

# O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE PARA FORMAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES DE UMA ACADÊMICA A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE REGÊNCIA

Miriele dos Santos Oelsner <sup>1</sup>  
Catiane Mazocco Paniz <sup>2</sup>  
Eliziane da Silva Dávila <sup>3</sup>

## RESUMO

No ano de 2008, a partir de uma lei federal, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, a partir da qual desenvolve-se o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o Ensino Médio Integrado a partir da experiência do Estágio de Regência em Biologia realizado em uma turma do 1º ano do curso Técnico Integrado em Agropecuária do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul (IFFar - SVS), estado do Rio Grande do Sul, no segundo semestre de 2025. O estágio teve duração de três meses, durante os quais foram ministradas duas horas de aula na disciplina de Biologia; leitura dos documentos legais da instituição e do curso; registros e análises dos espaços do IFFar; questionário com os docentes de Biologia atuantes neste nível de ensino na instituição e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares com os estudantes. A partir destas atividades foi possível verificar os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar, tais como a articulação entre componentes curriculares, o planejamento coletivo e a adequação das práticas pedagógicas à realidade dos estudantes, assim como as potencialidades dessa modalidade de ensino para a construção de aprendizagens significativas. Nesse contexto, evidenciou-se a importância do trabalho docente colaborativo e da contextualização dos conteúdos como estratégias para fortalecer a integração entre as áreas do conhecimento. Conclui-se que o Ensino Médio Integrado se apresenta como um espaço privilegiado para a formação integral dos estudantes, desde que sustentado por práticas pedagógicas interdisciplinares, reflexivas e socialmente contextualizadas, contribuindo para o fortalecimento da educação pública, inclusiva e de qualidade.

**Palavras-chave:** Currículo integrado, Estágio curricular, Formação crítica.

## INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul - IFFar SVS, [miriele.2022012718@aluno.iffar.edu.br](mailto:miriele.2022012718@aluno.iffar.edu.br);

<sup>2</sup> Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, [catiane.paniz@iffarroupilha.edu.br](mailto:catiane.paniz@iffarroupilha.edu.br);

<sup>3</sup> Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, [eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br](mailto:eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br).



Um dos grandes objetivos, de modo geral na educação, é superar as desigualdades existentes na sociedade, bem como, as múltiplas formas de exploração da classe trabalhadora em relação ao modelo capitalista de produção, que visa a formação de mão de obra ao invés da formação de indivíduos reflexivos e atuantes.

Obviamente, ultrapassar as barreiras impostas pelo sistema econômico já estabelecido no país e em grande parte do mundo, é um desafio aos profissionais e pensadores da educação, refletido principalmente na etapa do ensino médio.

Neste sentido, a proposta da educação integrada contribui para a superação das desigualdades sociais e para a formação de sujeitos críticos e autônomos, rompendo com a lógica capitalista que reduz a educação à mera preparação da mão de obra (RAMOS, 2008). Tal desafio se impõe especialmente na etapa do Ensino Médio, onde a formação intelectual deve caminhar junto à formação técnica, garantindo aos educandos uma leitura crítica do mundo.

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo apresentar dados obtidos a partir de uma pesquisa sobre ensino integrado com docentes do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul.

## **METODOLOGIA**

Com o objetivo de compreender as concepções dos docentes de Biologia do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul sobre o Ensino Integrado, foi realizada uma pesquisa qualitativa através do envio de questionário contendo cinco perguntas referentes ao ensino integrado (ver quadro 1), elaborado e encaminhado através do Google Forms, com o URL

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfVwK4VyT9vDxEtUqZieFyJBuzSu1yqjbainDE\\_rEW8-dtABA/viewform?usp=header](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfVwK4VyT9vDxEtUqZieFyJBuzSu1yqjbainDE_rEW8-dtABA/viewform?usp=header). O instrumento continha cinco perguntas, formuladas para coletar informações sobre a compreensão dos professores acerca do tema, suas experiências e opiniões sobre a prática do ensino integrado.

O questionário foi enviado a oito professores, selecionados por atuarem em áreas das Ciências Biológicas no ensino integrado dentro da instituição. A distribuição foi feita de forma digital, via Google Forms, encaminhado por email institucional, permitindo que os participantes respondessem no momento que lhes fosse mais conveniente. Quatro professores



responderam ao questionário e as respostas foram registradas automaticamente pela plataforma utilizada e posteriormente analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD).

A ATD é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES e GALIAZZI, 2006).

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118).

Segundo Moraes (2003, p. 192), a ATD caracteriza-se como:

Um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a unitarização – desconstrução dos textos do corpus; a categorização – estabelecimento de relações entre os elementos unitários; e por último o captar de um novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

A unitarização consiste num processo de desmontagem dos textos e implica em colocar foco nos detalhes e nas partes que os compõem. Pretende-se perceber os sentidos dos textos. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, também denominadas de unidades de significado ou de sentido (MORAES, 2006).

As unidades de significado podem ser organizadas a partir de categorias (categorização), que podem ser a priori, onde o pesquisador já possui antes as categorias que vai utilizar ou emergentes, ou seja, que aparecem a partir da desconstrução do texto.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Sabe-se que os estudantes que concluíram o Ensino Fundamental devem dar continuidade em sua trajetória escolar ingressando no Ensino Médio, podendo optar pelo ensino médio regular, o ensino médio em tempo integral ou o ensino médio integrado a um curso técnico. Dentre as três possibilidades destacadas, este trabalho abordará sobre a última. A análise de cada uma dessas possibilidades deve ser feita, mas para Ramos (2008, p. 1), quando “visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos”, o ensino



médio integrado é a melhor escolha, pois “persegue a construção de uma sociedade justa e integradora” (RAMOS, 2008, p.1).

Nesse sentido, é necessário que os educadores entendam sua função enquanto sujeitos que atuam no ensino integrado, no sentido de estar em contato direto com os estudantes e, principalmente, de promover o ensino a partir de aulas que proporcionem aos alunos a oportunidade de refletir sobre a educação e sobre o conhecimento desenvolvido na escola e fora dela, integrando os saberes populares aos saberes científicos.

Sabe-se que a história da educação tem sido reportada desde a chegada dos missionários jesuítas em 1549, que tinham o objetivo de catequizar os indígenas, e de formar a elite do período colonial (CORREIA, OLIVEIRA e MATOS, 2024). A partir disso, surgiram muitos registros de como se dava o ensino e a quem este era destinado.

Ao longo dos séculos aconteceram muitas discussões e foram pensadas propostas educacionais para o Brasil com concepções e entendimentos sobre o desenvolvimento do processo educacional no país que resultaram na criação de leis e documentos ao longo da história.

É importante lembrar que há sempre uma conexão entre os setores da sociedade no que se refere ao rumo que a história toma. Geralmente, o que se percebe é que a sociedade se desenvolve com base em acontecimentos políticos, uma vez que são as forças que estão no comando do país que ditam os rumos do desenvolvimento (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Um exemplo disso pode ser a aprovação da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961 (LDB/61), que fixou as diretrizes e bases da educação nacional, e entre outras determinações, propôs a descentralização da ação educativa, estabelecendo a participação também dos estados na organização dos seus sistemas de ensino (BRASIL, 1961).

Passaram-se os anos e o cenário político nacional também sofreu alterações. Assim, já em 1996, devido as demandas sociais, foi publicada a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) que ainda se encontra em vigor. A referida lei, que define as bases da educação no Brasil, estabelece igualdade de acesso e permanência, liberdade de ensinar e aprender, além da garantia do pluralismo de ideias (BRASIL, 1996).



Sabe-se que a educação é um direito de todos, garantido pela legislação brasileira. Documentos legais e normativos como a Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996) asseguram o direito à educação para todos os cidadãos, podem ser citados para exemplificar.

Segundo Ramos (2008, p.2):

A educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. 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.

Por isso, a proposta de intervenção pensada para ser desenvolvida com os estudantes do ensino médio integrado durante o estágio de regência será a de desenvolver aulas com uma maior articulação entre os componentes curriculares da área de Biologia e os componentes curriculares da área de Agropecuária.

Durante as aulas, objetivou-se utilizar exemplos que mais se relacionam com a proposta do curso, para tornar os conteúdos mais significativos e contextualizados para os estudantes. As atividades planejadas incluíram o desenvolvimento e a apresentação de pesquisas e seminários que relacionam os temas abordados em sala de aula nas diferentes disciplinas, promovendo uma aprendizagem integrada e crítica, baseada na realidade sociocultural dos discentes.

Pois, segundo Verceze e Silvino (2008, p. 85):

A educação escolar se caracteriza pela mediação didático pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto à situação específica da escola e ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem.

Nesse sentido, entende-se que a proposta torna-se um uma importante estratégia pedagógica que favorece a integração entre os diferentes campos do conhecimento, contribuindo para a formação integral do educando ao aproximar os conteúdos curriculares das vivências e expectativas dos estudantes e fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para Resende (2012, p. 24), tal proposta justifica-se uma vez que “o papel da escola como espaço de vivência, construção e expressão da cultura se tornou evidenciado, bem como a necessidade de integração do coletivo da escola na construção de uma nova identidade dos sujeitos“.



Dessa forma, compreende-se que a integração entre os componentes curriculares não apenas favorece a aprendizagem significativa, como também contribui para a construção de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos.

Portanto, a proposta visou não apenas à mera abordagem de conteúdos, mas à formação de competências e habilidades que possibilitam aos estudantes compreender e intervir em sua realidade de maneira consciente e transformadora, atendendo, entre outras diretrizes legais, as propostas curriculares apresentadas na Constituição Federal de 1988, lei máxima do nosso país, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da análise das respostas, é possível evidenciar que os docentes que responderam o questionário possuem entre 5 e 15 anos de docência e que antes de serem nomeados como docentes do IFFAR, dos quatro, dois já haviam trabalhado com o ensino médio integrado. Ainda, de forma geral, as respostas mostram que os participantes entendem o ensino integrado como a articulação entre formação técnica e ensino médio, unindo saberes gerais e profissionalizantes para promover uma formação mais completa.

Além disso, a partir dos resultados obtidos através do questionário, destacamos uma categoria pensada a priori: DESAFIOS E OS PONTOS POSITIVOS DO TRABALHO COM O ENSINO INTEGRADO.

Em relação aos desafios, o Professor 1, destaca que:

Os principais desafios são as turmas muito grandes, falta de monitores para as disciplinas, formação inicial de má qualidade, e a falta de respeito dos estudantes com os professores, que a cada ano piora, devido a desvalorização dos professores.

A resposta acima expressa aspectos que a literatura reconhece como entraves à qualidade do trabalho docente. Nesse sentido, Moura (2007) e Ramos (2008) destacam que a integração exige acompanhamento próximo e condições adequadas, dificultados por turmas numerosas e falta de apoio. A crítica à formação inicial dialoga com Libâneo, Oliveira e Toschi (2013) e Tardif (2014), que ressaltam lacunas na preparação para atuar em contextos integrados. Já o desrespeito e a desvalorização docente mencionados pelo professor são discutidos por Nóvoa (2009), que aponta o enfraquecimento da autoridade e do reconhecimento social da profissão.



Sobre este mesmo tópico, o Professor 2, destaca que “O maior desafio é lidar com a baixa carga horária alocada para algumas disciplinas básicas. Na maioria das turmas há apenas dois períodos semanais de biologia, o que é definitivamente insuficiente para cumprir as ementas ou mesmo para oferecer um amparo mínimo para vestibulares e ENEM”.

A partir da resposta exposta acima, destaca-se que estudos indicam que a organização curricular e as condições institucionais são decisivas para a qualidade do ensino integrado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), e a BNCC reforça a importância de garantir tempo adequado para o desenvolvimento das competências previstas (Brasil, 2018).

A resposta do Professor 3, aponta que “Tornar os conteúdos e as aulas atrativas” constitui-se como um dos desafios para os docentes no ensino integrado. Mas, essa questão depende também dos estudantes que têm responsabilidade ativa nesse processo, participando, se engajando e buscando significado no aprendizado. Nesse sentido, Luckesi (2008) destaca que a aprendizagem efetiva ocorre quando o aluno se envolve ativamente, desenvolvendo autonomia e interesse pelo que estuda.

Já o Professor 4 salienta em sua resposta que “O maior desafio é conseguir fazer a conexão e interdisciplinaridade, principalmente entre áreas técnicas e do currículo básico”.

A partir do exposto, Tardif (2014) reforça que a organização curricular e a integração de saberes são responsabilidades centrais do docente, exigindo reflexão contínua sobre estratégias pedagógicas. Assim, no Ensino Integrado, a interdisciplinaridade representa um desafio profissional que demanda planejamento, criatividade e mediação constante por parte do professor.

No que diz respeito aos pontos positivos no trabalho no ensino médio integrado, os docentes destacam, dentre algumas questões.

Na visão do Professor 1, “Um ponto positivo é conseguir contextualizar a disciplina básica com a formação profissional destes estudantes”, o que segundo Beane (1997) torna o aprendizado mais significativo e conectado à realidade prática, pois permite que os alunos percebam a aplicabilidade dos conteúdos teóricos em situações concretas.

Professor 2, afirma que:

Os pontos positivos são a convivência com os alunos, que é intensificada pela existência de diversos projetos e eventos que não ocorreriam em um ensino médio integral. A possibilidade de atuar numa instituição com recursos minimamente adequados, como o IFFar, também acrescenta positivamente à experiência docente.

Para Pacheco (2010), a percepção supracitada evidencia a importância da autonomia pedagógica e da flexibilidade curricular para o desenvolvimento de práticas significativas. Com relação à infraestrutura considerada pelo docente como adequada, pode-se relacionar às



melhores condições de trabalho, à qualidade do ensino e à satisfação profissional (FREITAS; FACAS, 2013), pois as relações interpessoais e os recursos institucionais são elementos centrais para a experiência docente, reforçando a importância dos vínculos sociais e das condições materiais na prática educativa.

O Professor 3 destaca que “Aliar conteúdos e práticas” é um dos pontos positivos no ensino integrado. E para Gramsci (2001), articular o trabalho intelectual e o trabalho prático contribui para o desenvolvimento humano, pois aliar conteúdos e práticas configura-se como um elemento essencial para a efetividade pedagógica no ensino integrado.

Já o Professor 4 destaca “a formação de estudantes mais maduros e preparados para os desafios futuros”. Essa perspectiva pode ser comparada com a proposta de formação integral defendida por Dewey (1979), que entende a educação como preparação para a vida democrática, estimulando a responsabilidade e o pensamento reflexivo. Ou seja, o ensino integrado se destaca por favorecer uma formação mais sólida, crítica e de acordo com as exigências contemporâneas.

Por fim, os resultados mostram que os participantes reconhecem o ensino integrado como um modelo que busca superar a tradicional separação entre formação geral e formação técnica, enfatizando a articulação curricular como um princípio orientador. No entanto, a observação de P2, indicando que a integração raramente se concretiza no cotidiano escolar onde o conceito de integração é amplamente valorizado mas sua implementação enfrenta desafios como fragmentação curricular, falta de tempo para planejamento coletivo e limites estruturais das instituições.

**Quadro 1:** Perguntas e respostas do questionário.

Perguntas	Respostas
Quanto tempo você exerce a docência?	<b>P1:</b> 15 anos <b>P2:</b> 7 anos <b>P3:</b> 15 anos <b>P4:</b> 13 anos
Quanto tempo você atua no Ensino Integrado?	<b>P1:</b> 15 anos <b>P2:</b> 5 anos <b>P3:</b> 15 anos <b>P4:</b> 13 anos
Para você, o que é Ensino Integrado?	<b>P1:</b> É a união de um curso técnico profissionalizante, com disciplinas do Ensino Básico regular, voltadas para formação profissional, científica e humana





	<p>dos estudantes.</p> <p><b>P2:</b> Articulação de saberes e disciplinas específicas com as disciplinas básicas obrigatórias de ensino médio, fornecendo uma formação técnica abrangente. Porém essa integração dificilmente se verifica na prática.</p> <p><b>P3:</b> Formação técnica integrada ao ensino médio</p> <p><b>P4:</b> Uma tentativa de conciliar a educação básica ao ensino técnico e profissionalizante.</p>
<p>Antes de trabalhar no IFFar, você conhecia e/ou trabalhava com Ensino Integrado?</p>	<p><b>P1:</b> Eu conhecia, pois quando terminei o ensino fundamental, prestei prova para o Técnico Integrado em Agroindústria do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, o qual fui aprovada, mas não cursei por problemas familiares. Além disso, no mesmo Colégio o meu irmão mais velho cursou o Técnico Integrado em Agropecuária.</p> <p><b>P2:</b> Tive contato muito breve, durante o estágio de docência de nível médio, realizado no CTISM/UFSM.</p> <p><b>P3:</b> Conhecia mas não havia trabalhado</p> <p><b>P4:</b> Não</p>
<p>Para você, quais são os desafios em trabalhar o Ensino Integrado? E quais os pontos positivos?</p>	<p><b>P1:</b> Os principais desafios são as turmas muito grandes, falta de monitores para as disciplinas, formação inicial de má qualidade, e a falta de respeito dos estudantes com os professores, que a cada ano piora, devido a desvalorização dos professores. Um ponto positivo é conseguir contextualizar a disciplina básica com as formação profissional destes estudantes.</p> <p><b>P2:</b> O maior desafio é lidar com a baixa carga horária alocada para algumas disciplinas básicas. Na maioria das turmas há apenas dois períodos semanais de biologia, o que é definitivamente insuficiente para cumprir as ementas ou mesmo para oferecer um amparo mínimo para vestibulares e ENEM. A organização de horários também é um problema, especialmente a impossibilidade de aulas nas quartas e sextas à tarde (no IFFar SVS, especificamente). Os pontos positivos são a convivência com os alunos, que é intensificada pela existência de diversos</p>



	<p>projetos e eventos que não ocorreriam em um ensino médio integral. A possibilidade de atuar numa instituição com recursos minimamente adequados, como o IFFar, também acrescenta positivamente à experiência docente.</p> <p><b>P3:</b> Tornar os conteúdos e as aulas atrativas. Aliar conteúdos e práticas.</p> <p><b>P4:</b> O maior desafio é conseguir fazer a conexão e interdisciplinaridade, principalmente entre áreas técnicas e do currículo básico. Como ponto positivo, a formação de estudantes mais maduros e preparados para os desafios futuros.</p>
--	--

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada e das experiências vivenciadas no estágio de regência, conclui-se que o Ensino Médio Integrado se consolida como uma proposta essencial para a formação integral dos estudantes, articulando conhecimentos gerais e técnicos e promovendo o desenvolvimento crítico, humano e profissional. Os resultados da pesquisa evidenciam que os participantes reconhecem a integração curricular como um ponto positivo, destacando a possibilidade de relacionar teoria e prática, ampliar competências e preparar os estudantes para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Entretanto, também apontam que essa integração, embora desejada, nem sempre se concretiza na prática, devido a dificuldades estruturais, curriculares e organizacionais das instituições.

As vivências no Ensino Médio Integrado do IFFar-SVS mostraram que o estágio de regência contribui para a formação docente, ao proporcionar contato direto com a realidade escolar, com as demandas dos estudantes e com a complexidade do planejamento pedagógico. As intervenções feitas ao longo do estágio reforçam a importância de práticas pedagógicas planejadas, inclusivas e intencionais, assim como a necessidade de constante atualização e reflexão crítica por parte dos professores para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Por fim, reafirma-se o papel central do professor como mediador do conhecimento, responsável por criar condições para que os estudantes se tornem sujeitos ativos, críticos e autônomos, bem como o protagonismo dos próprios estudantes no processo educativo. Assim, o Ensino Médio Integrado deve ser compreendido não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um projeto social que busca promover igualdade, justiça e valorização humana, constituindo-se como um compromisso coletivo e permanente.



## REFERÊNCIAS

BEANE, J. **Curriculum integration: designing the core of democratic education**. Teachers College Press, 1997. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=XxkBDAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 04 dez 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 de dezembro de 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base?source=post\\_page](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base?source=post_page). Acesso em: 04 dez 2025.

CORREIA, J. L. P.; OLIVEIRA, C. R. S. de; MATOS, V. M. P. A evolução da educação brasileira: uma revisão histórica. **Revista FT**, v. 28, edição 138, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-evolucao-da-educacao-brasileira-uma-revisao-historica/>. Acesso em: 19 mai. 2025.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. Disponível em: [https://reader.z-library.sk/read/de29d19b0f41dff978813f031298a1fd58ed3cf1614d15e975940c3bb5e98c2c/17611265/6ce1cf/democracia-e-educacao.html?client\\_key=1fFLi67gBrNRP1j1iPy1&extension=pdf&signature=9486aab71ae7f3a7b072932bad4013d0963619cc02f05be26a78ae51ea9dda24](https://reader.z-library.sk/read/de29d19b0f41dff978813f031298a1fd58ed3cf1614d15e975940c3bb5e98c2c/17611265/6ce1cf/democracia-e-educacao.html?client_key=1fFLi67gBrNRP1j1iPy1&extension=pdf&signature=9486aab71ae7f3a7b072932bad4013d0963619cc02f05be26a78ae51ea9dda24). Acesso em: 05 dez 2025.

FREITAS, L. G. de; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844510002.pdf>. Acesso em: 05 dez 2025.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. In: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <https://ia601001.us.archive.org/20/items/AntonioGramsciCadernosDoCrcereVolIII/Antonio>



%20Gramsci%20-%20Cadernos%20do%20cárcere%20-%20vol%20II.pdf. Acesso em: 05 dez 2025.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez 2025.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250992186\\_Analise\\_textual\\_discursiva\\_processo\\_reconstrutivo\\_de\\_multiplas\\_faces](https://www.researchgate.net/publication/250992186_Analise_textual_discursiva_processo_reconstrutivo_de_multiplas_faces). Acesso em: 04 dez 2025.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, vol. 2, 2007, p. 4-30. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf>. Acesso em: 04 dez 2025.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, p. 1-26, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2025.

RESENDE, M. M. M. **Escola integrada**: uma proposta de educação para todos. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1735/1/marymargarethmarinhoresende.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, v. 4, n. 4, 2008, pp. 83-102. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476942005.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2025.

