparece de maneira recorrente nas falas dos participantes como responsável por diferentes dimensões do processo de implementação.

No entanto, existe uma diferença importante entre atribuir responsabilidades à gestão e garantir as condições necessárias para que essas responsabilidades sejam efetivamente cumpridas. Os dados desta pesquisa sugerem que essa diferença esteve presente no contexto investigado, uma vez que os participantes relatam aumento das atribuições, ausência de formação específica e necessidade de buscar soluções para os problemas que surgiam no cotidiano escolar.

Na prática, a centralidade assumida pela gestão escolar no processo de implementação do EMI resultou em intensificação das demandas administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelo grupo gestor. As entrevistas evidenciam que a equipe gestora passou a lidar com questões relacionadas à reorganização curricular, ampliação da carga horária, acompanhamento das novas matrizes e atendimento às exigências administrativas decorrentes da implementação do curso técnico integrado. Além disso, a coordenação pedagógica assumiu um papel de mediação entre as orientações institucionais encaminhadas pela Seduc e o trabalho desenvolvido pelos docentes no cotidiano escolar, buscando adaptar as normativas às condições concretas vivenciadas na escola.

Essas falas evidenciam que o grupo gestor passou a atuar como executor e mediador da política pública, assumindo responsabilidades que extrapolam a gestão pedagógica tradicional, o que também é apontado no Relatório da Coordenação Pedagógica da EPT ao enfatizar a necessidade de adequações administrativas e pedagógicas nas escolas.

Ainda referente ao trabalho do grupo gestor, a implementação do EMI implicou intensificação das atribuições e ampliação das responsabilidades pedagógicas e administrativas.

A gestora (G) então afirma:

A escola precisou se reorganizar inteira, e muita coisa ficou sob responsabilidade da gestão (G).

A coordenadora pedagógica (C) complementa:

Não houve formação específica, então a gente teve que estudar, buscar orientação e resolver os problemas do dia a dia (C).

Os dois relatos permitem aprofundar a análise da intensificação do trabalho gestorial. A expressão “muita coisa ficou sob responsabilidade da gestão” demonstra que a equipe gestora não apenas coordenou a implementação, mas passou a absorver demandas decorrentes das insuficiências encontradas durante o processo. Já a afirmação de que “não houve formação específica” evidencia uma contradição entre a complexidade da proposta e as condições oferecidas para que os sujeitos responsáveis por sua implementação se apropriassem de seus fundamentos.

O Relatório da Seduc/EPT reconhece esse cenário ao registrar que “as coordenações pedagógicas e gestões escolares passaram a assumir múltiplas demandas relacionadas à implementação da EPT, sem ampliação proporcional de recursos humanos” (Goiás, 2021).

A intensificação do trabalho gestorial pode ser compreendida à luz das discussões de Moura (2007) acerca da expansão da EPT no Brasil. O autor destaca que a consolidação dessa modalidade de ensino exige condições estruturais, organizacionais e pedagógicas que sustentem sua efetivação no cotidiano das instituições escolares. Assim, observa-se que o grupo gestor passa a atuar como mediador das contradições presentes na implementação da política pública, tensionado entre as exigências normativas e as condições concretas disponíveis na escola.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente quando analisada a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético adotada nesta pesquisa. A implementação do EMI apresenta-se, simultaneamente, como uma política que amplia

a oferta da formação profissional e como um processo que produz novas exigências sobre o trabalho dos sujeitos responsáveis por sua efetivação. Portanto, a ampliação da oferta educacional não pode ser analisada separadamente das condições concretas em que ocorre. A política possui uma dimensão formal, expressa em documentos e normativas, mas também uma dimensão concreta, constituída pelas relações sociais e pelas condições de trabalho existentes na escola.

Os docentes também contribuem em suas falas sobre a gestão em meio à implementação do Itinerário Formativo V. Vejamos que as falas apontam sobrecarga administrativa e limitações institucionais.

A DC4 afirma:

A gestão fica à mercê do sistema (DC4).

A expressão utilizada pelo participante sintetiza uma percepção de dependência da escola em relação às determinações e exigências estabelecidas pela rede estadual. Desse modo, a autonomia da gestão aparece tensionada por normas, sistemas e procedimentos administrativos que precisam ser cumpridos para a manutenção do funcionamento do curso. A fala, portanto, não indica simplesmente uma dificuldade operacional, mas revela uma relação contraditória entre autonomia escolar e regulação institucional.

A Gestora (G) já havia mencionado anteriormente a necessidade de adequações constantes ao sistema e às normativas.

A DT1 indica:

Falta uma coordenação específica para o EMI (DT1).

Essa demanda confirma que a implementação do EMI exige uma estrutura organizacional própria. Para Moura (2013), a gestão do EMI precisa assumir papel articulador entre áreas, garantindo tempo e espaço de planejamento coletivo — o que aparece como lacuna na escola pesquisada.

A ausência de uma estrutura específica, conforme relatada pela participante, também interfere na possibilidade de construção de uma integração efetiva entre formação geral e formação técnica. Isso ocorre porque a integração curricular pressupõe espaços de diálogo, planejamento e construção coletiva entre os diferentes

profissionais envolvidos. Segundo Ramos (2014), a formação integrada exige que os conhecimentos sejam relacionados de modo a permitir a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, o que depende de uma organização pedagógica capaz de favorecer essa articulação.

Ademais, os relatos indicam que a implementação do EMI demandou da gestão escolar um acompanhamento mais sistemático das práticas pedagógicas relacionadas ao curso técnico, o que inclui o acompanhamento do planejamento docente, a organização dos horários escolares e o suporte aos professores que passaram a atuar no novo modelo de ensino.

Nesse aspecto, o trabalho da gestão assume uma dimensão pedagógica que ultrapassa o acompanhamento burocrático das atividades escolares. A gestão passa a ser chamada a criar condições para que diferentes profissionais e áreas do conhecimento possam estabelecer relações entre si. Contudo, quando esse trabalho for realizado em meio à sobrecarga administrativa e à ausência de formação específica, a capacidade de articulação pedagógica da gestão também fica condicionada às condições concretas de trabalho.

Observa-se que a atuação do grupo gestor foi fundamental para viabilizar a implantação do curso Técnico em Administração na escola investigada. A gestão escolar precisou articular diferentes dimensões do funcionamento institucional, envolvendo aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais, de modo a garantir condições para o desenvolvimento da proposta do EMI.

Entretanto, os dados não permitem compreender essa atuação apenas de maneira positiva ou como demonstração de eficiência administrativa. A perspectiva do materialismo histórico-dialético exige considerar as contradições que atravessam esse processo. A mesma gestão que aparece como fundamental para a viabilização do EMI é também aquela que relata aumento das responsabilidades, ausência de formação específica, necessidade de mediação das orientações da Seduc e insuficiência de suporte institucional. Assim, a centralidade da gestão constitui, simultaneamente, uma condição de possibilidade para a implementação e uma expressão das dificuldades presentes na política.

Dessa forma, a implementação do EMI no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado resultou na ampliação das responsabilidades atribuídas à equipe gestora, especialmente no que se refere à organização pedagógica, ao acompanhamento curricular e à mediação das demandas decorrentes da nova proposta formativa. Os

relatos dos participantes evidenciam que a gestão escolar passou a assumir funções relacionadas à adaptação e operacionalização cotidiana da política, muitas vezes sem o suporte institucional necessário para sua efetivação.

Tal cenário revela não apenas a intensificação do trabalho gestorial, mas também um processo de implementação marcado pela centralização das decisões no âmbito da rede estadual e pela limitada participação da comunidade escolar na definição das condições de implantação do EMI.

A análise evidencia, portanto, que as implicações da implementação do EMI para o grupo gestor não se restringem ao aumento quantitativo das tarefas. Trata-se, pois, de uma alteração qualitativa do trabalho desenvolvido pela equipe, que passou a exercer funções de mediação, interpretação e adaptação da política educacional. Ao mesmo tempo que essa atuação possibilitou a continuidade do curso, também transferiu para os sujeitos da escola parte significativa da responsabilidade pela resolução das contradições produzidas no processo de implementação.

Com base nos relatos apresentados, observa-se que a implementação do EMI implicou uma reorganização significativa do trabalho do grupo gestor da escola investigada. A ampliação da carga horária escolar, a introdução de novos componentes curriculares e a necessidade de acompanhamento das atividades pedagógicas relacionadas ao curso técnico demandaram da equipe gestora novas formas de planejamento e de acompanhamento do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o Quadro 10 apresenta uma síntese das principais implicações da implementação do EMI para o trabalho do grupo gestor, conforme evidenciado nas falas dos participantes da pesquisa.

Quadro 10 - Implicações da implementação do EMI para o trabalho do grupo gestor

Dimensão da gestão	Evidências nas entrevistas
Organização institucional	A gestão precisou reorganizar o funcionamento da escola para atender à nova proposta curricular do Ensino Médio Integrado.
Planejamento pedagógico	Houve necessidade de acompanhamento mais próximo das atividades pedagógicas e do planejamento docente relacionado ao curso técnico.
Mobilização da comunidade escolar	A gestão realizou reuniões com pais e estudantes para esclarecer dúvidas sobre o curso técnico e incentivar a permanência dos alunos.

Dimensão da gestão	Evidências nas entrevistas
Articulação com a SEDUC	O grupo gestor manteve diálogo com a Secretaria de Educação para orientações sobre a implementação do curso.
Gestão de recursos e infraestrutura	A equipe gestora buscou alternativas para lidar com limitações estruturais da escola durante o processo de implantação.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das entrevistas com grupo gestor e técnicos pedagógicos da Seduc (2026).

A síntese apresentada no quadro evidencia que a implementação do EMI trouxe mudanças importantes para o trabalho da gestão escolar, ampliando as responsabilidades relacionadas à organização pedagógica, à mobilização da comunidade escolar e ao acompanhamento das práticas docentes. Além disso, observa-se que a atuação do grupo gestor foi fundamental para viabilizar a implantação do curso técnico na escola, especialmente no que se refere à mediação entre as diretrizes da política educacional e as condições concretas de funcionamento da unidade escolar.

Desse modo, o processo de implementação do EMI evidenciou não apenas a ampliação das responsabilidades atribuídas à gestão escolar, mas também as tensões decorrentes de uma política educacional implementada de forma verticalizada. As entrevistas indicam que a equipe gestora passou a assumir funções relacionadas à interpretação, adaptação e operacionalização das normativas encaminhadas pela Rede Estadual de Ensino, muitas vezes sem o suporte institucional necessário para sua efetivação no cotidiano escolar. Nesse contexto, a gestão escolar passou a atuar como mediadora das contradições da política pública, ao mesmo tempo que os espaços de diálogo coletivo e participação democrática mostraram-se fragilizados diante das exigências administrativas e pedagógicas impostas pelo processo de implementação do EMI.

Conforme Dourado (2007), a gestão democrática pressupõe participação coletiva na construção das decisões pedagógicas e institucionais. Entretanto, os relatos dos participantes indicam que a implementação do EMI ocorreu de forma predominantemente verticalizada, limitando os espaços de participação da comunidade escolar no processo decisório.

3.2.3 Implicações da implementação do EMI para o trabalho docente

A implementação do EMI ao curso Técnico em Administração no Colégio

Estadual Zizi Perillo Caiado trouxe implicações importantes para o trabalho docente. A nova organização curricular, baseada na articulação entre a formação geral da educação básica e a formação técnica profissional, demandou dos professores adaptações em suas práticas pedagógicas, no planejamento das aulas e na forma de abordagem dos conteúdos em sala de aula.

As entrevistas realizadas com docentes do núcleo comum (DC1, DC2, DC3 e DC4) e do núcleo técnico (DT1), bem como com membros da gestão escolar e técnicos pedagógicos da Seduc evidenciam que a implementação do EMI provocou mudanças importantes na dinâmica do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere à integração curricular, ao planejamento das aulas e à necessidade de aproximação entre os conteúdos escolares e o mundo do trabalho.

Nesse contexto, alguns participantes destacam que a implantação do curso técnico ocorreu de forma relativamente rápida, exigindo dos professores um processo de adaptação às novas demandas pedagógicas. A coordenadora pedagógica da escola aponta que um dos principais desafios esteve relacionado à dificuldade de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento:

Os professores não estavam preparados para trabalhar de forma integrada, cada um vinha da sua área e continuava muito isolado (C).

A fala da coordenadora evidencia uma das principais contradições identificadas na implementação do EMI: mesmo a proposta estando fundamentada na integração entre diferentes conhecimentos, a organização do trabalho pedagógico permanece marcada pela fragmentação disciplinar. O fato de os professores “continuarem muito isolados” demonstra que a integração curricular não se produz automaticamente pela reorganização formal do currículo, pois depende de condições concretas que possibilitem o diálogo entre os profissionais e a construção coletiva do trabalho pedagógico.

Essa questão aproxima-se da discussão desenvolvida por Ciavatta (2005), para quem a construção de uma proposta de formação integrada exige mais do que a reunião de diferentes componentes curriculares em uma mesma organização escolar. A integração pressupõe uma concepção de formação e um projeto político-pedagógico construídos de maneira intencional, de modo que os conhecimentos possam ser relacionados a partir de uma compreensão mais ampla da realidade.

Ramos (2005), igualmente, destaca que a integração entre formação geral e

formação profissional requer a articulação dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Desse modo, a fala da coordenadora permite compreender que uma das dificuldades encontradas na escola investigada não está necessariamente na ausência formal da proposta de integração, mas nas condições objetivas para que essa integração se efetive nas práticas docentes.

A gestora da unidade escolar também destaca que a implementação da proposta trouxe novas exigências para o trabalho docente, muitas vezes sem que houvesse formação específica para lidar com essas mudanças:

O professor teve que se reinventar, muitas vezes sem formação adequada e com aumento da carga de trabalho (G).

A expressão utilizada pela participante — “o professor teve que se reinventar” — revela elementos importantes acerca das implicações da implementação do Ensino Médio Integrado no trabalho docente. Embora possa indicar a capacidade dos professores de buscar novas estratégias diante das mudanças curriculares, a expressão também evidencia um processo de responsabilização dos sujeitos pela concretização da política educacional.

Nesse sentido, a adaptação individual dos professores não pode ser compreendida isoladamente de suas condições de trabalho. Quando a implementação de uma nova proposta curricular exigir mudanças nas práticas pedagógicas, mas não é acompanhada por formação, tempo de planejamento e suporte institucional suficientes, parte significativa da responsabilidade pela concretização da política tende a recair sobre os próprios trabalhadores da educação.

Essa contradição é particularmente relevante quando analisada à luz das discussões de Frigotto (2012b) sobre as relações entre políticas educacionais, trabalho e sociedade. Em uma sociedade marcada por desigualdades e pela divisão social do trabalho, as reformas educacionais não produzem apenas alterações curriculares; elas também interferem na organização e nas condições concretas do trabalho dos profissionais da educação. Assim, a exigência de que o professor “se reinvente” precisa ser analisada juntamente com as condições objetivas oferecidas para que essa transformação possa ocorrer.

De forma semelhante, um dos técnicos pedagógicos da Seduc reconhece que a proposta do EMI exige condições institucionais que nem sempre estão presentes no

cotidiano das escolas:

Sabemos que o professor foi muito impactado, porque a proposta do integrado exige planejamento coletivo, e isso nem sempre é possível na realidade da escola (TP2).

O relato do técnico pedagógico reforça uma questão já identificada na fala da coordenadora: a integração curricular depende de uma dimensão coletiva do trabalho docente. Não basta que cada professor modifique isoladamente sua prática; é necessário que existam condições para que os diferentes profissionais planejem, discutam e estabeleçam relações entre os conhecimentos trabalhados.

Nesse aspecto, Ramos (2014) compreende a integração como princípio que ultrapassa a simples articulação formal entre formação geral e formação profissional. A construção de uma proposta integrada pressupõe a organização do trabalho pedagógico de modo a possibilitar a compreensão dos fenômenos em sua relação com diferentes campos do conhecimento e com a realidade concreta. Para tanto, o planejamento coletivo constitui uma condição importante para que os professores possam construir relações entre os conhecimentos e superar uma organização fragmentada do ensino.

Os relatos analisados, portanto, permitem identificar uma contradição entre a concepção de integração presente nos documentos orientadores e as condições concretas de trabalho encontradas pelos docentes. Apesar de a proposta do EMI pressupor maior articulação entre os profissionais e entre os conhecimentos, os participantes relatam dificuldades para estabelecer momentos de planejamento coletivo, ausência de formação específica e aumento das demandas pedagógicas.

As entrevistas revelam que a implementação do EMI provocou mudanças significativas no trabalho docente, tanto no núcleo comum quanto no técnico, especialmente no que se refere ao planejamento, às metodologias e à articulação com o mundo do trabalho. No caso dos docentes do núcleo comum, as entrevistas indicam que houve necessidade de reelaboração das práticas pedagógicas para atender às demandas da nova proposta curricular. Uma das professoras entrevistadas relata que o EMI exigiu mudanças no planejamento e nas metodologias de ensino utilizadas em sala de aula:

Desde o trabalho no planejamento até as aulas, com metodologias voltadas para facilitar o acesso dos estudantes ao mercado de trabalho (DC1).

A fala evidencia uma mudança na orientação atribuída ao trabalho pedagógico, especialmente pela necessidade de relacionar os conhecimentos escolares às possibilidades de inserção profissional dos estudantes. No entanto, essa aproximação precisa ser analisada criticamente, uma vez que a relação entre educação e trabalho constitui um dos fundamentos do EMI, mas não deve ser reduzida à preparação imediata para o mercado de trabalho.

Ramos (2014) defende que a relação entre educação e trabalho, no âmbito da formação integrada, deve possibilitar aos estudantes compreender o trabalho como dimensão constitutiva da vida social, relacionando-o à ciência, à cultura e à tecnologia. Logo, aproximar os conteúdos escolares do mundo do trabalho não significa simplesmente direcionar o ensino para as demandas imediatas do mercado, mas possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos, sociais e históricos que constituem os processos produtivos.

Essa distinção é importante no contexto investigado, uma vez que a fala da docente demonstra uma preocupação legítima em aproximar a formação escolar da realidade profissional dos estudantes. Entretanto, quando essa aproximação for orientada prioritariamente pela ideia de “facilitar o acesso ao mercado de trabalho”, existe o risco de que a formação integrada seja reduzida a uma perspectiva instrumental e pragmática.

É justamente nesse ponto que a concepção de formação humana integral discutida ao longo desta pesquisa se torna fundamental. A proposta do EMI não consiste apenas em preparar o estudante para ocupar determinado posto de trabalho, mas possibilitar uma formação que articule conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e sociais, permitindo compreender criticamente as relações que estruturam o mundo do trabalho.

Porém, essa exigência de adaptação não foi acompanhada, em todos os casos, de condições institucionais adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A mesma docente aponta limitações relacionadas aos instrumentos de planejamento disponibilizados pela rede de ensino:

Há necessidade extrema de o planejamento ser diferenciado, porém temos que fazê-lo de forma manual, pois o sistema está defasado (DC1).

A fala evidencia outra dimensão da intensificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo que se exige dos professores uma reorganização de suas práticas

pedagógicas, os instrumentos institucionais disponíveis para o planejamento são percebidos como insuficientes ou inadequados às novas demandas. Dessa maneira, a necessidade de elaboração de um planejamento diferenciado passa a ser acompanhada por um esforço adicional dos docentes.

Esse aspecto permite compreender que as dificuldades encontradas pelos professores não estão restritas à dimensão metodológica, visto que elas também envolvem as condições materiais e organizacionais em que o trabalho pedagógico é realizado. Assim, a análise do trabalho docente precisa considerar a relação entre aquilo que as políticas educacionais prescrevem e as condições concretas disponibilizadas para sua realização.

No núcleo técnico, a docente (DT1) evidencia uma intensificação do trabalho docente, marcada pela necessidade de produção autônoma de materiais, especialmente no início da implementação:

Quando comecei, o material que a escola ofertava era pouquíssimo. Tive que buscar meus próprios recursos, investir em livros e plataformas (DT1).

A fala do docente do núcleo técnico revela uma dimensão importante das condições de trabalho no contexto da implementação do EMI. Ao relatar que precisou investir em livros, plataformas e outros recursos para desenvolver suas atividades pedagógicas, o entrevistado evidencia a insuficiência do suporte institucional oferecido pela escola e pela rede de ensino.

Mais do que uma dificuldade individual, o relato explicita um processo de precarização do trabalho docente, marcado pela transferência de responsabilidades e custos para os próprios professores. Nesse cenário, a implementação da política educacional passa a depender, em grande medida, do esforço individual dos trabalhadores da educação, que assumem a aquisição de insumos necessários à prática pedagógica. Tal situação dialoga com as críticas formuladas por autores do campo da educação acerca da intensificação e da espoliação do trabalho docente nas políticas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, a fala da docente permite compreender a precarização não apenas como ausência de recursos, mas como um processo em que determinadas responsabilidades necessárias ao funcionamento da política educacional são deslocadas para os próprios profissionais que atuam na escola. O professor, além de

realizar o trabalho pedagógico, passa a buscar materiais, plataformas e recursos necessários para suprir lacunas institucionais.

Essa realidade dialoga com as análises de Saviani (2013), que problematiza reformas educacionais implementadas sem a garantia das condições materiais e pedagógicas necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente.

A análise das entrevistas com docentes do núcleo comum e do núcleo técnico revela que o EMI impactou o trabalho docente de forma desigual, mas convergente quanto à fragilidade da formação e à precarização das condições de trabalho.

Os docentes do núcleo comum relatam que não receberam formação específica para o EMI:

A gente continuou trabalhando praticamente da mesma forma, porque não teve orientação de como integrar com o técnico (DC1).

Não existe tempo para planejar junto, cada um fica na sua disciplina (DC3).

As duas falas evidenciam que a ausência de formação e de tempo destinado ao planejamento coletivo constitui um obstáculo para a efetivação da integração curricular. Mesmo que os professores tenham sido inseridos numa proposta que pressupõe articulação entre diferentes áreas e entre formação geral e técnica, suas condições concretas de trabalho permanecem organizadas predominantemente a partir da lógica disciplinar.

Essa situação retoma a discussão de Ciavatta (2005), segundo a qual a formação integrada precisa ser compreendida como uma construção coletiva e intencional. A integração não decorre simplesmente da presença simultânea de componentes curriculares gerais e técnicos na mesma instituição, pois é necessário que os profissionais envolvidos tenham condições de estabelecer relações entre os conhecimentos e construir uma proposta pedagógica comum.

Ramos (2005) também contribui para a compreensão dessa questão ao destacar que a integração curricular requer uma organização pedagógica capaz de relacionar os conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos da formação profissional. Quando não existirem tempo e espaços para planejamento coletivo, essa articulação tende a permanecer restrita ao plano formal da proposta curricular, sem necessariamente alcançar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Já a DC2 menciona a ampliação das demandas pedagógicas:

Precisamos pensar mais em como relacionar o conteúdo com a realidade

profissional (DC2).

A fala evidencia que parte dos docentes reconhece a necessidade de estabelecer novas relações entre os conteúdos escolares e a formação profissional dos estudantes. Essa preocupação aproxima-se da concepção de integração defendida por Ramos (2014), para quem o processo educativo deve possibilitar a compreensão dos conhecimentos em relação aos processos sociais, produtivos, científicos e tecnológicos que constituem a realidade.

Entretanto, novamente se evidencia uma tensão. A aproximação entre conteúdo escolar e realidade profissional pode contribuir para uma formação mais significativa, desde que não resulte na redução do conhecimento escolar às necessidades imediatas do mercado. O desafio colocado ao trabalho docente consiste justamente em estabelecer relações entre os conhecimentos e o mundo do trabalho sem subordinar a formação geral à lógica estritamente instrumental da empregabilidade.

A fala do docente também revela tensões importantes relacionadas à redução da carga horária da Formação Geral Básica no contexto do EMI. Ao destacar que “o conteúdo é o mesmo da base comum, mas o tempo é diferente e exige adaptação” (DC3), o entrevistado evidencia que, mesmo os conteúdos curriculares permanecendo semelhantes aos do Ensino Médio regular, o tempo destinado ao seu desenvolvimento torna-se significativamente menor em razão da ampliação dos componentes técnicos e dos itinerários formativos.

Essa situação pode ser relacionada às críticas desenvolvidas por Frigotto (2012a) e Kuenzer (2000) acerca das políticas educacionais marcadas pela flexibilização curricular e pelas diferentes formas de organização da formação destinada à classe trabalhadora. A redução do tempo destinado à formação geral não representa apenas uma alteração quantitativa da carga horária, pois pode produzir efeitos sobre a própria possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos, culturais e humanísticos necessários à formação integral.

Sendo assim, a questão da carga horária precisa ser analisada para além da percepção individual dos professores. Ela expressa uma contradição presente na própria organização da política educacional: ao mesmo tempo que se afirma a necessidade de uma formação ampla e integrada, a reorganização curricular pode produzir redução do tempo destinado a determinados conhecimentos da formação

geral.

A análise histórico-dialética permite compreender essa situação como parte de uma totalidade mais ampla. Isso porque a organização curricular não constitui uma decisão exclusivamente técnica, mas está relacionada às concepções de formação, trabalho e sociedade presentes nas políticas educacionais. Desse modo, a distribuição do tempo escolar entre diferentes componentes curriculares expressa também disputas em torno daquilo que deve ser considerado conhecimento necessário à formação dos estudantes.

Esses relatos confirmam a análise de Ciavatta (2005), para quem o currículo integrado não se realiza por mera justaposição de disciplinas, mas demanda um projeto coletivo e intencional. De forma complementar, Ramos (2005) destaca que a integração curricular exige condições institucionais, formação docente e tempos coletivos de planejamento.

A docente do núcleo técnico (DT1) apresenta uma perspectiva distinta, destacando a aproximação entre teoria e prática, mas também aponta limites estruturais:

A gente aprende fazendo, porque não teve uma formação pedagógica antes de entrar em sala (DT1).

A fala evidencia uma particularidade do trabalho dos docentes que atuam na formação técnica, visto que a experiência profissional e o domínio dos conhecimentos específicos constituem elementos importantes para a atuação nesses componentes, mas não substituem a formação pedagógica necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo.

Nesse caso, a própria expressão “aprende fazendo” revela que parte da formação profissional do docente ocorreu de maneira concomitante ao exercício da atividade pedagógica. O professor é inserido no espaço escolar e, diante das demandas concretas da sala de aula, constrói progressivamente seus conhecimentos pedagógicos.

O Relatório da Seduc corrobora essa situação ao afirmar que “as formações ofertadas aos docentes da EPT ocorreram de forma pontual e concomitante à atuação em sala de aula” (Goiás, 2021).

A convergência entre o relato da docente e o documento institucional é significativa porque permite observar que a ausência de formação pedagógica

sistemática não aparece apenas como uma percepção individual. Trata-se, pois, de uma questão reconhecida também nos documentos da própria rede. Assim, o dado empírico produzido pelas entrevistas encontra respaldo na documentação analisada, fortalecendo a interpretação acerca das condições de implementação da política.

Ao mesmo tempo, a análise permite identificar uma contradição entre a complexidade da proposta do EMI e as condições oferecidas aos profissionais responsáveis por sua realização. A formação integrada exige articulação entre conhecimentos gerais e técnicos, planejamento coletivo e compreensão dos fundamentos da relação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Entretanto, os relatos indicam que alguns professores iniciaram sua atuação sem formação pedagógica específica e precisaram construir suas estratégias de trabalho durante o próprio processo de implementação.

Essa contradição evidencia que a efetivação do EMI não depende exclusivamente da disposição individual dos docentes. Embora a iniciativa e o esforço dos professores sejam importantes, a construção de uma proposta integrada exige condições objetivas de trabalho, formação continuada, materiais pedagógicos e tempos institucionais destinados ao planejamento coletivo.

Desse modo, os dados analisados permitem compreender que o trabalho docente constitui um dos principais espaços em que as contradições da implementação do EMI se tornam concretas. É no cotidiano da sala de aula e do planejamento que as orientações presentes nos documentos curriculares precisam ser transformadas em práticas educativas. Nesse processo, os professores realizam mediações entre as determinações da política, os conhecimentos científicos, as características dos estudantes e as condições concretas da escola.

A análise das entrevistas revela, portanto, que a implementação do EMI impactou diretamente a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar. Isso porque as falas dos participantes evidenciam desafios relacionados à reorganização curricular, à redução da carga horária da formação geral, à necessidade de integração entre os componentes curriculares e à ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores. Também aparecem elementos relacionados à insuficiência de formação específica, à intensificação do trabalho docente e às dificuldades de operacionalização da proposta pedagógica do EMI.

No entanto, esses elementos não devem ser compreendidos como problemas isolados ou exclusivamente internos à escola, visto que, quando analisados em

conjunto, revelam uma contradição mais ampla entre os princípios anunciados pela política de formação integrada e as condições concretas disponibilizadas para sua efetivação. A proposta curricular pressupõe integração, trabalho coletivo e articulação entre conhecimentos; os relatos dos docentes, por sua vez, revelam fragmentação disciplinar, ausência de tempo para planejamento conjunto, necessidade de adaptação individual e insuficiência de recursos e formação.

É nessa relação entre proposta e realidade concreta que se evidencia a dimensão contraditória da implementação do EMI. A política apresenta a integração como princípio formativo, mas sua realização depende das condições objetivas de trabalho existentes na escola. Assim, a análise dos dados demonstra que não é suficiente afirmar que o EMI promove integração entre formação geral e profissional; é necessário investigar em que condições essa integração ocorre e quais obstáculos são produzidos no próprio processo de implementação.

A partir dessa perspectiva, o trabalho docente pode ser compreendido como uma dimensão central da materialização da política educacional. Os professores não são apenas executores das orientações curriculares, mas sujeitos que interpretam, adaptam e recriam essas orientações em suas práticas cotidianas. Contudo, essa autonomia relativa encontra limites nas condições institucionais, na organização do trabalho escolar, na formação profissional e nos recursos disponíveis.

Desse modo, a implementação do EMI no contexto investigado produziu uma dupla dimensão no trabalho docente. De um lado, ampliou a possibilidade de construção de práticas pedagógicas articuladas à formação profissional e à realidade dos estudantes. De outro, intensificou demandas sobre os professores sem garantir, de maneira sistemática, as condições necessárias para a realização do trabalho integrado.

A partir dessas questões, o Quadro 11 apresenta uma sistematização das principais implicações identificadas nas narrativas dos participantes da pesquisa.

Quadro 11 - Implicações da Implementação do EMI para o trabalho docente

Dimensão do trabalho docente	Evidências nas entrevistas
Planejamento pedagógico	Os professores utilizam o sistema SIAP para registrar sequências didáticas e organizar o planejamento das aulas.

Dimensão do trabalho docente	Evidências nas entrevistas
Integração curricular	Os docentes indicaram que a articulação entre disciplinas da Base Comum e do Núcleo Técnico ainda ocorre de forma limitada.
Formação continuada	Parte dos docentes relatou necessidade de maior formação específica para atuação no Ensino Médio Integrado.
Metodologias de ensino	Há tentativa de desenvolver atividades práticas e contextualizadas, aproximando os conteúdos da realidade profissional da área de Administração.
Ampliação das responsabilidades docentes	A implementação do EMI trouxe novas demandas relacionadas à organização curricular e às práticas pedagógicas.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das entrevistas com docentes (2026).

A síntese apresentada no Quadro 11 permite observar que as implicações da implementação do EMI sobre o trabalho docente não se restringem à necessidade de modificar metodologias de ensino. Elas envolvem aspectos relacionados à organização do currículo, às condições de planejamento, à formação dos professores, à disponibilidade de recursos e à própria concepção de relação entre educação e trabalho.

Os dados também evidenciam que a integração curricular permanece como um desafio central. Embora seja apresentada como princípio estruturante da proposta, sua materialização encontra limites na organização disciplinar do trabalho escolar e na ausência de tempos coletivos de planejamento. Dessa forma, a integração aparece simultaneamente como princípio anunciado pela política e como desafio concreto enfrentado pelos professores.

A análise permite concluir, portanto, que a implementação do EMI no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado provocou mudanças significativas no trabalho docente, ampliando as demandas relacionadas ao planejamento, à adaptação metodológica e à articulação dos conhecimentos com a formação profissional. Contudo, essas mudanças ocorreram em condições marcadas por limitações de formação, recursos, tempo de planejamento e suporte institucional.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, tais elementos precisam ser compreendidos como expressões de contradições mais amplas presentes nas políticas de Ensino Médio e Educação Profissional. A proposta de integração entre formação geral e profissional apresenta potencial para superar a fragmentação da formação escolar, mas sua efetivação depende das condições materiais e sociais

concretas em que o trabalho educativo se desenvolve.

3.3 CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO GERAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A análise das entrevistas realizadas com docentes, integrantes do grupo gestor e técnicos pedagógicos da Seduc evidenciou a existência de contradições entre o discurso oficial da integração curricular e as condições concretas de sua realização no cotidiano escolar. Apesar de os documentos institucionais enfatizarem a proposta de articulação entre formação geral e formação técnica, os relatos indicam que a efetivação dessa integração ainda se apresenta como um desafio no contexto investigado.

Nesse sentido, a coordenadora pedagógica da escola destaca que, na prática, a integração curricular tem se mostrado mais presente no plano formal do que no desenvolvimento efetivo das práticas pedagógicas:

Na prática, muitas vezes o integrado ficou só no nome, porque a integração real é muito difícil de acontecer (C).

De forma semelhante, a gestora da unidade escolar reconhece que, mesmo a proposta do Ensino Médio Integrado apresentando potencial formativo, sua implementação enfrenta limites estruturais próprios da realidade da escola pública:

A ideia é boa, mas a realidade da escola pública ainda não permite que essa integração aconteça como está no papel (G).

Esses relatos indicam a existência de uma tensão entre o discurso normativo que orienta a política educacional e as condições concretas de sua implementação. Tal contradição também se manifesta nas falas dos docentes do núcleo comum, que apontam dificuldades na construção de práticas pedagógicas integradas entre as disciplinas da formação geral e os componentes da formação técnica.

Uma das docentes entrevistadas afirma de forma explícita a ausência de um planejamento articulado entre as diferentes áreas do conhecimento:

Não, falta esse olhar articulado ou alinhamento conjunto entre os professores do núcleo comum e do núcleo técnico (DC1).

A mesma docente reconhece que existem possibilidades concretas de

integração curricular, especialmente em atividades relacionadas à produção de documentos e práticas administrativas, mas observa que tais iniciativas dependem mais da iniciativa individual dos professores do que de um projeto institucional estruturado:

Daria para trabalhar produção de currículo, atas, preenchimento de documentos administrativos, mas isso dificilmente acontece (DC1).

Por outro lado, a docente do núcleo técnico destaca que suas aulas buscam constantemente aproximar os conteúdos escolares das situações reais do mundo do trabalho:

Nossas aulas são sempre casadas com a realidade do trabalho, trazendo situações empresariais para os alunos protagonizarem (DT1).

Esses relatos evidenciam que, embora existam iniciativas pedagógicas voltadas à articulação entre teoria e prática, parece que a integração curricular ainda ocorre de forma pontual e pouco sistematizada no contexto da escola investigada.

Do ponto de vista teórico, esse cenário dialoga com a análise de Ciavatta (2005), para quem a integração curricular não se efetiva apenas pela coexistência de disciplinas em um mesmo currículo. Segundo a autora, a construção de um currículo integrado exige planejamento coletivo, intencionalidade pedagógica e mediações institucionais capazes de articular diferentes áreas do conhecimento em torno de um projeto formativo comum.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas refere-se à ausência de formação continuada específica para o EMI. A ausência de processos contínuos de formação voltados ao EMI, apontada pelos docentes e gestores entrevistados, evidencia uma fragilidade significativa no processo de implementação dessa modalidade de ensino. As dificuldades relacionadas à compreensão da proposta pedagógica, à integração curricular e à organização do trabalho docente demonstram que a operacionalização do EMI tem ocorrido, muitas vezes, sem o devido suporte formativo aos profissionais da escola.

Nesse contexto, os achados da pesquisa justificam a elaboração do produto educacional proposto neste estudo, constituído por um caderno formativo, voltado à formação docente e à problematização crítica das práticas pedagógicas relacionadas ao EMI e ao Itinerário Formativo V da EPT.

Sendo assim, uma das docentes do núcleo comum afirma:

Nunca participei de formação específica sobre o ensino médio integrado (DC1).

De forma semelhante, a docente do núcleo técnico reforça essa lacuna formativa:

Não há oferta de formação continuada relacionada ao ensino integrado; a gente faz buscas próprias (DT1).

A efetivação de uma proposta de educação integrada depende da existência de condições institucionais, pedagógicas e formativas capazes de sustentar a articulação entre formação geral e formação profissional (Ramos, 2005). Na ausência dessas condições, a proposta do EMI corre o risco de ser implementada de forma fragmentada, comprometendo seu potencial formativo.

Apesar desses desafios, os docentes também reconhecem impactos positivos do EMI na formação dos estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de maior maturidade e à aproximação com o mundo do trabalho. Uma das docentes então observa que:

As turmas ganham maior maturidade e têm mais facilidade de ingresso no mercado de trabalho (DC1).

A docente do núcleo técnico complementa essa percepção ao afirmar que:

A gente está treinando esses meninos para resolver problemas, fazer a diferença onde estão (DT1).

Observa-se, porém, que a noção de formação integral aparece frequentemente associada à ideia de empregabilidade, o que revela uma contradição em relação à perspectiva de formação emancipatória defendida por autores como Frigotto (2005) e Ciavatta (2005), para os quais o EMI deve superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo uma formação humana omnilateral.

Essa tensão também se relaciona ao contexto mais amplo das reformas educacionais recentes no Brasil. A implementação do chamado Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, introduziu mudanças significativas na organização curricular dessa etapa da educação básica, entre elas a ampliação da carga horária

escolar e a criação dos itinerários formativos. Essas mudanças buscaram flexibilizar o currículo e diversificar as possibilidades formativas dos estudantes, incluindo a ampliação da oferta da E PT nas redes de ensino.

Entretanto, ao longo do processo de implementação, diferentes avaliações apontaram dificuldades na concretização dessa política, evidenciando problemas relacionados às desigualdades regionais entre as redes de ensino, às limitações estruturais das escolas e às fragilidades pedagógicas do modelo proposto.

Os dados produzidos nesta pesquisa evidenciam que a redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica também se materializa no contexto investigado. A análise da matriz curricular do curso Técnico em Administração revelou a diminuição do espaço destinado aos componentes da formação geral, especialmente nas áreas das Ciências Humanas, Artes e Educação Física. Tal aspecto também aparece nas falas dos docentes, que relatam dificuldades para desenvolver os conteúdos previstos diante da limitação temporal imposta pela organização curricular do EMI. Sendo assim, os achados da pesquisa reforçam críticas relacionadas aos impactos da flexibilização curricular e ao possível enfraquecimento da formação geral dos estudantes.

Diante dessas críticas e das dificuldades identificadas na implementação da reforma, foi aprovada a Lei nº 14.945/2024, que promoveu alterações na política do Ensino Médio e reformulou aspectos da organização curricular dessa etapa da educação básica. Essa nova legislação buscou corrigir algumas das distorções identificadas no modelo anterior, reafirmando a importância da formação geral dos estudantes e redefinindo parâmetros para a organização dos itinerários formativos e da Educação Profissional no Ensino Médio.

No contexto da Rede Estadual de Educação de Goiás, essas mudanças se materializam por meio do DC-GOEM e das diretrizes institucionais da Seduc, que orientam a implementação dos itinerários formativos e da Educação Profissional nas escolas da rede. Entretanto, conforme evidenciado nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, a materialização dessas políticas no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios relacionados às condições institucionais, à formação docente e à organização do trabalho pedagógico, como observado no caso do curso Técnico em Administração ofertado no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado, no município de Nova Crixás (GO).

No caso da Educação Profissional, a legislação prevê a possibilidade de oferta

da formação técnica por meio de convênios e parcerias com instituições credenciadas, conforme estabelece o § 6º da Lei nº 14.945/2024. Tal dispositivo evidencia o avanço da participação de instituições privadas na oferta da formação técnica no âmbito da educação pública, aspecto amplamente problematizado por pesquisadores do campo educacional.

Mesmo o discurso oficial apresentando essas parcerias como mecanismos de ampliação e flexibilização da oferta formativa, autores críticos compreendem esse processo como expressão das dinâmicas de privatização da educação pública e de fortalecimento da lógica empresarial nas políticas educacionais. Para Freitas (2018), as reformas educacionais contemporâneas têm favorecido a ampliação da influência do setor privado sobre a educação pública, subordinando, progressivamente, os processos formativos às demandas do mercado e à racionalidade gerencial.

Além do mais, a Reforma do Ensino Médio também introduziu a possibilidade de atuação de profissionais com notório saber na educação profissional, o que levanta questionamentos acerca da valorização da formação docente específica para o exercício da docência. Embora tais medidas sejam justificadas como estratégias de ampliação da oferta de formação técnica, elas podem contribuir para a precarização das condições de trabalho docente e para a fragilização da formação pedagógica dos profissionais envolvidos.

Logo, a realidade observada no contexto da escola pesquisada dialoga com essa discussão. A docente que atua no núcleo técnico relata que sua experiência profissional anterior estava vinculada à área de atuação técnica, e não ao exercício da docência, evidenciando que a inserção na atividade docente ocorreu de forma concomitante ao processo de ensino:

A gente aprende fazendo, porque eu nunca tinha trabalhado como professora antes de começar aqui (DT1).

Esse relato evidencia que, embora a experiência profissional na área técnica possa contribuir para a aproximação entre teoria e prática no processo formativo dos estudantes, a ausência de formação pedagógica específica pode representar um desafio para o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Profissional. Tal situação relaciona-se diretamente ao debate sobre o notório saber introduzido pela reforma do Ensino Médio, que autoriza a atuação de profissionais sem formação pedagógica específica na EPT. Segundo Machado (2016), essa perspectiva tende a

reduzir a docência à experiência técnica e profissional, desconsiderando os conhecimentos pedagógicos necessários ao processo educativo. Nesse sentido, a ampliação do notório saber pode contribuir para processos de desprofissionalização do trabalho docente e para a fragilização da formação pedagógica no âmbito da educação pública.

Nesse contexto, Saviani (2008) argumenta que muitas reformas educacionais no Brasil são implementadas de forma verticalizada e marcadas pela descontinuidade das políticas educacionais, sem a garantia prévia das condições materiais, institucionais e pedagógicas necessárias à sua efetivação. A sucessão de reformas e mudanças nas orientações educacionais pode dificultar a consolidação de projetos de longo prazo, produzindo impactos sobre a organização das instituições escolares e sobre o trabalho dos profissionais da educação. De forma semelhante, Frigotto (2005) adverte que as políticas de integração entre ensino médio e educação profissional frequentemente assumem caráter fragmentado e induzido, o que compromete sua continuidade e sua consolidação como política de Estado.

Essa perspectiva teórica encontra ressonância nos relatos dos participantes da pesquisa, especialmente no que se refere à forma como o EMI foi implantado nas escolas da rede estadual. Um dos técnicos pedagógicos da Seduc destaca que a definição dos cursos técnicos ocorreu de maneira centralizada, com pouca participação das unidades escolares no processo decisório:

A escolha dos cursos foi definida pela secretaria, e as escolas tiveram que se adaptar à proposta (TP1).

O relato evidencia que a implementação do EMI ocorreu a partir de decisões tomadas predominantemente no âmbito da gestão da política educacional, cabendo às unidades escolares adaptar-se às definições previamente estabelecidas. Essa dinâmica aproxima-se da discussão de Saviani (2008) acerca do caráter verticalizado de determinadas reformas educacionais, nas quais as decisões são formuladas em instâncias superiores e posteriormente encaminhadas às escolas para sua execução. No contexto investigado, essa característica pode ser observada na própria definição dos cursos técnicos, realizada pela Seduc, sem que os participantes indiquem uma participação efetiva das unidades escolares nesse processo.

Ao mesmo tempo, a fala do participante permite identificar uma contradição entre a necessidade de considerar as especificidades concretas de cada escola e a forma centralizada de definição da política. Apesar de a implementação do EMI

depender da organização e das condições existentes em cada unidade escolar, a escolha dos cursos e das formas de oferta ocorre, conforme o relato, de maneira predominantemente externa à escola. Desse modo, a equipe escolar passa a assumir a tarefa de materializar uma proposta cuja definição não contou, de forma significativa, com sua participação.

Essa situação também pode ser relacionada à discussão de Frigotto (2005), especialmente quando o autor problematiza a fragilidade das políticas de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional quando estas não se constituem como políticas de Estado articuladas a um projeto educacional mais amplo. Logo, a centralização das decisões e a necessidade de adaptação das escolas constituem elementos importantes para compreender as condições concretas em que a proposta do EMI foi implementada na Rede Estadual de Goiás.

Diante do exposto, a análise das entrevistas e dos documentos institucionais evidencia que a implementação do EMI no contexto investigado apresenta avanços e limites. Por um lado, observa-se o reconhecimento, por parte dos docentes e da gestão escolar, do potencial formativo do EMI, especialmente no que se refere à ampliação das possibilidades educacionais dos estudantes e à aproximação entre escola e mundo do trabalho. Por outro lado, os dados da pesquisa revelam desafios relacionados à efetivação da integração curricular, à formação continuada dos professores e às condições institucionais necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Essas contradições evidenciam que a consolidação do EMI depende não apenas das diretrizes normativas que orientam essa política educacional, mas também da construção de condições concretas que permitam sua materialização no cotidiano das escolas. Sendo assim, compreender como essas tensões se manifestam no contexto da Rede Estadual de Ensino e na realidade específica do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado contribui para ampliar o debate sobre os caminhos e desafios da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no estado de Goiás.

Os dados produzidos na pesquisa revelam que a implementação do EMI no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado ocorre de forma marcada por tensões, limites e contradições inerentes às políticas educacionais contemporâneas. Mesmo a proposta do EMI estando fundamentada, teoricamente, na defesa da formação humana integral e da articulação entre formação geral e formação profissional, as entrevistas e os documentos analisados evidenciam dificuldades concretas para a materialização

desses princípios no cotidiano escolar.

Entre os aspectos identificados, destacam-se a fragmentação curricular, a redução da carga horária da formação geral, a insuficiência de formação continuada, as dificuldades de planejamento coletivo e a predominância de perspectivas voltadas às demandas do mercado de trabalho. A partir dessas questões, o Quadro 12 apresenta uma sistematização das principais contradições e desafios relacionados à integração entre formação geral e educação profissional no contexto investigado.

Quadro 12 - Contradições e desafios da integração entre formação geral e educação profissional no EMI

Dimensão analisada	Evidências nas entrevistas	Referencial teórico
Integração curricular	A integração entre núcleo comum e núcleo técnico ocorre de forma limitada e pouco sistematizada.	Ciavatta (2005) destaca que o currículo integrado exige planejamento coletivo e intencionalidade pedagógica.
Planejamento pedagógico	Ausência de momentos institucionais para planejamento coletivo entre os professores das diferentes áreas.	Ramos (2005) aponta que a integração curricular depende de tempos e espaços institucionais para o trabalho docente colaborativo.
Formação continuada	Docentes relatam não ter recebido formação específica para atuar no Ensino Médio Integrado.	Frigotto (2005) afirma que a efetivação da educação integrada requer condições formativas adequadas para os professores.
Condições de trabalho docente	Professores relatam aumento das demandas pedagógicas e necessidade de adaptação das práticas de ensino.	Saviani (2008) destaca que reformas educacionais muitas vezes ampliam exigências sem garantir condições estruturais adequadas.
Articulação teoria-prática	Docente do núcleo técnico busca aproximar conteúdos da realidade do trabalho, mas de forma ainda individualizada.	Para Frigotto e Ciavatta (2005), a proposta do Ensino Médio Integrado deve estar fundamentada na articulação entre trabalho, ciência e cultura, visando à superação da fragmentação entre formação geral e formação profissional.
Contradição entre discurso e prática	Documentos oficiais defendem formação integral, mas a implementação enfrenta limites estruturais e organizacionais.	Ramos (2005) e Frigotto (2005) apontam que políticas de integração podem tornar-se fragmentadas quando não acompanhadas de condições institucionais adequadas.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das entrevistas com docentes, grupo gestor e técnicos pedagógicos da Seduc (2026).

A análise realizada evidencia que a implementação do EMI no contexto investigado ocorre de forma marcada por tensões, limites e contradições

relacionadas à materialização da proposta de integração entre formação geral e formação profissional. Embora os documentos oficiais defendam princípios associados à formação humana integral e à articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, os dados produzidos na pesquisa revelam dificuldades concretas relacionadas à organização curricular, à redução da carga horária da Formação Geral Básica, à insuficiência de formação docente específica e às condições institucionais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As entrevistas evidenciam que docentes e gestores passaram a lidar com novas demandas curriculares e organizacionais em um contexto marcado pela necessidade de adaptação às mudanças promovidas pelo Novo Ensino Médio e pelo Itinerário Formativo V. Entretanto, a efetivação de práticas pedagógicas integradas ainda se apresenta de forma parcial e contraditória no cotidiano escolar, especialmente diante das limitações relacionadas ao planejamento coletivo, à integração curricular e ao suporte institucional oferecido aos profissionais da escola.

Então, os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de problematizar as condições concretas de implementação do EMI na Rede Estadual de Goiás, considerando as implicações das atuais políticas educacionais sobre o trabalho docente, a organização curricular e a própria concepção de formação defendida para a EPT.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: CURRÍCULO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa consiste na elaboração do Volume 2 do caderno intitulado *Currículo e estratégias de ensino no Ensino Médio Integrado: o Itinerário Formativo V – Educação Profissional e Tecnológica na Rede Estadual de Goiás*, em formato de e-book. O material foi concebido a partir das análises teóricas e empíricas realizadas ao longo da investigação, especialmente aquelas relacionadas às implicações da implementação do Ensino Médio Integrado no trabalho docente, na organização do trabalho pedagógico e na integração entre a formação geral e a formação técnica.

A construção do e-book está diretamente articulada aos resultados da pesquisa, que evidenciaram desafios relacionados à integração curricular, ao planejamento coletivo, às condições de trabalho e à necessidade de formação continuada dos docentes. Sendo assim, o produto educacional foi elaborado como uma possibilidade de contribuir para a reflexão sobre esses desafios, articulando fundamentos teóricos acerca do EMI a estratégias de ensino identificadas e sistematizadas a partir da literatura e de experiências desenvolvidas em diferentes contextos educacionais.

O material aborda aspectos relacionados à organização curricular, à implementação do Itinerário Formativo V e à articulação entre a formação geral e a formação técnica e profissional. Para tanto, apresenta, além das discussões teóricas, estratégias de ensino que podem ser utilizadas como possibilidades para o desenvolvimento de processos educativos integradores, considerando os objetivos de aprendizagem, as características dos estudantes e as condições concretas de cada contexto escolar. Desse modo, as propostas apresentadas não são compreendidas como modelos prontos ou procedimentos que devam ser reproduzidos de maneira uniforme, mas como possibilidades que podem ser analisadas, adaptadas e ressignificadas pelos docentes de acordo com suas realidades pedagógicas.

A organização do e-book busca favorecer sua utilização por professores que atuam no EMI, especialmente aqueles vinculados à formação geral e à formação técnica e profissional, podendo também constituir material de apoio para coordenadores pedagógicos e gestores escolares envolvidos no planejamento e na

implementação dessa proposta formativa. O material utiliza linguagem acessível e recursos como diálogos, exemplos, elementos visuais e sistematização das estratégias apresentadas, com o propósito de aproximar a discussão teórica das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar.

4.1 OBJETIVOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

O e-book tem como objetivo geral contribuir para a compreensão e a implementação do EMI na Rede Estadual de Ensino de Goiás, com foco no Itinerário Formativo V – Educação Profissional e Tecnológica.

Como objetivos específicos, busca-se:

Promover a reflexão sobre a organização curricular do Ensino Médio Integrado;

Apresentar fundamentos teóricos relacionados à articulação entre a formação geral e a formação técnica e profissional;

Apresentar e sistematizar estratégias de ensino que possam favorecer a articulação entre a formação geral e a formação técnica e profissional no contexto escolar;

Subsidiar o trabalho de docentes, coordenadores pedagógicos e gestores no planejamento e no desenvolvimento de atividades que possam favorecer a integração curricular;

Contribuir para a formação continuada de profissionais que atuam no Ensino Médio Integrado, oferecendo subsídios teóricos e possibilidades de organização do trabalho pedagógico.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem a relação entre educação, trabalho e formação humana, com destaque para autores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que defendem a integração entre formação geral e formação profissional como princípio fundamental para a construção de uma educação voltada à formação humana integral.

Ademais, o material dialoga com documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio (DC-GOEM) e as orientações da Secretaria de Estado da Educação de Goiás

(SEDUC-GO), que orientam a implementação do Ensino Médio Integrado no contexto estadual.

4.3 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO

O *e-book* está organizado em seções que articulam teoria e prática, abordando:

- Fundamentos do Ensino Médio Integrado;
- Organização curricular e integração entre os núcleos formativos;
- Planejamento integrado;
- Formação continuada;
- Práticas pedagógicas integradoras aplicáveis ao curso Técnico em

Administração.

Destaca-se, ainda, a utilização de diálogos entre autores, pesquisadores e sujeitos da pesquisa, com o objetivo de aproximar a discussão teórica da realidade escolar, bem como a inserção de propostas práticas que possam ser desenvolvidas no cotidiano das escolas.

4.4 PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A aplicação do produto educacional está prevista para ocorrer em uma reunião pedagógica com docentes e membros do grupo gestor do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado, localizado no município de Nova Crixás (GO), unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida.

Nesse momento, o *e-book* será apresentado aos participantes, possibilitando a análise e a discussão coletiva de suas propostas. Pretende-se promover reflexões sobre a organização curricular, o planejamento integrado e as estratégias de ensino no contexto do Ensino Médio Integrado, considerando as experiências e os desafios vivenciados pelos profissionais da instituição.

A aplicação do produto buscará favorecer a socialização do material e a apreciação de sua pertinência para a realidade escolar, possibilitando a coleta de contribuições dos participantes quanto à sua potencial utilização no cotidiano pedagógico da unidade.

4.5 CONTRIBUIÇÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional apresenta como principal contribuição a proposição de caminhos possíveis para a efetivação do EMI no contexto da Rede Estadual de Goiás, especialmente no que se refere à integração curricular e às práticas pedagógicas.

Além disso, contribui para:

- O fortalecimento do planejamento integrado;
- A aproximação entre teoria e prática;
- A reflexão sobre o trabalho docente no EMI;
- O desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e integradoras.

Dessa forma, o e-book configura-se como um instrumento formativo que pode apoiar docentes e gestores na implementação do Itinerário Formativo V, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a formação humana integral.

Com o objetivo de evidenciar a relação entre os achados da pesquisa e a elaboração do produto educacional, o quadro a seguir apresenta uma síntese das principais questões identificadas no contexto investigado e das propostas abordadas no e-book formativo.

Quadro 13 - Relação entre os resultados da pesquisa e o produto educacional

Resultados da pesquisa	Evidências identificadas	Resposta apresentada no produto educacional
Dificuldades de compreensão do EMI	Relatos de docentes e gestores sobre ausência de formação específica.	Capítulo sobre fundamentos do Ensino Médio Integrado.
Fragilidade do planejamento integrado	Falas sobre dificuldades de articulação curricular.	Propostas de planejamento integrado.
Redução da formação geral	Discussões sobre a matriz curricular e flexibilização.	Reflexões críticas sobre currículo integrado.
Dificuldades de integração entre núcleo comum e técnico	Entrevistas apontando práticas fragmentadas.	Sugestões de práticas pedagógicas integradoras.
Ausência de formação continuada	Docentes afirmam não participar de formações sistemáticas.	E-book voltado à formação docente.
Intensificação do trabalho docente	Relatos sobre aumento das demandas pedagógicas.	Discussões sobre trabalho docente no EMI.

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2026).

A sistematização apresentada evidencia que o produto educacional não foi

elaborado de forma desvinculada da investigação realizada, mas construído a partir das demandas, dificuldades e contradições identificadas no contexto da implementação do Ensino Médio Integrado na unidade escolar investigada. Desse modo, o *e-book* busca contribuir, ainda que de forma pontual, para a formação docente e para a reflexão sobre estratégias de ensino integradoras no contexto do Itinerário Formativo V.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração do produto educacional esteve diretamente articulada aos resultados produzidos pela pesquisa, especialmente às dificuldades evidenciadas pelos participantes em relação à compreensão da proposta do EMI, à integração curricular e à ausência de processos formativos sistemáticos voltados ao EMI. Nesse contexto, o *e-book* formativo, organizado em dois volumes, foi concebido como uma possibilidade de subsidiar reflexões acerca do currículo integrado, das estratégias de ensino e das implicações da implementação do Itinerário Formativo V na Rede Estadual de Goiás.

Ao dialogar com os referenciais críticos da EPT e com as experiências relatadas pelos sujeitos da pesquisa, o material busca contribuir para o fortalecimento da formação docente e para a problematização das contradições presentes na implementação do EMI. Contudo, compreende-se que os desafios identificados no contexto investigado ultrapassam a dimensão pedagógica e formativa, estando relacionados também às condições institucionais, curriculares e políticas que permeiam a atual organização do Ensino Médio brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) no contexto da Rede Estadual de Educação de Goiás, tomando como foco o V Itinerário Formativo (Formação Técnica e Profissional) no curso Técnico em Administração ofertado no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado, no município de Nova Crixás (GO). Buscou-se compreender de que maneira esse processo tem ocorrido na instituição investigada e quais são as implicações dessa política educacional para o trabalho do grupo gestor e dos docentes.

A análise documental e as entrevistas realizadas com docentes, gestores escolares e técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO) evidenciam que a implementação do EMI ocorreu de maneira centralizada e relativamente abrupta no contexto da Rede Estadual de Ensino, a partir das diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação. Os relatos indicam que a comunidade escolar teve participação limitada nos processos de discussão e elaboração da proposta, assumindo, posteriormente, a responsabilidade pela operacionalização das mudanças curriculares e pedagógicas decorrentes da implementação do Itinerário Formativo V.

Embora os documentos oficiais defendam a integração entre formação geral e formação técnica como princípio estruturante do EMI, as entrevistas revelam que a compreensão e a efetivação dessa proposta ainda se apresentam de forma parcial e contraditória no cotidiano escolar, sobretudo diante das dificuldades relacionadas ao planejamento integrado, à formação docente e às condições institucionais de implementação.

Logo, entre os principais aspectos identificados, destaca-se que a implementação do EMI demandou reorganizações significativas na gestão escolar e no trabalho docente. Isso porque a ampliação da carga horária, a necessidade de articulação entre diferentes áreas do conhecimento e a introdução de componentes curriculares voltados à formação técnica exigiram novas formas de planejamento pedagógico e de organização das práticas educativas. Nesse contexto, tanto docentes quanto gestores passaram a lidar com novas demandas relacionadas à implementação da proposta, muitas vezes sem que houvesse, inicialmente, formação continuada ou orientações pedagógicas suficientes para apoiar esse

processo.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se às dificuldades relacionadas à efetivação da integração curricular entre as disciplinas da formação geral e os componentes da formação técnica. Mesmo a proposta do EMI tendo como princípio a articulação entre diferentes saberes, os relatos dos entrevistados indicam que essa integração ainda ocorre de forma pontual e depende, muitas vezes, de iniciativas individuais dos docentes, evidenciando a necessidade de fortalecimento de espaços coletivos de planejamento e formação pedagógica.

Apesar desses desafios, a pesquisa também evidenciou que a oferta do curso Técnico em Administração tem despertado expectativas positivas entre docentes, gestores e estudantes, especialmente no que se refere às possibilidades de ampliação da formação dos jovens e à aproximação com o mundo do trabalho. Nesse sentido, observa-se que o EMI tem potencial para contribuir com a construção de uma formação mais ampla, que articule conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Porém, para que essa proposta se consolide de forma mais efetiva, torna-se fundamental ampliar as políticas de formação continuada para docentes e gestores que atuam na EPT, bem como fortalecer as condições institucionais necessárias para a implementação do currículo integrado. A integração entre formação geral e formação técnica exige planejamento coletivo, diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e suporte pedagógico adequado, elementos essenciais para a construção de práticas educativas coerentes com os princípios do EMI.

Nesse contexto, o produto educacional elaborado no âmbito desta pesquisa, organizado na forma de um caderno formativo, foi construído a partir das demandas e contradições identificadas no processo de implementação do EMI na escola investigada. O material busca contribuir para a formação docente e para a reflexão crítica acerca da organização curricular, das práticas pedagógicas integradoras e dos desafios relacionados ao Itinerário Formativo V da EPT na Rede Estadual de Goiás.

Por fim, destaca-se que os resultados desta pesquisa não pretendem esgotar o debate acerca da integração entre ensino médio e educação profissional na Rede Estadual de Educação de Goiás. Pelo contrário, espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar as discussões sobre esta temática, incentivando novas pesquisas e reflexões acerca das possibilidades e dos desafios da implementação do EMI nas escolas públicas brasileiras.

É importante ressaltar que a presente pesquisa de mestrado será compartilhada com a Seduc-GO, com a Regional de Educação de São Miguel do Araguaia à qual o colégio pertence e com a equipe do colégio pesquisado, para, assim, estimular novas reflexões e ajudar a instituição a implementar novas ações, visando à avaliação das políticas públicas, inclusive podendo suscitar novos investimentos para atendimento das necessidades apontadas.

À luz das contribuições de Frigotto, Ciavatta, Ramos e Saviani, compreende-se que a integração entre ensino médio e educação profissional constitui um projeto formativo que ultrapassa a mera articulação administrativa entre disciplinas ou componentes curriculares. Trata-se, pois, de uma proposta educativa orientada pela perspectiva da formação humana integral, que busca superar a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional presente no sistema educacional brasileiro. Conforme destacam esses autores, a efetivação do EMI exige não apenas mudanças curriculares, mas também condições institucionais, pedagógicas e formativas que possibilitem a construção de práticas educativas verdadeiramente integradas.

Assim, a análise do processo de implementação do EMI no Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado evidencia que a materialização dessa proposta ocorre de forma marcada por tensões, contradições e desafios relacionados à organização curricular, à formação docente e às condições institucionais de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de refletir criticamente sobre as políticas educacionais que orientam o Ensino Médio e sobre as condições concretas necessárias à efetivação de uma formação integrada no contexto da EPT.

Portanto, espera-se que os resultados desta pesquisa e o produto educacional desenvolvido possam contribuir para o fortalecimento das discussões e das práticas relacionadas à integração entre ensino médio e educação profissional no âmbito da Rede Estadual de Educação de Goiás.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: legislação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: MEC, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 5 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 4 de outubro de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino**Médio**: Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007a. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Escola de fábrica seleciona parceiros. **Notícias Setec**, Brasília, DF, n. 76, 24 a 30 de janeiro de 2007b.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Texto para discussão. Brasília, DF: MEC/Setec, ago. 2010. (Mimeografado).

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2011. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de maio de 2012**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012a. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112012.pdf?query=FUNCIONAMENTO. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344-8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Todos Pela Educação (TPE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)**. Brasília, DF, set. 2013b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960-1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Inep lança relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE. **Gov.br**, 28 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos->

educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 12 jun. 2025.

CIAVATTA, Maria. **Os estudos comparados em formação profissional**. Niterói: UFF, 2005.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83 a 105.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 12 mar. 2025.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A “era das diretrizes”. A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-38, jan./abr. 2012b.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Inep, 2007.

DUARTE NETO, José Henrique. **A epistemologia da prática**: implicações para a formação de professores da educação básica. São Paulo: Paco, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 11

jan. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 265.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 57 - 82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012c.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, n. 5, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 5 nov. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21 – 56.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Educação Estadual. Superintendência de Ensino Médio. **Plano de Curso: Curso Técnico em Administração**. Nova Crixás, 2020. Disponível em: Novo_PC_Administração_CE_Zizi_Perillo_Sao_Miguel (1).pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. Coordenação Regional de Educação - São Miguel do Araguaia. Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado. **Projeto Político-Pedagógico**: em consonância com a Resolução CEE/CP n. 3, de 16 de fevereiro de 2018. Nova Crixás, 2022.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Página inicial**. 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua**: educação 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua**: educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: DALBEN, Ângela *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497 - 518.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 95-109, 2021. DOI: 10.22420/rde.v15i31.1262.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **O Capital**: o processo de produção do capital. Livro I, Vol. 1. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Volume I, livro primeiro, Tomo 1 (capítulos I a XII).

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978. A ideologia alemã (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Osvaldo Coggiola (org.). São Paulo: Boitempo, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300009>

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l40.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2026.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas da formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>

PIRES, Mauro Alves. **Civilizar, higienizar, disciplinar**: imagens republicanas na Escola de Aprendizes e Artífices da Cidade de Goiás (1909-1937). 2024. 442 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37 – 52.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepções do ensino médio integrado**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2026.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107 – 128.

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

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no Estado de Exceção. In: MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; DIAS, José Alves (orgs.). **Memória com história da educação**: desafios eminentes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 19-36.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1087-1113, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade? **PUCviva**, publicação acadêmica e informativa dos professores da PUC-SP, São Paulo, n. 2, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2000.
DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v10i2.4465>

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-232, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 11 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018.

SOARES, Fernando Augusto Generino. **A contrarreforma do ensino médio do governo Michel Temer**: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da Educação Física escolar. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos I. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM TÉCNICOS PEDAGÓGICOS DA SEDUC-GO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “Reforma Do Ensino Médio no Interior de Goiás: Implementação Do Itinerário Técnico-Profissional E Suas Implicações No Trabalho Docente E Gestão Escolar”.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Sua participação consiste em responder a um conjunto de questões por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de coletar informações acerca do processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) e suas implicações no contexto escolar, especialmente no que se refere ao trabalho do grupo gestor e dos docentes.

O estudo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Administração em um colégio estadual localizado no município de Nova Crixás (GO), bem como compreender suas implicações pedagógicas, curriculares e organizacionais no cotidiano escolar.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador Iraldo Maia Pereira, sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo das informações e o anonimato dos participantes, conforme as normas éticas estabelecidas para pesquisas com seres humanos.

Sua participação é voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail iraldo.maia@estudante.ifgoiano.edu.br, ou pelo telefone (62) 98415-7921.

() CONCORDO em participar da pesquisa

() NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

BLOCO 1 – CONTEXTO GERAL

1. Como surgiu a proposta de implementação do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Goiás?
 2. Quais foram os principais objetivos da SEDUC com essa iniciativa?
 3. Existe alguma política pública estadual ou diretriz nacional que tenha norteado essa implementação? Poderia comentar sobre ela?
-

BLOCO 2 – PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO

4. Em que ano teve início a implementação nas escolas estaduais? Iniciou com quantas escola e cursos?
 5. Quais foram os critérios para selecionar as unidades escolares que ofertariam o modelo integrado?
 6. Como foram definidos os cursos técnicos ofertados em cada escola ou região?
 7. A SEDUC contou com parcerias para viabilizar essa proposta? Quais instituições participaram do processo (ex: IFG, SENAI, universidades etc.)?
-

BLOCO 3 – INFRAESTRUTURA E FORMAÇÃO DOCENTE

8. As escolas passaram por adequações físicas ou estruturais para receber os cursos técnicos? Quais?
 9. Como foi realizada a formação dos professores para atuar no novo modelo?
 10. Quais os principais desafios enfrentados nessa etapa de implementação?
-

BLOCO 4 – CURRÍCULO E INTEGRAÇÃO

11. Como se dá a integração entre o currículo do Ensino Médio e o do curso técnico?
 12. Houve alguma reorganização dos componentes curriculares ou flexibilização da grade horária?
 13. Qual é a percepção dos estudantes em relação ao Ensino Médio Integrado? A SEDUC realiza pesquisas ou avaliações de satisfação?
-

BLOCO 5 – AVALIAÇÃO E RESULTADOS

14. Quais resultados concretos já podem ser observados (desempenho, permanência, inserção no mundo do trabalho)?
 15. Existem dados sobre evasão escolar ou melhoria na aprendizagem desde a implementação do modelo?
 16. Como é feito o monitoramento e a avaliação dos cursos técnicos integrados dentro da SEDUC?
-

BLOCO 6 – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

17. Quais foram ou ainda são os principais entraves ou resistências enfrentadas durante esse processo?
 18. Há planos de expansão do Ensino Médio Integrado no estado de Goiás?
Quais os próximos passos?
 19. Que recomendações o(a) senhor(a) daria a outros estados interessados em implementar esse modelo?
-

ENCERRAMENTO

20. Gostaria de acrescentar alguma informação que considere importante e que não foi abordada nesta entrevista?

Agradeço muito pela sua colaboração e disponibilidade. Suas contribuições serão fundamentais para aprofundar a compreensão sobre a política de Educação Profissional em Goiás.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES DO NÚCLEO COMUM DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “Reforma Do Ensino Médio no Interior de Goiás: Implementação Do Itinerário Técnico-Profissional E Suas Implicações No Trabalho Docente E Gestão Escolar”.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Sua participação consiste em responder a um conjunto de questões por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de coletar informações acerca do processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) e suas implicações no contexto escolar, especialmente no que se refere ao trabalho do grupo gestor e dos docentes.

O estudo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Administração em um colégio estadual localizado no município de Nova Crixás (GO), bem como compreender suas implicações pedagógicas, curriculares e organizacionais no cotidiano escolar.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador **Iraldo Maia Pereira**, sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo das informações e o anonimato dos participantes, conforme as normas éticas estabelecidas para pesquisas com seres humanos.

Sua participação é voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail iraldo.maia@estudante.ifgoiano.edu.br, ou pelo telefone (62) 98415-7921.

Desde já agradeço o seu apoio!

() CONCORDO em participar da pesquisa

() NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

BLOCO 1 – PERFIL DOCENTE

1. Qual sua formação acadêmica e área de atuação no núcleo comum?
 2. Há quanto tempo leciona na escola e com turmas do Ensino Médio Integrado?
 3. Já teve experiência com educação profissional ou técnica antes deste modelo?
-

BLOCO 2 – CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE

4. Houve alguma mudança na sua prática pedagógica ao começar a atuar com turmas do Ensino Médio Integrado?
 5. Você articula os conteúdos do seu componente com os temas ou demandas do curso técnico? Como isso acontece na prática?
 6. Há algum planejamento conjunto entre os professores do núcleo comum e do núcleo técnico?
-

BLOCO 3 – RELAÇÃO COM OS ESTUDANTES

7. Como você descreveria o perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado? Há diferença em relação a turmas do Ensino Médio regular?
 8. Os estudantes demonstram maior interesse ou engajamento nas aulas do núcleo comum, considerando a proposta integrada?
 9. Você percebe mudanças na postura dos alunos em relação ao projeto de vida, responsabilidade e perspectivas futuras?
-

BLOCO 4 – INFRAESTRUTURA E APOIO

10. A escola oferece condições adequadas para o trabalho pedagógico com esse modelo (espaços, horários, recursos)?
 11. Você já participou de formações ou momentos específicos sobre o Ensino Médio Integrado? Eles foram úteis?
 12. Como avalia o apoio da gestão escolar e da SEDUC para os professores do núcleo comum nesse processo?
-

BLOCO 5 – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

13. Quais são os principais desafios enfrentados ao lecionar para turmas do Ensino Médio Integrado?

14. O que você considera um ponto positivo desse modelo na vida dos estudantes?
15. Como a integração entre as áreas comuns e o curso técnico poderia ser fortalecida na escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTE DO NÚCLEO TÉCNICO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “Reforma Do Ensino Médio no Interior de Goiás: Implementação Do Itinerário Técnico-Profissional E Suas Implicações No Trabalho Docente E Gestão Escolar”.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Sua participação consiste em responder a um conjunto de questões por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de coletar informações acerca do processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) e suas implicações no contexto escolar, especialmente no que se refere ao trabalho do grupo gestor e dos docentes.

O estudo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Administração em um colégio estadual localizado no município de Nova Crixás (GO), bem como compreender suas implicações pedagógicas, curriculares e organizacionais no cotidiano escolar.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador **Iraldo Maia Pereira**, sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo das informações e o anonimato dos participantes, conforme as normas éticas estabelecidas para pesquisas com seres humanos.

Sua participação é voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail iraldo.maia@estudante.ifgoiano.edu.br, ou pelo telefone (62) 98415-7921.

Desde já agradeço o seu apoio!

() CONCORDO em participar da pesquisa

() NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL

1. Qual é a sua formação acadêmica?
 2. Possui experiência profissional na área da Administração fora do contexto escolar?
 3. Há quanto tempo atua na docência?
 4. Antes de atuar no curso técnico integrado, já possuía experiência docente?
 5. Qual é o seu vínculo profissional com a escola?
 6. Desde quando atua no curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio?
 7. Você já conhecia a proposta do Ensino Médio Integrado antes de atuar no curso?
-

BLOCO II – IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

8. Como você percebe a implementação do Ensino Médio Integrado no colégio?
 9. Quais desafios você identifica nessa modalidade de ensino?
 10. Você conhece os objetivos ou o contexto que motivou a implementação do Ensino Médio Integrado na rede estadual de Goiás?
 11. Como você avalia a relação entre o curso técnico e o mundo do trabalho no contexto do município?
-

BLOCO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

12. Como você organiza suas aulas no componente técnico?
 13. Quais metodologias costuma utilizar para tornar o ensino técnico mais atrativo e contextualizado?
 14. De que forma busca relacionar os conteúdos trabalhados à realidade do município e ao mundo do trabalho?
 15. A escola oferece recursos pedagógicos e tecnológicos adequados para o desenvolvimento das aulas?
 16. Você considera a carga horária suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos previstos no núcleo técnico?
 17. Há planejamento integrado entre os docentes do núcleo técnico e da formação geral?
-

BLOCO IV – PERFIL DOS ESTUDANTES E PROCESSO FORMATIVO

18. Como você caracteriza o perfil dos estudantes que frequentam o curso técnico integrado?
19. Os estudantes demonstram interesse e participação nas atividades propostas?
20. Como você percebe a relação entre educação e trabalho no contexto do curso?

técnico integrado?

21. Na sua percepção, que tipo de formação o curso tem proporcionado aos estudantes?
22. Você identifica situações em que os conhecimentos desenvolvidos no curso têm sido aplicados pelos estudantes em contextos profissionais ou pessoais?

BLOCO V – CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

23. Quais são os principais desafios enfrentados por você enquanto docente do núcleo técnico?
24. Existem dificuldades relacionadas ao planejamento, à carga horária ou à organização do trabalho docente?
25. A rede estadual oferece formação continuada voltada ao Ensino Médio Integrado ou ao núcleo técnico?
26. Como você avalia o suporte pedagógico oferecido pela escola e pela SEDUC/GO?
27. Quais recursos, condições ou ações você considera importantes para melhorar o desenvolvimento das aulas no núcleo técnico?
28. Você se considera preparada para atuar no Ensino Médio Integrado?
29. Que tipo de formação considera importante para os docentes que atuam nessa modalidade?

BLOCO VI – PERSPECTIVAS E SUGESTÕES

30. O que poderia ser feito para aprimorar a qualidade do Ensino Médio Integrado na escola?
31. Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre sua experiência no curso técnico integrado?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GRUPO GESTOR DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “Reforma Do Ensino Médio no Interior de Goiás: Implementação Do Itinerário Técnico-Profissional E Suas Implicações No Trabalho Docente E Gestão Escolar”.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres.

Sua participação consiste em responder a um conjunto de questões por meio de entrevista semiestruturada, com o objetivo de coletar informações acerca do processo de implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) e suas implicações no contexto escolar, especialmente no que se refere ao trabalho do grupo gestor e dos docentes.

O estudo tem como objetivo geral analisar o processo de implementação do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Administração em um colégio estadual localizado no município de Nova Crixás (GO), bem como compreender suas implicações pedagógicas, curriculares e organizacionais no cotidiano escolar.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelo pesquisador **Iraldo Maia Pereira**, sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Lopes Ferreira.

Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo das informações e o anonimato dos participantes, conforme as normas éticas estabelecidas para pesquisas com seres humanos.

Sua participação é voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail iraldo.maia@estudante.ifgoiano.edu.br, ou pelo telefone (62) 98415-7921.

Desde já agradeço o seu apoio!

() CONCORDO em participar da pesquisa

() NÃO CONCORDO em participar da pesquisa

■ BLOCO 1 – CONTEXTO INSTITUCIONAL E SELEÇÃO DA ESCOLA

1. Poderia relatar brevemente o histórico do Colégio Estadual Zizi Perillo Caiado e o contexto educacional em que se insere a oferta do Ensino Médio Integrado?
 2. Como ocorreu a seleção desta unidade escolar para a oferta do Ensino Médio Integrado?
 - A escola foi consultada previamente?
 - A consulta envolveu o Grupo Gestor?
 3. Quando teve início a implementação do Ensino Médio Integrado na escola?
 4. A escolha dos cursos técnicos ofertados (Administração e Marketing) partiu da escola?
 - A gestão conhece os critérios utilizados pela SEDUC para essa definição?
-

■ BLOCO 2 – PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO EMI

5. Como foi o processo de preparação da escola para iniciar a oferta do Ensino Médio Integrado?
 - Infraestrutura
 - Organização pedagógica
 - Adequações administrativas
 - Parcerias institucionais
 6. Houve apoio técnico e pedagógico da SEDUC durante a implementação? Como esse apoio se materializou?
 7. Foi necessário contratar novos professores ou realocar profissionais já pertencentes ao quadro da escola?
-

■ BLOCO 3 – CURRÍCULO INTEGRADO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

8. Como está estruturado o currículo integrado entre a formação geral do Ensino Médio e a formação técnica?

9. Na prática escolar, quais são as principais diferenças entre o currículo do Ensino Médio Regular e o do Ensino Médio Integrado?
- Aulas práticas
 - Projetos interdisciplinares
 - Projeto integrador
10. Há dificuldades em conciliar os componentes da Base Nacional Comum com os componentes técnicos?
11. Qual é a carga horária total do curso e como ela está organizada (turno único, integral, alternância)?
-

BLOCO 4 – PERCEPÇÕES, IMPACTOS E ADEÇÃO DA COMUNIDADE

12. Como a comunidade escolar (estudantes, famílias e professores) reagiu à implantação do Ensino Médio Integrado?
13. O estudante tem possibilidade de escolha entre os cursos técnicos ofertados?
14. Na percepção da gestão, houve mudanças na escola após a implementação do EMI? Quais?
15. É possível identificar impactos positivos na trajetória escolar, pessoal ou profissional dos estudantes?
16. Os professores percebem diferenças no perfil, no desempenho ou no engajamento dos alunos do EMI em relação ao Ensino Médio Regular?
-

BLOCO 5 – TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL

17. Antes da implementação, a gestão já conhecia a proposta do Ensino Médio Integrado?
18. Considerando que o EMI busca articular trabalho e educação, qual é a concepção de trabalho adotada pela escola?
- Como a escola compreende o mundo do trabalho e o mercado de trabalho?
19. Na avaliação da gestão, a formação ofertada capacita os estudantes para atuar em quais campos ou possibilidades profissionais?
-

BLOCO 6 – DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS

20. Quais têm sido os principais desafios enfrentados desde a implantação do Ensino Médio Integrado?

21. Existem dificuldades relacionadas a:

- Estrutura física
- Laboratórios e espaços pedagógicos
- Materiais didáticos
- Formação docente
- Demanda de estudantes

22. A Reforma do Ensino Médio possibilitou a coexistência de diferentes formatos (Regular, Integrado, EJA, parcerias).

- Quais os desafios de gerir simultaneamente essas modalidades?
- Como a equipe gestora lida com essas diferenças?

■ BLOCO 7 – DOCÊNCIA E FORMAÇÃO (ÊNFASE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)

(Questões direcionadas prioritariamente à Coordenação Pedagógica)

23. Quais são as principais demandas, dúvidas ou inquietações apresentadas por alunos e professores no cotidiano do EMI?

24. Desde 2024, quais impactos o EMI trouxe para a formação e a prática docente?

25. O Estado tem ofertado formação continuada específica para gestores e professores nessa perspectiva integrada?

26. Quem são os docentes que atuam no Ensino Médio Integrado, especialmente nas disciplinas técnicas?

- Qual o perfil considerado adequado para atuação no EMI?

■ BLOCO 8 – PAPEL DA GESTÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

27. Como gestor(a), qual você considera ser o seu papel específico na consolidação do Ensino Médio Integrado?

28. Há intenção de ampliar ou fortalecer a oferta de cursos técnicos na escola?

29. Na sua avaliação, o Ensino Médio Integrado tem potencial para transformar a realidade educacional e social dos jovens de Nova Crixás?
30. Que recomendações ou sugestões você faria à SEDUC ou a outras escolas que estão iniciando a implementação do EMI?
-

■ ENCERRAMENTO

31. Gostaria de acrescentar alguma consideração que não foi abordada neste roteiro e que considere relevante para a pesquisa?

“Agradeço imensamente pela participação. Suas contribuições são fundamentais para a compreensão dos avanços, limites e possibilidades do Ensino Médio Integrado na rede estadual de Goiás.”