



Educação Integral no âmbito do Ensino Médio Integrado: potencialidades do Ensino Vocacional

Integral Education within the scope of Integrated High School: potentialities of Vocational Education

Bruna Larissa Cecco¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3616-8898>  <http://lattes.cnpq.br/7687091923001627>

Chanauana de Azevedo Canci²

 <https://orcid.org/0000-0003-1117-5837>  <http://lattes.cnpq.br/2555315998217040>

Jaqueline Moll³

 <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>  <http://lattes.cnpq.br/5636898381563825>

RESUMO

Este artigo reflete sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) à educação profissional, explorando sua relação com a concepção de educação integral nos Institutos Federais (IF). O estudo, qualitativo, descritivo-exploratório e de natureza bibliográfica, traça um histórico do EMI e da educação profissional, bem como a educação integral, destacando concepções de Moll (2014) e Ramos (2008), assim como características do Ensino Vocacional dos anos 1960. Desafios e conquistas do EMI nos IF são discutidos, comparando-se com os enfrentados pelos Ginásios Vocacionais. No decorrer do texto, enfatiza-se a importância de uma formação humana que considere as diversas dimensões do sujeito, numa visão de desenvolvimento integral, que possibilite transcender a dualidade do Ensino Médio no sistema brasileiro.

Palavras-chave: Educação Integral; Ensino Médio Integrado; Ensino Vocacional; Institutos Federais; Educação Profissional e Tecnológica.

¹ Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Frederico Westphalen/RS – Brasil. E-mail: bruna.cecco@iffarroupilha.edu.br

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS – Brasil. E-mail: chana.canci@gmail.com

³ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS – Brasil e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com



ABSTRACT

This article reflects on integrated secondary education (EMI) with professional education, exploring its relationship with the concept of integral education in Federal Institutes (IF). The study, qualitative, descriptive-exploratory and bibliographic in nature, traces a history of EMI and professional education, as well as integral education, highlighting concepts by Moll (2014) and Ramos (2008), as well as characteristics of Vocational Education in the 1960s. Challenges and achievements of EMI in IF are discussed, comparing them with those faced by Vocational Gymnasiums. Throughout the text, the importance of human training that considers the different dimensions of the subject is emphasized, in a vision of integral development, which makes it possible to transcend the duality of high school in the Brazilian system.

Keywords: *Integral Education; Integrated High School; Vocational Education; Federal Institutes; Professional and Technological Education.*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo reflete sobre o Ensino Médio Integrado (EMI) à educação profissional, discutindo sua relação com a concepção de Educação Integral nos Institutos Federais (IF) e seu papel nas políticas públicas educacionais brasileiras. A partir da experiência histórica de programas como o Mais Educação e, mais recentemente, das novas diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e da Lei nº 14.945/2024, que restabelecem a formação integral e a centralidade das áreas do conhecimento, buscamos compreender como essas iniciativas recolocam o debate sobre currículo integrado, formação omnilateral e valorização da docência. O estudo se ancora em um percurso qualitativo e bibliográfico, de caráter exploratório-descritivo, analisando autores de referência (Moll, Ramos, Frigotto, entre outros) e documentos legais e institucionais que orientam o EMI. Pretende-se, assim, problematizar as continuidades e rupturas nas políticas voltadas à Educação Integral no Brasil e apontar suas implicações para a superação da dualidade histórica entre formação propedêutica e formação profissional.

A reflexão se insere num contexto de reconfiguração do Ensino Médio, no qual a política educacional brasileira retoma o ideal de escola unitária e republicana, em oposição ao modelo fragmentado consolidado pela Lei nº 13.415/2017. Entre as experiências recentes, destacam-se os Centros de Educação Integral, a Política Nacional de Ensino Médio (PNEM) revisada, e as novas diretrizes curriculares em implementação desde 2024, que reafirmam o direito a uma formação integral, crítica e humanista. Ao revisar as contribuições do Ensino Vocacional e as potencialidades do EMI nos IF, o artigo propõe compreender o papel dessas instituições na efetivação da Educação Integral como horizonte de transformação social.

A questão que perpassa em grande parte a discussão que propomos neste artigo, tem origem na concepção do termo “integral”, palavra que, em busca ao dicionário⁴ significa “que não tem qualquer falta, diminuição ou redução” (ex.: *obra integral*). Ou seja, o que é completo, global, inteiro, total, a ideia do integral ou da integralidade envolve a ideia de totalidade, da necessidade de pensar no todo, compreendendo a educação integral, por exemplo, como uma educação que considera a

⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/integral~> [consultado em 17-11-2021].



totalidade do sujeito, além do âmbito de uma “escolarização” enquanto um conjunto de disciplinas isoladas. Para Moll *et al.* (2020, p. 2099) “quando falamos de Educação Integral, apontamos para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos”.

Neste movimento, nos debruçamos sobre a proposição do Ensino Médio Integrado à educação profissional, principalmente a partir da organização dos Institutos Federais (IF) criados em 2008 (Brasil, 2008), caracterizados como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, tendo como um de seus objetivos ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

No decorrer da escrita, trazemos apontamentos sobre o Ensino Médio aliado à educação profissional numa breve perspectiva histórica e as concepções que permearam a sua implementação, bem como os olhares sobre a educação integral. Também, são enfatizadas algumas características do Ensino Vocacional, implantado na década de 1960, e que se apresentam como potenciais para o desenvolvimento do EMI na perspectiva da educação integral. Nas considerações finais, retomamos os desafios e as conquistas que o EMI oferece para a superação da dualidade da última etapa da educação básica brasileira.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa apresenta natureza qualitativa, por buscar compreender fenômenos educacionais a partir da interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos e pela literatura, priorizando a profundidade analítica em detrimento da quantificação (Minayo, 2012). Em relação aos objetivos propostos, caracteriza-se como exploratória e descritiva, uma vez que busca analisar concepções e práticas relativas ao Ensino Médio Integrado (EMI) e à Educação Integral, descrevendo suas aproximações com o Ensino Vocacional, além de identificar potencialidades e desafios nesse campo (Gil, 2017).

Como procedimento técnico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise e interpretação de obras de referência sobre o tema, compreendendo livros, artigos científicos e documentos oficiais que fundamentam o debate teórico. Foram mobilizados autores como Jaqueline Moll, Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, entre outros, cujas contribuições embasam a reflexão proposta. Essa metodologia possibilita a construção de uma análise crítica sobre os fundamentos históricos, legais e pedagógicos da integração entre educação profissional e formação humana integral (Severino, 2018; Lüdke; André, 2013).

A escolha metodológica de abordagem qualitativa, caráter exploratório e bibliográfico, se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve processos históricos, conceituais e políticos relativos à Educação Integral e ao Ensino Médio Integrado, impossíveis de serem apreendidos por meio de mensuração ou experimentação. Dessa forma, o foco está na interpretação crítica de fontes teóricas e documentais, buscando identificar sentidos, tensões e convergências entre diferentes concepções de formação humana e de ensino. Assim, a pesquisa não se propõe a produzir dados empíricos, mas a reconstruir analiticamente discursos e fundamentos presentes nas produções acadêmicas e normativas sobre o tema, com base na hermenêutica crítica proposta por Minayo (2012) e nas diretrizes de análise textual e interpretativa em educação (Severino, 2018). Essa estratégia



metodológica assegura consistência epistemológica e validade científica às reflexões apresentadas, evidenciando o percurso sistemático de investigação.

2. ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reconhecer o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, é a partir da Emenda Constitucional 59/2009 que efetivamente torna-se obrigatória e gratuita a educação básica dos quatro aos 17 anos de idade, incluindo o Ensino Médio.

Além dos desafios atuais do Ensino Médio, sobretudo diante da reforma conforme a Lei nº 13.415/2017, é evidenciado por diversos pesquisadores (Frigotto *et al.*, 2018; Machado, 2021; Moll, 2017; Moll *et al.*, 2020) que o Ensino Médio brasileiro é caracterizado por uma dualidade concernente às classes sociais, com uma formação propedêutica e “livresca” para as elites e uma educação como capacitação para o trabalho para a classe operária, de forma “aligeirada e reducionista”, que infelizmente vem sendo retomado com a Lei de 2017 (Machado, 2021).

Dualidade esta que de acordo com Mello e Moll (2019, p. 276) “é um processo datado” e que contribui para a divisão de classes, “desde o final do século XIX, com a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e científicos, abriu-se entre os educadores o debate sobre a dualidade escolar” (Nosella, 2015, p. 126, *apud* Mello; Moll, 2019, p. 276).

A partir dessa e outras preocupações em relação ao Ensino Médio, importante e decisiva etapa da educação brasileira, trazemos uma breve discussão sobre o Ensino Médio e a sua integração com a Educação profissional, apresentando as bases em que este projeto de Ensino Médio Integrado foi alicerçado com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

Com relação à educação profissional, a mesma constituiu-se inicialmente com um caráter assistencialista “de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes” (Brasil, 2007, p. 10). Posteriormente, entende-se a necessidade de uma educação para a “preparação de operários para o exercício profissional”, a partir das Escolas de Aprendizes Artífices criadas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, as quais eram destinadas para os pobres e humildes (Brasil, 2007, p. 11).

As 19 Escolas de Aprendizes Artífices deram origem a Rede Federal⁵, que culminou nas escolas técnicas. Ao final da década de 30, as mesmas foram transformadas em Liceus Industriais que eram destinados ao ensino profissional e mantinham a proposição das antigas instituições. A conhecida reforma Capanema na década de 1940 equivale o ensino profissional ao nível médio e em 1942, surgem as Escolas Industriais e Técnicas no lugar dos Liceus, oferecendo formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

⁵ Mais detalhes sobre o desenvolvimento histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica podem ser consultadas em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>.



Ainda no processo de constituição da Rede, em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais e, em 1961 o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico. Em 1971 a LDB “torna” técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente, com a formação de técnicos sob regime de urgência. As Escolas vão transformando-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) a partir de 1978, inicialmente as do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Mais adiante outras escolas (Escolas Agrícolas Federais – EAF e Escolas Técnicas Federais – ETF) também foram alçadas à categoria de CEFETs.

Num movimento de pensar a profissionalização e a educação, as quais eram classificadas distintamente, de acordo com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007) por volta dos anos de 1930 e 1940, houve uma tentativa via LDB de 1941 de possibilitar o acesso à educação superior a todos, porém, os conteúdos ainda eram exigidos nos processos de seleção, o que mascarava o acesso a todos. Com a Reforma Capanema, a educação brasileira foi estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior, sendo que a educação básica era dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário que era subdividido em ginásial e colegial. Nessa esteira, na década de 1970, sob o regime militar, a Lei nº 5.692/71 promove uma nova reforma na educação superior dividindo-a em 1º e 2º grau, numa tentativa de tornar o nível médio da educação brasileira como profissionalizante para todos.

As mudanças concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial. Um aspecto extremamente relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, foi o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau (Brasil, 2007, p. 14).

Profissionalização essa que compreendia a necessidade de mão de obra diante do crescimento do mercado de trabalho que estava em expansão. Porém, conforme apresentado no documento base (Brasil, 2007), essa prática de profissionalização não aconteceu nas escolas particulares, as quais continuaram trabalhando no 2º grau com as disciplinas chamadas propedêuticas, confirmando a distinção entre escola para ricos e pobres.

Ainda, o documento (Brasil, 2007, p. 15) aponta um “movimento [acentuado] dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior”, desvalorizando ainda mais a escola pública. Apesar da profissionalização obrigatória na década de 1970, há uma dispersão da oferta da educação profissionalizante no 2º grau, “exceto nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino” (Brasil, 2007, p. 15).

Colaborando ainda mais com a distinção e a dualidade histórica, o Decreto nº 2.208/1997 para Moll e Garcia (2020, p. 25), “separou a Educação Profissional Técnica do Ensino Médio”, entendendo que a profissionalização no nível técnico deveria acontecer de forma independente do ensino médio. “Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio” (Brasil, 2007, p. 19).



Com o objetivo de reestruturar essa compreensão é que em 2003 se iniciaram discussões sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional através de Seminários⁶ em Brasília, dos quais resultaram o Decreto nº 5.154/2004 e a proposição de uma integração entre ambas.

No novo Decreto reestabelecia-se a relação entre a formação humana geral e a formação profissional e instituía-se, além das modalidades concomitante e subsequente para o ensino médio, o “ensino médio integrado”, com carga horária ampliada e possibilidades diferenciadas de organização curricular (Moll; Garcia, 2020, p. 27).

Ou seja, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, incorporado posteriormente à LDBEN. Em seguida, é através da promulgação da Lei 11.892/2008 da criação dos Institutos Federais e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que o Decreto nº 5.154/2004 tem sua proposição de fato mais concretizada.

A articulação dos resultados dos Seminários foi a construção da proposta de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio com a expectativa que o MEC assumisse a perspectiva de uma formação humana integral, omnilateral, politécnica que foi perdida para o campo conservador na disputa do projeto de LDBEN em 1996. **Esta compreensão referia-se ao conjunto do ensino médio e, não especificamente a sua integração com a educação profissional**, apesar de ter sido compreendida por muitos como voltada para esta modalidade (Moll; Garcia, 2020, p. 27-28, grifo nosso).

Embora a perspectiva de mudança trazida pelo Decreto nº 5.154/2004 fosse para o ensino médio das diferentes redes de ensino, a maior consecução foi na rede federal. Outros programas foram pensados com a expectativa de uma educação integral para o ensino médio como o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em 2009 que consistia na ampliação do currículo de 2.400 horas/aula para 3.000 horas/aula e a fixação de professores em uma única escola, progressivamente, e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2013, “firmado com os estados que previa, dentre suas ações, a recuperação da infraestrutura das escolas, o acesso aos meios tecnológicos, a línguas estrangeiras e bolsas para formação dos professores” (Mello; Moll, 2019, p. 286), porém “apesar dos compromissos assumidos entre as esferas públicas [...] para as mudanças no Ensino Médio, a ação incisiva e a vontade política do MEC não alcançou o horizonte esperado” (Moll; Garcia, 2020, p. 35).

Todos os esforços em forma de decretos e políticas específicas visando à ampliação das redes e de integração entre a educação profissional e o ensino médio foram importantes e mostram reflexos positivos como a procura por este “tipo de educação” comprovado com o crescimento expressivo no

⁶ O 1º Seminário aconteceu em junho de 2003 com o título “Ensino Médio: Construção Política” e o 2º Seminário também aconteceu em 2003 com o tema “Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas” (Moll; Garcia, 2020).



número de matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado da Rede Federal após 2005⁷, bem como a potência que essas instituições e seus cursos possuem em termos de qualidade e contribuição para o desenvolvimento regional (Moll; Garcia, 2020).

Como uma de suas finalidades, os IF preveem a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, os quais são identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação da Instituição, o que acontece a partir da educação básica e superior, sendo que deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Ainda considerando a tabela sobre número de matrículas apresentada por Moll e Garcia (2020), em 2016, a rede federal representava apenas 2,1% do total de matrículas do Ensino médio, normal/magistério e integrado, enquanto que em 2020, houve um crescimento para 3,1%⁸. Além disso, o documento informa que "a matrícula [no ensino médio] integrada à educação profissional cresceu 29,5% nos últimos cinco anos, passando de 531.843, em 2016, para 688.689, em 2020".

Comparando as 688.689 matrículas no Ensino Médio Integrado à totalidade de 7,6 milhões de matrículas no ensino médio, isso indica que cerca de 9% dos estudantes estão matriculados na modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, respaldando a afirmação de Moll e Garcia (2020, p. 22) que:

Um grupo, ainda bastante reduzido, tem acesso a cursos integrados que permitem uma formação humana geral associada a formação profissional, em tempos estendidos e em condições para levá-los ao mundo do trabalho e para disputar, em condições menos desiguais, o ingresso no ensino superior.

Facilitar o acesso com ampliação do número de vagas, bem como a permanência desses estudantes com condições mínimas para a realização do Ensino Médio, ainda são desafios concernentes à educação brasileira, sobretudo na modalidade integrada à educação profissional. Afinal, a última etapa da Educação Básica de longa data tem um enfrentamento com sua característica dual, mudanças recorrentes e tardia obrigatoriedade.

Olhando para a trajetória histórica da integração do ensino médio com a educação profissional e ainda o movimento de inserção destes cursos através da implantação e expansão de vagas na rede federal, nos debruçaremos acerca das concepções que embasam o Ensino Médio Integrado.

⁷ A partir de tabela trazida pelas autoras (Moll; Garcia, 2020), em 2005 eram 68.651 matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado na rede Federal e em 2016 eram 171.566, ou seja, um aumento de 250% no número de matrículas num período de 11 anos, reflexo da criação e expansão da Rede Federal.

⁸ De acordo com os dados do Censo da educação básica 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em 18 de jan. 2021.



3. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: OLHARES E APROXIMAÇÕES

O EMI é uma forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em que o estudante tem matrícula única na mesma instituição, de modo a obter a habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui o Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012) apresentam no teor de seu documento 17 princípios norteadores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dos quais destacamos: relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; o trabalho assumido como princípio educativo; a articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico e a interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Assim, nossa preocupação em atentar para a concepção de educação integral está alinhada diante dos princípios, sobretudo considerando a formação integral do estudante. De acordo com o documento base (Brasil, 2007, p. 40) o sentido que se atribui à integração referente ao Ensino Médio Integrado, “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos”, em que estão atreladas as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Esse movimento foi oportunizado a partir do Decreto nº 5.154/2004 que permitiu a integração do nível médio à educação profissional, “sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino” (Brasil, 1996) através de uma única matrícula, diferentemente dos cursos concomitantes. Com relação aos cursos técnicos e principalmente os integrantes da Rede, Sobrinho e Garnica (2020, p. 48) apontam que:

Tradicionalmente, a maioria dos cursos técnicos, anteriores à promulgação do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e, principalmente anteriores à Lei 11.741/2008 desenvolvidos pelas instituições (Cefets, escolas agrícolas...) que compunham a rede federal de educação profissional até então e passaram a se tornar IFs com a Lei 11.892/2008, desenvolviam os cursos técnicos na forma da chamada “concomitância interna”, ou seja, os alunos cursavam, na mesma instituição, o Ensino Médio paralelamente ao Ensino Técnico, geralmente em turnos inversos.

Essa característica apontada pelos autores destaca o cuidado em relação à concepção do EMI que pode estar envolvida nesses cursos, ao simplesmente “integrarem” o Ensino Médio com o técnico profissionalizante em uma mesma matrícula, na forma integrada e não mais concomitante. Com relação Decreto nº 5.154/2004, Canci, Cogo e Moll (2021, p. 133) destacam a sua efetivação como um “marco importante que vislumbrava um Ensino Médio comprometido com a formação humana e também profissional”, além de sinalizarem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como importante espaço para o desenvolvimento deste ensino médio “com uma proposta de tempo ampliado e de formação humana integral”, inclusive de boas condições de infraestrutura e material humano.

Na ótica que embasa o EMI,



[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Brasil, 2007, p.41).

A proposta de EMI constitui-se na verdade em um grande desafio a ser concretizado nos termos da educação integral como o documento base (Brasil, 2007) propõe, denunciado inclusive na pesquisa de Frigotto *et al.* (2018, p. 107) com currículos que não estão integrados “em várias experiências no país”. Conforme Sobrinho e Garnica (2020, p. 46) destacam com relação aos cursos de EMI nos IF, “um dos principais motivos que impedem que a travessia se faça com maior êxito não é a falta de compreensão e defesa da perspectiva da formação integral, mas a incoerência entre o discurso e a prática” apontando a necessidade de “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” na efetiva construção de uma integração curricular.

Para Ramos (2008, p. 2) o trabalho deve ser considerado como princípio educativo, equivalente a dizer “que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la”. Nesta perspectiva, a autora apresenta dois pilares conceituais de uma educação integrada:

um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politécnica não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (Ramos, 2008, p. 2).

A compreensão adotada por formação integral vai “ao encontro da formação omnilateral e politécnica (Marx, Gramsci), tendo o ‘trabalho’ por princípio educativo, a pesquisa por princípio pedagógico e a interdisciplinaridade como método” (Sobrinho; Garnica, 2020, p. 46). A oferta do Ensino Médio a partir das bases da educação integral pode proporcionar um avanço para a superação da dualidade marcada nesta etapa e, sobretudo oportunizar mais e melhores condições educacionais a todos, especialmente à classe que sofre com esse sistema desigual. “A ampliação da oferta do ensino médio integrado nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários” (Brasil, 2007, p. 27).

De acordo com Ciavatta (2014, p. 197 apud Mello; Moll, 2019, p. 276), mais do que uma articulação entre o ensino médio e a educação profissional, a formação integrada “busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária”, que foi projetada e discutida



durante a década de 1980 “quando pautamos as reivindicações da educação nacional no sentido de construir uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira” (Ramos, 2008, p. 2).

Com esse intuito, mais do que uma profissionalização para as classes sociais menos favorecidas e de trabalhadores, a integração da educação profissional com o ensino médio possibilita o desenvolvimento integral do sujeito associando os conhecimentos técnicos da formação profissional com conhecimentos propedêuticos aliados a possibilidade de reconhecimento do sujeito em ser e estar no mundo. Ao mesmo tempo, Prado e Oliveira (2023, p. 5) alertam que “essa dinâmica, [...] não está isenta dos interesses políticos e dos conflitos existentes na sociedade, conforme indica a história da evolução dessa oferta educacional”.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2005, p.3 apud Mello; Moll, 2019, p. 278).

Pensar em Educação Integral dessa forma perpassa a simples “concomitância interna” do ensino médio e educação profissional, mas “implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver” (Moll *et al.*, 2020, p. 2098).

Ou seja, a Educação Integral exige que disputemos o conceito de uma escola para um desenvolvimento pleno. Uma escola que na sua organização curricular, na sua estrutura, no seu corpo docente, tenha a concepção de integralidade presente, não como turno integral ou como educação de tempo integral, mas uma escola em que o tempo e os espaços sejam expandidos como condicionantes para uma educação integral, a qual é um conceito amplo e que envolve diferentes dimensões (cognitiva, ética, política, afetiva, estética) e direitos (Silveira; Moll; Martinic, 2021).

Não dá para dizer que o currículo possa abarcar tudo, pois as possibilidades humanas são infinitas, e o currículo é sempre em recorte, mas pode-se falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, tendo a ampliação do tempo como uma condição para a sua realização (Moll *et al.*, 2020, p. 2099).

Ao ampliar tempo, os espaços da escola também precisam ser modificados. Espaços que ofereçam música, livros, experiências diferenciadas, o que pode acontecer dentro da escola em bibliotecas, laboratórios, ginásios e quadras de esporte e outros ambientes que sejam formativos, como os locais além dos muros escolares: museus, cinemas, parques, etc. Espaços esses que serão oportunizados ao existirem e serão acessados quando o tempo existir, condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação integral, o que corroborará com o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, mais condições para a complexificação do pensamento e construção de autonomia moral e intelectual.

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura



e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (Ramos, 2008, p. 2).

Ao falarmos em espaços e tempo como condicionantes para uma educação integral, os mesmos se tornam grandes desafios para muitas realidades escolares, que possuem falta de estrutura mínima para atender estudantes em um único turno. Isso é explicitado por Moll e Garcia (2020, p. 40) quando fazem uma crítica ao dualismo do Ensino Médio brasileiro que retoma a clássica divisão de intelecto para ricos e trabalho para pobres:

Nas escolas que atendem jovens com disponibilidade de tempo e condições de estudo, portanto, dos extratos sociais mais elevados, a abordagem das diferentes áreas de conhecimento, mesmo que ainda fragmentadas, potencializadas pelo uso dos meios tecnológicos, com processos contínuos de formação de professores e com a complementação de atividades artísticas, culturais, esportivas, entre outras. Nas escolas destinadas aos jovens de famílias pobres, esmagadora maioria, tempos curtos, poucos recursos tecnológicos, ausência prolongada de professores de diferentes disciplinas e inexistência de espaços ou proposições culturais, artísticas e esportivas. Além disso, a necessidade desses jovens de garantir alguma renda, impede-os de complementar as poucas horas diárias de escola (Moll, Garcia, 2020, p. 40).

Neste caminho, o EMI, sobretudo o oferecido nos IF como previsto na Lei 11.892/2008, é visto pelas autoras como um caso de sucesso na desconstrução do dualismo do ensino médio brasileiro ao profissionalizar e ao mesmo tempo promover a integração com a formação humana geral.

Escolas de tempo integral e de formação humana integral com professores também em tempo integral, valorizados em seu saber e em seu fazer, com carreiras e salários compatíveis com suas responsabilidades, além das condições de infraestrutura em laboratórios, quadras poliesportivas, bibliotecas, jardins, refeitórios a altura da tarefa de educar a juventude de uma sociedade de homens e mulheres livres e iguais (Moll; Garcia, 2020, p. 41).

Porém, conforme já explicitado, não podemos esquecer que o EMI tem como princípios: i) formação humana integral, ii) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana, iii) trabalho como princípio educativo, iv) pesquisa como princípio educativo e v) a relação parte-totalidade na proposta curricular (Brasil, 2007), e, principalmente o EMI oferecido pelos IF é uma realidade que pode ser acessada por poucos e que também possui seus desafios. De qualquer forma, o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei 11.892/2008 trouxeram uma possibilidade na perspectiva de integração entre educação profissional e o ensino médio promovendo uma educação que na sua grande maioria promove espaços e tempo de qualidade, e automaticamente uma educação de mais qualidade contribuindo para a formação humana e profissional dos estudantes.

A partir de 2023, o debate sobre a Educação Integral ganhou novo fôlego com a implementação do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pelo Governo Federal como uma das estratégias prioritárias do Plano Nacional de Educação (PNE) e reforçado pela Lei nº 14.934/2024, que prorrogou a vigência do plano até 2025. Esse programa, articulado pelo MEC, tem como meta alcançar, até 2026, cerca de 8 milhões de matrículas em tempo integral, promovendo a ampliação da jornada escolar e a reestruturação dos espaços educativos. As novas diretrizes nacionais para a educação em tempo integral, publicadas em 2025, ampliam o conceito de integralidade, deslocando-o da mera



extensão do tempo de permanência para uma concepção que envolve a integração curricular, a articulação intersetorial e o desenvolvimento pleno dos estudantes nas dimensões cognitiva, social, afetiva e cultural.

Nesse contexto, o EMI ofertado pelos IF se insere como uma experiência concreta de educação integral em tempo ampliado, uma vez que articula formação geral e formação técnica em projetos pedagógicos que valorizam o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade como eixo estruturante do currículo. Assim, o EMI representa uma das expressões mais consistentes do ideal de integralidade educacional proposto nas políticas recentes, evidenciando que a ampliação do tempo escolar só ganha sentido quando acompanhada de uma concepção de formação humana integral.

Ao pensarmos no Programa Mais Educação (PME), lançado em 2007, que se constituiu como a principal política pública de indução à Educação Integral no Brasil, inspirado nas concepções de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o PME ampliou o tempo de permanência dos estudantes na escola e diversificou as experiências formativas, articulando saberes da comunidade, das artes, da cultura e do esporte ao currículo escolar. Mais do que um Programa de extensão de jornada, representou um movimento político e pedagógico de valorização da escola pública como espaço de formação integral e de articulação intersetorial entre educação, cultura e assistência social. Essa experiência, mesmo com discontinuidades ao longo dos anos seguintes, consolidou as bases conceituais e operacionais para a retomada contemporânea das políticas de tempo integral, servindo de referência histórica para as ações que reemergiram, a partir de 2023.

Essa concepção converge com o entendimento de Jaqueline Moll (2020), para quem a Educação Integral requer mais do que ampliação de tempo e espaço: exige uma reconfiguração da prática pedagógica e curricular, voltada à formação omnilateral e à construção de autonomia intelectual, ética e estética. Da mesma forma, Marise Ramos (2008) sustenta que a formação integral deve superar a fragmentação do conhecimento e articular as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, possibilitando ao estudante compreender e transformar a realidade.

Assim, as novas políticas de tempo integral e o marco legal da Lei nº 14.945/2024 retomam e atualizam o horizonte utópico de uma educação unitária e democrática, ideal presente desde as experiências do Mais Educação e hoje concretizado, de modo mais estruturado, nos Institutos Federais. Esse percurso evidencia que a busca pela educação integral no Brasil não é apenas uma política de governo, mas uma tradição pedagógica e social em constante reinvenção. Em outras palavras, as políticas recentes de tempo integral, quando articuladas aos fundamentos conceituais do EMI, apontam para um projeto de educação que busca superar a fragmentação do conhecimento e a histórica dualidade entre educação propedêutica e profissionalizante. O alinhamento entre tais políticas e as práticas formativas desenvolvidas nos IF revela, portanto, um potencial de convergência entre a política pública e a pedagogia crítica, aproximando a utopia da Educação Integral de uma realização possível no cotidiano escolar.



4. AS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO VOCACIONAL: POSSÍVEIS REFERÊNCIAS PARA O EMI

A partir de algumas perspectivas e experiências de Educação Integral realizadas no contexto brasileiro, destacamos neste artigo a experiência do Ensino Vocacional que teve como grande idealizadora a professora Maria Nilde Mascellani na década de 1960 em escolas públicas da rede estadual paulista. Os Ginásios Vocacionais, uma experiência curta, porém significativa, faziam referência ao ensino secundário organizado em dois ciclos: o ginásial e o colegial, correspondentes atualmente aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

A criação dos Ginásios Vocacionais foi precedida de uma pesquisa na comunidade, sendo implementadas, ao todo, seis escolas no Estado de São Paulo, uma na capital e cinco no interior. Baseados nas pioneiras classes experimentais de Socorro, vinculadas à proposta escolanovista de Sèvres, inicialmente ofereciam o 1º ciclo do ensino secundário em período integral (Chiozzini, 2003) e foram sendo instaladas em tempos diferenciados. A principal característica do ensino vocacional estava na valorização do trabalho, “contrapondo-se à formação dual então ministrada no ensino médio, refutava a divisão entre o pensar e o fazer, valorizando o trabalho, concebido como importante dimensão da formação humana” (Tamberlini, 2016, p. 124).

Além disso, conforme sinalizado por Chiozzini (2003, p. 3) a concepção presente no projeto dos Ginásios Vocacionais trabalhava “com o que hoje define-se como interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação ao longo do bimestre, formação contínua do professor, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, entre outros”. Ou seja, numa perspectiva de espaço escolar e educação diferenciada para a época vigente, direcionada inclusive ao movimento da educação integral. Conforme explicitado por Tamberlini (2016, p. 124), o ensino vocacional:

Visando propiciar educação integral a seus alunos, elaborou um currículo nuclear e interdisciplinar, composto por disciplinas de formação teórica e direcionadas para o trabalho, no qual a história e a geografia constituíam os eixos integradores. Tinha por objetivo desenvolver uma educação que formasse o jovem no entendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do país e ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade. A essa finalidade geral, acrescentavam-se outros objetivos, específicos a cada ginásio em particular. O currículo integrado, além das áreas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais (história, geografia e antropologia), ciências físicas e biológicas, línguas estrangeiras (inglês e francês), era constituído pela educação física, educação musical e artes plásticas, que assumiam o papel de “práticas educativas” na relação com a sociedade local. Outras áreas denominadas técnicas eram: artes industriais, práticas comerciais, agrícolas e educação doméstica. A integração curricular era garantida pelas “unidades pedagógicas”, ferramentas responsáveis pela definição dos conceitos e da sequência de apresentação dos conteúdos ensinados.

Esta aproximação e integração entre disciplinas de formação geral e voltadas ao mundo do trabalho, tendo o trabalho como princípio educativo, articulando teoria e prática e promovendo uma formação humana e democrática, caracterizam um enfrentamento à dualidade escolar do ensino médio brasileiro como é enfatizado por Tamberlini (2016). Confronto esse que promoveu o reconhecimento do ensino vocacional atraindo inclusive clientela da classe média e alta, bem como o incômodo no âmbito político diante das possibilidades proporcionadas pela sua organização.



Referente a isso, é importante mencionar que ao longo do tempo houve a necessidade em se pensar numa reformulação do processo de seleção para o ingresso nos ginásios vocacionais. Diante da alta procura, a organização de “cotas socioeconômicas” mostrou-se efetiva, buscando considerar o público que era atendido pelas instituições, “deste modo foi feita a caracterização dos alunos da comunidade atendida pela escola, conforme o nível socioeconômico e as vagas foram destinadas proporcionalmente a cada classe social que compunha a amostra dentro do percentual que lhe cabia” (Tamberlini, 2016, p. 132).

Um destaque importante era a autonomia administrativa e pedagógica que os Ginásios Vocacionais conquistaram ao longo de sua existência, por meio de um Serviço “próprio” sob a coordenação geral da professora Maria Nilde Mascellani.

A experiência de Socorro trouxera novas oportunidades de aprimoramento cultural e social para os seus alunos e por isto impressionara positivamente o Secretário Estadual de Educação, Luciano Vasconcellos de Carvalho, viabilizando a criação do Serviço de Ensino Vocacional. Este se constituía em um verdadeiro sistema e contava, em sua estrutura administrativa, com uma coordenadoria, uma equipe de assessores administrativos e pedagógicos, uma equipe de pesquisa com sociólogos e psicopedagogos, um setor de cursos e estágios, destinado à capacitação pedagógica, um setor de despesa, outro de prédios e equipamentos e ainda um setor de pessoal, outro de relações públicas e outro de audiovisual e documentação, tendo também uma biblioteca. Os professores se dedicavam ao trabalho em tempo integral (Tamberlini, 2016, p. 123).

Nessa perspectiva, a experiência efetivada em grande parte pela figura de Mascellani foi produtora de um movimento único e característico na educação brasileira em que “contrapondo-se à formação dual então ministrada no ensino médio, refutava a divisão entre o pensar e o fazer, valorizando o trabalho, concebido como importante dimensão da formação humana” (Tamberlini, 2016, p. 124). Uma experiência que de fato precisa ser conhecida no âmbito educacional brasileiro, inclusive pelas intempéries que vivenciou ao ser inevitavelmente encerrada pela ditadura militar, “caracterizados por uma proposta pedagógica revolucionária [...] por adotar a democracia como prática pedagógica e, por isso, foram extinguidos pelo governo militar em 1969” (Menezes, 2001).

Entre as diferentes experiências de educação integral que marcaram a educação brasileira, a proposta efetivada pela professora Mascellani, causou espanto e interesse, afinal diante de um momento tão delicado da história do país, firma-se uma educação que promove a construção de um pensamento crítico e transformador, com uma visão de humanidade e com destaque ao trabalho nos aspectos da vida social.

Nessa passagem, as muitas características que compuseram o Ensino Vocacional, se tornam ao mesmo tempo propulsoras da construção, implementação e execução dos Institutos Federais. Apesar das diferenças de tempo, de espaço, de seriação e de âmbito vinculatório, há aproximações quando falamos em EMI nos IF e na organização dos Ginásios Vocacionais.



4.1. ANALISANDO POSSIBILIDADES E PROXIMIDADES ENTRE EMI E ENSINO VOCACIONAL

A partir da proposta em debate, temos que a autonomia didática e administrativa se tornam destaque, ao afirmar os IF como instituições de “natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (Brasil, 2008). A presença de professores em tempo integral nos Ginásios também é uma característica ainda presente nos IF, em sua grande maioria, com um número de profissionais que possuem 40 horas semanais de dedicação exclusiva.

Outras características que assemelham ao ensino vocacional e possibilitam que os IF ofereçam um ensino qualificado e na perspectiva da educação integral, é a relação com a comunidade, em que os mesmos têm como uma de suas finalidades a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal, além do objetivo de oferecer a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, o que se concretiza através da oferta do EMI (Brasil, 2008).

Sinalizamos a proximidade com a comunidade a fim de proporcionar e possibilitar a continuidade dos estudos como é o caso trazido por Ortiz e Bulegon (2022) de ações efetuadas pelo Setor de Apoio Pedagógico do Instituto Federal Farroupilha quando passamos pela Pandemia em 2020 com a articulação de atividades como projeto de apoio digital, empréstimo de computadores, suporte pedagógico e auxílio digital para os estudantes que foram essenciais para a minimização dos problemas com o ensino remoto.

Ainda assim, outras particularidades importantes podem ser sinalizadas, como o planejamento conjunto e os processos de avaliação permanentes, que na prática nem sempre são efetivados. Considerações essas que enxergamos como potenciais na familiaridade com o ensino vocacional e para o sucesso de um ensino médio na perspectiva da educação integral, mas que se apresentam desafiados a partir da Lei nº 13.415/2017, do Decreto nº 10.656/2021 e das novas diretrizes enfatizando a concomitância como forma predominante, destoando “da concepção de educação que foi se desenvolvendo nos IFs desde a sua criação e que enfatizavam percursos curriculares integrados com vistas à formação integral dos sujeitos” (Silva, Milliorin, 2022, p. 106).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios inerentes à educação brasileira são de longa data. Aqui, podemos retomar o Ensino Vocacional, importante movimento com características da educação integral ainda na década de 1960, as adversidades do Ensino Médio em todo seu percurso histórico e mais especificamente o EMI como política de combate a dualidade escolar.

De uma educação profissional constituída inicialmente com caráter de assistencialismo para os pobres, o Decreto nº 5.154/2004 possibilitou um avanço, ou minimamente, a abertura de um caminho para a integração da educação profissional ao ensino médio, visando o desenvolvimento integral do estudante. Assim, a caracterização de um Ensino Médio de forma articulada e integrado



à Educação Profissional promoveu a perspectiva de uma educação integral que prepare para o mundo do trabalho e possibilite a entrada na vida acadêmica, através de um amplo espectro de dimensões a serem desenvolvidas na vida profissional e pessoal.

Sobrinho e Garnica (2020) apontam uma crítica acerca do tempo de conclusão e a organização da carga horária dos cursos de EMI dos IF do Brasil, também indicam o quão delicado a jornada de tempo do Ensino Médio Integrado se propõe. Frigotto *et al.* (2018, p. 99) destacam as dificuldades dos IF com relação à manutenção dos seus corpos docentes, bem como o próprio desconhecimento do corpo docente acerca da proposta pedagógica desta instituição, inclusive do EMI, apontando que o caráter dos IF representam desafios, “uma quebra de paradigmas para o corpo docente e discente e, mais do que isso, de ruptura com práticas pedagógicas marcadas pelo tecnicismo e pelo dualismo educacional”. O documento base (Brasil, 2007, p. 33) também salienta a importância da formação continuada, com vistas a “consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados”.

Os avanços, as aproximações do EMI oferecido nos IF do Ensino Vocacional, e os desafios apontados são atravessados por questões políticas e econômicas, principalmente. Sem dúvida, a educação integral ainda se propõe de maneira utópica no Brasil, mas como um plausível caminho na construção de possibilidade ao diminuir a divisão das escolas para ricos a partir dos conhecimentos propedêuticos e para pobres dos conhecimentos técnicos e profissionalizantes. “Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista” (Ramos, 2008, p. 2).

Para Moll *et al.* (2020, p. 2100), é explícito que as concepções da política educacional brasileira, da educação integral e principalmente do Ensino Médio, conversam com “a perspectiva do projeto de país em curso”, em que a sociedade brasileira, conforme Anísio Teixeira afirmava “vive intervalos democráticos, não é uma sociedade democrática”. Ainda, para a autora, “o debate da escola de tempo e formação integral não é outro senão o debate da escola republicana, de qualidade e para todos, construída em diferentes países do mundo, em que o professor de dedicação integral e exclusiva é elemento-chave.” (Moll, 2014, p. 374).

Se as dificuldades assombram cada dia mais a perspectiva de uma educação integral no âmbito do EMI dentro dos IF, precisamos acreditar e apontar “para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, sempre como um horizonte utópico para o qual caminhamos” (Moll *et al.*, 2020, p. 2099). Utopia esta que foi gerida por Mascellani culminando com a criação dos Ginásios Vocacionais, e que provavelmente alimentou ao longo dos anos a proposta e a resistência do Ensino Vocacional. Afinal, nas palavras de Eduardo Galeano, a utopia está no horizonte, me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos, caminho dez e o horizonte corre dez passos, por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Mas a utopia serve para que não deixemos de caminhar, não deixemos de acreditar.

Em síntese, a análise realizada permite responder à questão de pesquisa sobre as potencialidades do Ensino Médio Integrado para o desenvolvimento de uma Educação Integral no contexto dos Institutos Federais, ao observarmos que o EMI, quando pautado pela integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, se constitui como uma via concreta de superação da dualidade escolar, ainda que enfrente limites estruturais e políticos. O estudo indica que os princípios da Educação Integral — tempo ampliado, interdisciplinaridade e valorização da formação humana — permanecem



como desafios e, ao mesmo tempo, como horizontes possíveis de reconstrução do Ensino Médio brasileiro.

Dessa forma, reafirmamos que a consolidação de um projeto educativo democrático e integral depende da continuidade das políticas públicas de valorização docente, ampliação da jornada escolar e garantia de infraestrutura adequada, articuladas à retomada das concepções críticas de formação humana defendidas por autores como Moll, Ramos e Frigotto. O EMI, nesse cenário, emerge como espaço privilegiado de resistência e inovação pedagógica, capaz de materializar a utopia de uma escola pública de qualidade social, republicana e para todos.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

Brasil. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para dispor sobre a organização do ensino médio e revogar dispositivos que tratam da política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2024.

BRASIL. MEC. Setec. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília, dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino e prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera leis e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

CANCI, Chanauana. A.; COGO, Janaína. R.; MOLL, Jaqueline. O ensino médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, p. 126-140, 2021.



CHIOZZINI, Daniel F. **Os ginásios vocacionais**: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da Pós-Graduação – de 2008 a 2014. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 83-148.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, Lucília. **Ensino Médio Integrado**: fundamentos legais, conceituais, metodológicos e organizacionais. Live no Youtube. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=7yId_KNf1CU&t=3119s. Acesso em: 14 dez. 2021.

MELLO, Rachel C. de A.; MOLL, Jaqueline. A política de Ensino Médio Integrado como garantia do direito à educação da juventude. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 266-291, 2019.

MENEZES, Ebenezer T. de. Verbetes Ensino Vocacional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em

<https://www.educabrasil.com.br/ensino-vocacional/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOLL, Jaqueline *et al.* Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez. 2020.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: Que Ensino Médio? In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: Que Ensino Médio? Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 17-43.

ORTIZ, N. L. F.; BULEGON, A. M. Desafios do Trabalho Pedagógico: considerações sobre aulas remotas em uma turma de Ensino Médio Integrado. **Revista Thema**, Pelotas, v. 21, n. 4, p. 942–956, 2022.

PRADO, M. D.; OLIVEIRA, T. S. Superação do dualismo na Educação Profissional e Tecnológica: ação docente e proposta dos Institutos Federais em prol de um ensino democrático. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, p. 1-15, nov. 2023.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.



SOBRINHO, Sidinei C.; GARNICA, Tamiris P. B. Chronos ou Kairós? Qual é o “Tempo” de Formação nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFs? **Contexto & Educação**, ano 35, n. 112, set./dez. 2020.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Fórum EJA. 2008. 26 p. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

SILVA, Monica R. da; MILLIORIN, Simone A. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: a experiência dos Institutos Federais. p. 95-108. In: SILVEIRA, Éder da S. *et al.* (Orgs.). **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022. 294 p.

SILVEIRA, Éder da S.; MOLL, Jaqueline; MARTINIC, Sergio. Ensino médio e educação integral: contradições, reflexões e possibilidades. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 4, p. 05-09, set./dez. 2021.

TAMBERLINI, Angela R. M. de B. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016.

Submissão: 30/04/2024

Aceito: 23/10/2025