



<http://10.5380/jpe.v20i1.102306>

ARTIGO

A materialização do Ensino Médio Integrado nos institutos federais: implicações das políticas educacionais

The implementation of Integrated High School in federal institutes: implications of educational policies

La materialización de la Educación Secundaria Integrada en los institutos federales: implicaciones de las políticas educativas

Everton de Souza¹
Marilandi Maria Mascarello Vieira²

Citação: SOUZA, Everton de; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. A materialização do Ensino Médio Integrado nos institutos federais: implicações das políticas educacionais. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 20, e102306. Agosto de 2026.

Submetido em: 02 Dezembro de 2025
Aprovado em: 26 Março de 2026

Resumo: Neste artigo, objetivamos compreender a materialização dos cursos integrados de nível médio nos institutos federais (IFs), analisando as implicações das dimensões formal e conceitual de Ensino Médio Integrado (EMI) presentes nas políticas educacionais. Para tanto, dialogamos com autores que se dedicam a estudar essa modalidade de curso, especialmente nos IFs, bem como abordamos políticas públicas educacionais direcionadas aos cursos integrados. No texto, evidenciamos que o EMI representa uma conquista progressista voltada à formação integral, politécnica e *omnilateral* de jovens, especialmente da classe trabalhadora, visando superar a subserviência ao mercado; que, em muitos institutos federais, essa modalidade de curso não tem se materializado em consonância com a proposta formativa existente; e que a dimensão meramente formal do EMI, presente no Decreto nº 5.154/2004, emerge como um entrave a ser superado, pois desconsidera a dimensão conceitual dessa modalidade de curso.

¹ Doutor em Educação. Técnico em Assuntos Educacionais (nível superior) no Instituto Federal Catarinense (IFC). Luzerna/SC/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6695-0891>. E-mail: everton.souza@ifc.edu.br.

² Doutora em Educação nas Ciências. Professora na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Chapecó/SC/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5531-9946>. E-mail: mariland@unochapeco.edu.br.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Institutos federais; (Des)integração; Políticas.

Abstract: This essay aims to understand the implementation of Integrated High School programmes in federal institutes, examining the implications of their formal and conceptual dimensions as found in educational policies. To this end, the text establishes a dialogue with authors dedicated to studying this type of programme, especially in the federal institutes, as well as with public educational policies directed at integrated programmes. The study highlights that the Integrated High School represents a progressive achievement aimed at the comprehensive, polytechnic, and omnilateral education of the youth, primarily from the working class, seeking to overcome subservience to the market; that, in many federal institutes, this type of programme has not been implemented in accordance with the existing educational proposal; and that the merely formal dimension of the Integrated High School, as found in Decree No. 5.154/2004, emerges as an obstacle to be overcome, as it disregards the conceptual dimension of this type of programme.

Keywords: Integrated High School; Federal institutes; (Dis)integration; Policies.

Resumen: En este artículo, objetivamos comprender la materialización de los cursos integrados del nivel secundario en los institutos federales (IFs), analizando las dimensiones formales y conceptuales de la Educación Secundaria Integrada presentes en las políticas educacionales. Para esto, hablamos con los autores que se dedican a estudiar esa modalidad del curso, especialmente en los IFs, así como abordamos políticas educacionales direccionadas a los cursos integrados. En el texto, evidenciamos que la Educación Secundaria Integrada representa una conquista progresista que orienta a la formación integral, politécnica y omnidireccional de los jóvenes, especialmente de la clase trabajadora, con el objetivo de superar la servidumbre al mercado; que, en muchos institutos federales, esa modalidad de curso no tiene se materializado en consonancia con la propuesta formativa existente; y que la dimensión meramente formal de la Educación, presente en el decreto nº 5.154/2004, surge como un obstáculo a superar, pues desconsidera la dimensión conceptual de esta modalidad de curso.

Palabras clave: Ensino Secundário Integrado; Institutos federales; (Des)integração; Políticas.

Introdução

Neste estudo, tivemos como perspectiva discorrer sobre os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), regulamentados pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004). Esses cursos têm entre seus propósitos contribuir para a superação do dualismo estrutural existente entre a educação básica/propedêutica e a educação técnica/profissional. Conforme apontam Kuenzer (2007), Moura (2007) e Ciavatta e Ramos (2011), essa dualidade historicamente demarcou a trajetória escolar de dois grupos distintos: aqueles que gerenciam as atividades no mundo do trabalho (elites sociais, destinadas à educação propedêutica) e aqueles que executam tais atividades (classe trabalhadora, direcionada à educação profissional).

Tendo em vista que abordaremos políticas educacionais relacionadas aos cursos integrados, faz-se necessário conceituá-las. Para Martins (1994, p. 9), as políticas educacionais são "[...] instrumentos para projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita [...]". Segundo a autora, os tipos de homens e mulheres almejados pela sociedade são pensados com o auxílio da educação, enquanto as políticas

educacionais contribuem para "[...] fazer esses tipos, definindo a forma e o conteúdo do saber que vai ser passado de pessoa a pessoa para constituir e legitimar seu mundo, e visando, com isso, assegurar a sobrevivência dos diversos tipos de sociedade" (Martins, 1994, p. 9-10).

Nessa mesma perspectiva, Santos (2012) entende as políticas educacionais como:

[...] toda e qualquer política desenvolvida de modo a intervir nos processos formativos (e informativos) desenvolvidos em sociedade (seja na instância coletiva, seja na instância individual) e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica (muitas vezes de modo indireto) determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade (Santos, 2012, p. 3).

Logo, com base nesses autores (Martins, 1994; Santos, 2012), podemos afirmar de modo sucinto que as políticas públicas educacionais têm como intencionalidade a formação do indivíduo considerado ideal para a sociedade em determinada conjuntura. Portanto, em consonância com o pensamento desses autores, não há neutralidade nessas políticas.

Diante desse contexto, objetivamos compreender a materialização dos cursos integrados de nível médio nos institutos federais (IFs), analisando as implicações das dimensões formal e conceitual³ de EMI presentes nas políticas educacionais⁴.

A justificativa para a realização do estudo reside em três aspectos centrais. O primeiro refere-se à relevância do EMI como modalidade que busca superar a dualidade histórica entre formação básica/propedêutica e técnica/profissional, a qual perpetua desigualdades ao destinar trajetórias educacionais distintas de acordo com a origem de classe dos estudantes.

O segundo aspecto diz respeito à pertinência de investigar a materialização dessa proposta formativa nos IFs, os quais, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), priorizam os cursos integrados. A referida lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), organizando e regulamentando a oferta da educação profissional e tecnológica no âmbito federal. Compreender tal materialização

³ A dimensão formal está relacionada à integração curricular (formação geral e técnica) enquanto a conceitual diz respeito ao projeto de formação integral dos estudantes (Silva; Ramos, 2018).

⁴ Em específico, o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) e o documento-base *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (Brasil, 2007).

permite-nos identificar as tensões entre o almejado e o efetivado, contribuindo para o debate sobre os desafios dessa formação.

O último aspecto relaciona-se à necessidade de compreender criticamente as políticas públicas educacionais que regulamentam o EMI, uma vez que não são neutras e carregam intencionalidades formativas específicas. Entendemos que essa análise possibilita desvelar contradições, avanços e limitações na proposta de formação integrada.

Por fim, este artigo, caracterizado como uma revisão narrativa (Ribeiro, 2014), foi estruturado em três seções principais: Ensino Médio Integrado: a "travessia" para uma nova realidade; A (des)integração no Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais; e Implicações das dimensões de EMI presentes em políticas educacionais.

Ensino Médio Integrado: a “travessia” para uma nova realidade

Os cursos de EMI, sob a perspectiva do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), caracterizam-se pela oferta da educação básica e da formação técnica em uma mesma instituição com matrícula única, possibilitando ao estudante a habilitação profissional técnica de nível médio conjuntamente com a conclusão do Ensino Médio.

Diante disso, corre-se o risco de compreender os cursos de EMI apenas como a junção da formação específica e da formação geral em uma única matriz curricular, o que esvaziaria seu potencial formativo integral. Contudo, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) ressaltam que a formação proposta para essa modalidade não se resume ao agrupamento de currículos, pois o sentido do termo “integração” é mais amplo, tendo em vista que “[...] expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida — o trabalho, a ciência e a cultura — no processo formativo”.

Assim, Ciavatta (2005, p. 84) afirma que o integrar, nesse contexto, remete “[...] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]”. Diante disso, a autora afirma que a ideia dessa formação:

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou

planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Portanto, a integração do currículo propedêutico com o técnico consiste em apenas um dos aspectos dessa modalidade de curso. Ampliando essa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) acrescentam que o horizonte dessa proposta pedagógica “[...] é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas”.

No que concerne à *omnilateralidade*, Frigotto (2012, p. 267) defende que uma proposta formativa nessa perspectiva contempla o “[...] desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico [...]”, bem como a dimensão corpórea material dos estudantes. Em outras palavras, contempla o desenvolvimento dos múltiplos aspectos que constituem a formação do estudante enquanto cidadão. Para o autor, uma educação *omnilateral* representa:

[...] a concepção de educação ou 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 o seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012, p. 267).

No que se refere à politecnia, a utilização desse termo, no contexto da formação integrada, não remete ao seu sentido literal de múltiplas técnicas, porquanto, conforme afirma Saviani (2003, p. 140), o conceito diz respeito ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno [...]”.

Ciavatta e Ramos (2011) ressaltam que a expressão “educação politécnica” foi criada por Karl Marx com o objetivo de esclarecer os pressupostos de um modelo educativo que possibilita a apropriação dos princípios técnico-científicos inerentes aos regimes de produção. Entretanto, é importante considerar a ressalva de Kuenzer (1989), para quem a politecnia:

[...] enquanto expressão de um princípio educativo que expressa uma postura política relativa à formação de um novo homem em uma nova sociedade, não é uma nova panaceia que possa ser aplicada sem a consideração das condições concretas do desenvolvimento brasileiro [...] (Kuenzer, 1989, p. 28).

Diante disso, a autora alerta que não é possível superar, apenas por meio da escola, a ruptura entre trabalho intelectual e instrumental, "[...] uma vez que a sociedade continua perpassada pela divisão social e técnica do trabalho, de modo a assegurar a hegemonia do capital" (Kuenzer, 1989, p. 28). Nesse sentido, entendemos que a formação integrada, alicerçada na politecnia e na *omnilateralidade*, representa uma contribuição importante da educação para a superação dessa dicotomia. Tal superação, contudo, não pode ser alcançada exclusivamente pela via educacional, uma vez que pressupõe transformações estruturais mais amplas na organização social e produtiva.

Na década de 1930, Antonio Gramsci apresentou, na Itália, novos entendimentos acerca da educação politécnica cunhada por Marx. Gramsci defendia a indissociabilidade no processo de escolarização ao propor o que ficou conhecido como escola unitária. Para o pensador, os sistemas educativos não deveriam apresentar qualquer tipo de separação ou segmentação. Além disso, a formação profissional deveria ser oportunizada somente após a conclusão da última etapa da escola unitária⁵, uma vez que o foco dessa proposta consistia em proporcionar uma formação humana ampla aos estudantes (Moura, 2013).

A defesa pela formação profissional após a escola unitária justifica-se pelo fato de que a última fase dessa proposta formativa "[...] deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias [...]" para que o estudante possa dar continuidade à sua formação científica ou à formação prático-produtiva (Gramsci, 1982, p. 65 *apud* Moura, 2013, p. 711). Nessa perspectiva:

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade (Moura, 2013, p. 707).

⁵ Equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

Portanto, a proposta de formação integrada almejada para os cursos de EMI tem seus alicerces nos pressupostos dessas duas concepções formativas: a educação politécnica de Marx e a escola unitária de Gramsci. Diante desse cenário, a formação propiciada aos estudantes pelos cursos de EMI não deve ter como finalidade precípua a profissionalização dos jovens. Embora os estudantes recebam um diploma de técnico ao concluírem essa modalidade de curso, a formação possibilitada pelo EMI deve focalizar a formação humana integral por meio da integração de todos os aspectos da vida humana, e não a formação de profissionais de nível médio voltada para atender aos interesses do mercado de trabalho.

Diante desse ideal formativo almejado para os cursos de EMI, Souza e Benites (2021) destacam que as políticas públicas educacionais voltadas à integração entre a educação profissional e o Ensino Médio, anteriores à regulamentação dessa modalidade de curso em 2004, nunca haviam focalizado a formação humana em uma perspectiva integral, pois o foco sempre esteve na formação de técnicos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Por isso, Frigotto *et al.* (2005, p. 43) defendem o EMI — alicerçado na concepção de formação integrada — enquanto "[...] condição necessária para se fazer a 'travessia' para uma nova realidade". Conforme explica Moura (2013), nesse contexto, a "travessia" para uma nova realidade refere-se à construção de uma sociedade justa, na qual a classe trabalhadora conquiste o poder político, superando a lógica hegemônica da sociedade burguesa. Para o autor, isso seria possível por meio de uma formação *omnilateral*, integral ou politécnica, oportunizada a todos os brasileiros de maneira pública, igualitária e sob a responsabilidade do Estado.

Nesse sentido, Frigotto *et al.* (2005) defendem o EMI como uma modalidade de curso possível e necessária aos filhos da classe trabalhadora para o enfrentamento da conjuntura desfavorável imposta pelo dualismo estrutural da educação brasileira: educação propedêutica destinada às elites e educação profissional voltada às classes socioeconomicamente desprivilegiadas. Nas palavras desses autores:

A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto *et al.*, 2005, p. 45).

Dessa maneira, entendemos que a proposta de formação existente para os cursos de EMI representa uma possibilidade de "travessia" para uma nova realidade, conforme defendem Frigotto *et al.* (2005) e Moura (2013). Isso porque essa proposta focaliza a formação politécnica, *omnilateral* e integral dos estudantes. Almeja-se, com isso, a formação de cidadãos conscientes sobre o mundo do trabalho e dotados de consciência e poder político, e não meros subservientes dos sistemas de produção.

Após nos situarmos acerca da intencionalidade formativa do EMI, passamos a discutir, na próxima seção, a materialização desses cursos nos IFs em virtude de serem instituições que têm como prioridade a oferta dessa modalidade de ensino.

A (des)integração no Ensino Médio Integrado nos institutos federais

Como vimos na seção anterior, os cursos de EMI almejam a formação politécnica, *omnilateral* e integral dos estudantes, sobretudo dos pertencentes à classe trabalhadora. Diante disso, nesta seção, discutimos como tem ocorrido a materialização da proposta de formação integrada nos IFs, os quais devem assegurar, no mínimo, 50% de suas vagas prioritariamente para os cursos integrados de nível médio, conforme estabelecido pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008).

Para discorrer a respeito da (des)integração nos cursos de EMI ofertados pelos IFs, é oportuno começarmos pelos apontamentos feitos por Bezerra (2013). A autora apresenta uma densa análise de sessenta e duas matrizes curriculares e vinte e dois planos de cursos de EMI ofertados por diversos IFs.

Bezerra (2013) constatou que os planejamentos dos cursos foram concebidos de maneira desintegrada em relação aos objetivos dessa modalidade, distanciando-se da finalidade de contribuir para uma formação politécnica, *omnilateral* e integral dos estudantes. O foco voltou-se à formação de técnicos, privilegiando a educação técnica/profissional em detrimento da formação geral/propedêutica.

Nesse mesmo sentido, em estudo realizado em um IF localizado na região Sul, Souza *et al.* (2024) sinalizam que a formação integrada almejada para os cursos de EMI não se materializa no contexto investigado. Os relatos dos participantes da pesquisa revelam que, embora muitos professores compreendam o EMI para além da mera integração curricular, eles não observam tal integração na instituição em que atuam.

Diante desse cenário, os participantes da pesquisa de Souza *et al.* (2024) ressaltam, de maneira explícita, que os cursos de EMI em que atuam assemelham-se mais a cursos concomitantes — caracterizados por matrículas distintas para o Ensino Médio e o curso técnico (Brasil, 2004) — do que a cursos integrados propriamente ditos. Essa semelhança decorre da ausência de integração no desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas.

Em estudo bibliográfico que analisou teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2019 sobre a integração nessa modalidade de curso nos IFs, Medeiros *et al.* (2020, p. 29) chegaram à conclusão de que, no contexto desses institutos, há um "[...] distanciamento do que se quer para o EMI daquilo que se faz [...]". Esse cenário é caracterizado pelo predomínio de práticas disciplinares, fragmentadas e justaposição curricular, o que gera excesso de demandas escolares aos estudantes.

Nessa mesma perspectiva, Silva e Ramos (2018, p. 580), em pesquisa realizada com professores de um IF da região Nordeste, ressaltam que, no que concerne ao projeto formativo vislumbrado para o EMI, a realidade estudada mostrou-se muito distante da concepção de formação integrada. Isso porque, na prática, mantém-se a "[...] dicotomia entre formação para o mercado de trabalho e formação para o prosseguimento de estudos [...]".

Nesse sentido, Machado (2023, p. 53), em estudo bibliográfico que analisou produções cujo foco era desvelar "[...] incoerências, imperfeições e limitações de propostas de Ensino Médio Integrado desenvolvidas em Institutos Federais [...]", bem como desvelar "[...] as ameaças, perigos e riscos vividos por tais práticas; as dificuldades, oposições e impasses oferecidos; e os obstáculos, impedimentos, entraves e barreiras [...]" na efetivação dessa modalidade de curso, concluiu que:

Desatenções, desconsiderações, omissões, inobservâncias e desconhecimentos, inclusive das normativas legais, têm, contudo, dificultado a colocação em prática dessa proposta, mesmo em alguns Institutos Federais, tal como diversas pesquisas têm evidenciado. Sua efetivação demanda mudanças não apenas curriculares, mas, de perspectiva pedagógica, no próprio cotidiano da organização do trabalho pedagógico e da cultura escolar cúmplice da reprodução das desigualdades sociais. [...] Uma mudança de referências, que começa pelo claro entendimento da função social da escola, do que significa integração curricular e de como criar e conduzir o trabalho coletivo da produção e socialização do conhecimento na perspectiva da totalidade dialética; das interconexões entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; das interações entre particularidades e todo; e das interpenetrações entre o universal e o local (Machado, 2023, p. 63).

A tese de Padoin (2020), as dissertações de Bertuani (2022) e Ribeiro (2023) também salientam esse distanciamento entre a concepção formativa almejada para os cursos de EMI — formação integrada alicerçada nos princípios da formação politécnica, *omnilateral* e integral — e sua efetiva consolidação nessas instituições.

Cabe salientar que os desafios enfrentados na materialização dos cursos de EMI são observados desde os primeiros anos após a regulamentação dessa modalidade. Evidência disso pode ser encontrada no estudo de Vieira e Vieira (2016, p. 87), que analisaram trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre 2006 e 2013 e constataram que as produções "[...] evidenciam dificuldades em vários cursos pioneiros na implementação dessa proposta e se constituem em desafios a serem enfrentados para tornar possível a tão almejada integração".

Diante dessa contextualização sobre a materialização dos cursos integrados nos IFs, estabelecemos, na próxima seção, relações entre as dimensões de EMI (formal e conceitual [Silva; Ramos, 2018]) presentes nas políticas públicas educacionais direcionadas a esses cursos e a desintegração percebida em muitos desses institutos.

Implicações das dimensões de EMI presentes em políticas educacionais

Como vimos, não são raros os estudos que apontam a ausência da formação integrada nos cursos de EMI ofertados pelos IFs. Bezerra (2013) compreende que um dos entraves enfrentados para a materialização da proposta de formação almejada para esses cursos reside nas próprias políticas educacionais que os regulamentam. Entre elas, a autora destaca o Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou os cursos dessa modalidade⁶.

No referido decreto, no art. 4º, § 1º, constam as formas de oferta dos cursos técnicos de nível médio, e, no inciso I, o EMI é apresentado da seguinte maneira:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de

⁶ A oferta dessa modalidade havia sido suprimida pelo Decreto nº 2.208/1997, do governo de Fernando Henrique Cardoso. Conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), nesse período visou-se a ofertas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional para atender aos interesses do mercado.

ensino, contando com matrícula única para cada aluno (Brasil, 2004, s/p).

Em outras palavras, o referido decreto restringe o EMI à integração entre o Ensino Médio (formação geral) e a formação técnico-profissional em uma única matrícula — ou seja, limita essa modalidade de curso à integração curricular⁷.

Ao comentarem o assunto, Silva e Ramos (2018) ressaltam que o EMI contém duas dimensões: uma formal, que se refere à possibilidade de integração da educação profissional à educação básica, e outra conceitual, que diz respeito a um projeto de formação integral dos estudantes. Logo, há um distanciamento entre a proposta formativa existente para os cursos integrados de nível médio e o que está anunciado na redação de sua política pública regulatória, a qual, consoante ao que pondera Santos (2012, p. 7) acerca das políticas públicas, “dita as regras do jogo” no que concerne a essa matéria.

Entretanto, cabe mencionar que, embora o texto do Decreto nº 5.154/2004 não tenha apresentado avanços na concepção de formação integrada, essa concepção foi evidenciada nos eventos realizados em Brasília, em 2003, para discutir a integração da educação básica com a educação profissional: Seminário Nacional Ensino Médio: Construção Política e Seminário Nacional de Educação Profissional Concepções, Experiências, Problemas e Propostas⁸, bem como em seus desdobramentos, respectivamente o livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho* e o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (Brasil, 2007; Ramos, 2014).

Ainda a respeito da legislação regulatória do EMI, Marise Ramos destaca que pelo menos quatro versões das minutas do Decreto nº 5.154/2004 “[...] foram submetidas à discussão envolvendo governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamento, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação [...]” (Ramos, 2014, p. 70-71). Diante disso, a autora defende que se tratou de “[...] um processo aberto, não mascarando e nem tratando privadamente, mas publicizando os interesses e conflitos [...]” (Ramos, 2014, p. 71).

⁷ É pertinente ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 — que sofreu alterações em 2008, pela Lei nº 11.741/2008, e em 2023, pela Lei nº 14.645/2023 — não alterou o conceito de EMI, ou seja, continuou-se reduzindo o EMI à junção dos currículos.

⁸ Frigotto *et al.* (2005, p. 23) afirmam que se tratou de um processo “[...] polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizadas com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais [...]”, em virtude das diferentes posições manifestadas nos eventos.

Perante esse cenário, o decreto em questão é compreendido por Frigotto *et al.* (2005) como uma legislação com contradições, uma vez que é resultado dos enfrentamentos entre conservadores (defensores dos interesses do mercado) e progressistas (defensores da formação humana integral). Para esses autores, embora existam contradições, é preciso entender o Decreto nº 5.154/2004 como um ganho político, a fim de evitar que ele seja apropriado pelo conservadorismo e pelo mercado.

Diante dessas limitações contidas na legislação regulatória do EMI, o documento-base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), cujo texto foi de incumbência de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Ramos, destina-se a apresentar a contextualização dos embates que culminaram na regulamentação do EMI, contemplando as concepções e os princípios dessa modalidade de curso. Nesse documento-base, evidencia-se que o EMI é orientado:

[...] pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (Brasil, 2007, p. 6).

Percebemos que o documento, desde as primeiras páginas, orienta-se pelos pressupostos conceituais da formação integrada para além da simples junção de currículos, em conformidade com os fundamentos discutidos na primeira seção deste artigo. Esse fato é evidenciado, sobretudo, ao se tratar das concepções e dos princípios do EMI no referido documento, em que se apresenta a integração como "[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos" (Brasil, 2007, p. 40). A ênfase conceitual é reforçada pela referência, em diversos outros trechos do documento, à formação politécnica (mencionada doze vezes), à educação unitária (seis vezes) e à formação integral (onze vezes, com uma seção específica dedicada ao tema).

Portanto, com base nos estudos mencionados na seção anterior (Bezerra, 2013; Silva; Ramos, 2018; Medeiros *et al.*, 2020; Padoin, 2020; Bertuani, 2022; Ribeiro, 2023; Souza *et al.*, 2024), percebemos que a materialização dos cursos de EMI em muitos IFs tem se aproximado somente da dimensão formal de integração expressa no Decreto nº 5.154/2004. Essa concretização se distancia da dimensão conceitual de formação integrada almejada para essa modalidade — a qual está expressa tanto no documento-

base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio quanto em diversos trabalhos que tratam da temática.

Esse distanciamento entre a materialização dos cursos de EMI em muitos IFs⁹ e a proposta de formação visada para essa modalidade de curso apresenta-se como empecilho para a superação da dualidade estrutural existente na educação brasileira. Tal superação, por sua vez, poderia ser oportunizada pelas contribuições de uma formação politécnica, *omnilateral* e integral aos jovens.

Entendemos que o fato de a política regulatória do EMI — a qual contém contradições em virtude dos conflitos de interesses nela existentes (conservadores e progressistas) — reduzir essa modalidade de curso à junção curricular (dimensão formal do EMI) traz implicações desfavoráveis para a efetivação dos cursos integrados alicerçados na dimensão conceitual. Esta dimensão abrange a formação politécnica, *omnilateral* e integral dos estudantes. Tal redução induz, portanto, à compreensão dos cursos integrados de nível médio como apenas isso: integração curricular.

Assimilamos que tal fato — a redução dessa modalidade de curso à junção de currículos — faz com que o EMI se distancie de sua intencionalidade formativa: formar um sujeito consciente sobre o mundo do trabalho e provido de consciência e poder político. Entendemos que o distanciamento mencionado contribui para a manutenção do dualismo estrutural da educação brasileira, que aflige a classe proletária há séculos.

Considerações finais

O objetivo estabelecido para este estudo foi compreender a materialização dos cursos integrados de nível médio nos Institutos Federais, analisando as implicações das dimensões formal e conceitual de EMI presentes nas políticas educacionais.

Ao adentrarmos na proposta formativa dessa modalidade de curso, compreendemos que o EMI emerge como uma conquista política progressista, pois tem como foco a formação politécnica, *omnilateral* e integral dos jovens, sobretudo da classe trabalhadora. Os debates envolvendo esses cursos perpassam o objetivo de formar

⁹ Em tempo, impende mencionar que compreendemos que a atuação dos IFs na oferta de cursos de EMI, embora relevante, é insuficiente para alcançar o perfil de cidadão almejado para a classe trabalhadora brasileira. Isso se dá, entre outros aspectos (como o distanciamento entre a formação almejada e a formação efetivamente ofertada), da quantidade pouco expressiva de estudantes que tem acesso aos cursos integrados nessas instituições, mesmo considerando os processos de expansão e interiorização ocorridos.

indivíduos que não se tornem meros subservientes do mercado de trabalho, mas sujeitos críticos capazes de compreender e transformar sua realidade.

Todavia, evidenciamos que, em muitos IFs, os cursos de EMI não têm se materializado em consonância com essa proposta formativa, dada a ausência de uma formação integrada em virtude de desafios que permeiam essas instituições. A distância entre o idealizado e o realizado revela tensões próprias da implementação de políticas educacionais contra-hegemônicas em uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho.

Entre os entraves identificados, destacamos a dimensão exclusivamente formal do EMI presente na política pública regulatória — Decreto nº 5.154/2004 —, a qual reduz os cursos integrados à mera junção do currículo propedêutico com o técnico. Embora a dimensão conceitual tenha sido posteriormente evidenciada no documento-base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), observa-se que, em muitos IFs, a materialização de cursos alicerça-se predominantemente na dimensão formal expressa no Decreto nº 5.154/2004, distanciando-se da perspectiva de integração presente no documento-base.

Essa contradição entre a política regulatória e o documento orientador reflete a ambiguidade das políticas educacionais, que ora avançam em direção à formação integral, ora recuam aos modelos instrumentais de preparação para o trabalho, evidenciando as disputas inerentes a esse campo.

Reconhecemos, à luz das contribuições de Kuenzer (1989), que a superação da dicotomia entre formação geral e formação técnica não se esgota no âmbito escolar, uma vez que essa ruptura está intrinsecamente vinculada às transformações estruturais da sociedade. Todavia, a formação integrada representa uma significativa contribuição da educação para esse processo, desde que efetivamente materializada em suas dimensões pedagógicas, epistemológicas e políticas.

Sugerimos a realização de estudos que explorem as dimensões do EMI presentes em outras políticas públicas educacionais direcionadas a essa modalidade de curso. Sugerimos, ainda, estudos que aprofundem as discussões acerca da materialização dos cursos de EMI em outras redes de ensino, pois o foco deste estudo foram os cursos integrados ofertados pelos IFs, pertencentes à RFEPCT. Pesquisas sobre as práticas pedagógicas integradoras e os processos de formação docente para o EMI também se mostram pertinentes para a continuidade deste debate.

Por fim, recomendamos o desenvolvimento de pesquisas que sistematizem e analisem indicadores dos cursos de EMI no Brasil em séries históricas e em diferentes contextos de transição política, contemplando variáveis como número de matrículas, taxa de conclusão, distribuição regional, perfil socioeconômico dos estudantes e investimento público por período. Estudos dessa natureza permitiriam uma compreensão mais abrangente da expansão e da consolidação do EMI como política educacional.

Referências

BERTUANI, Adeylson Lichtenheld Craus. **Medo e ousadia na educação profissional e tecnológica**: a educação das relações étnico-raciais como elemento integrador e questionador do currículo do ensino médio integrado. 2022. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2022.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino Médio (des)integrado**: história, fundamento, políticas e planejamento curricular. Natal: Editora IFRN, 2013.

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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimprensa.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 03 jul. 2025.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 03 jul. 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, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 13 jul. 2025.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise Nogueira.

Ensino médio integrado: Ensino médio integrado concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso: 29 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: Ensino médio integrado concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação *Omnilateral*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118>. Acesso: 29 jul. 2025.

MACHADO, Lucília. 15 anos dos institutos federais e Ensino Médio Integrado: entre a intenção e a realidade. In: Eliezer Pacheco; Rodolfo Fiorucci. **15 anos dos institutos federais:** história, política e desafios. Foz do Iguaçu: Editora Parque Itaipu, 2023. p. 50-65.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEDEIROS, LÍlian Gobbi Dutra; ALBERTO, Márcia de Souza Oliveira Paes Leme; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. Estado da Arte: A integração curricular no ensino médio integrado dos Institutos Federais. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 35, n. 112, p. 29-44, set./dez., 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10149>. Acesso: 29 jul. 2025.

MOURA, Dante Henrique. A Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Revista Holos**, Natal, v.2, n. 23, p. 4-30, mar., 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso: 29 jul. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set., 2013. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/62525/65322>. Acesso: 29 jul. 2025.

PADOIN, Egre. **Concepções do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Santa Catarina**: possibilidades a partir do referencial CTS. 2020. 337f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2020.

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

RIBEIRO, José Luís Pais. Revisão de investigação e evidência científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150309>. Acesso: 23 mar. 2026.

RIBEIRO, Lucilene Batista. **O projeto pedagógico do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio**: caminhos para a concretização da proposta de currículo integrado. 2023. 252f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Ceres, 2023.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Estruturas, conceitos e fundamentos da política educacional. In: SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 1-10.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, mar., 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958>. Acesso: 29 jul. 2025.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise. O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 567-583, jul./set., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018186794>. Acesso: 29 jul. 2025.

SOUZA, Everton de; BENITES, Larissa Cerignoni. Ensino médio integrado: em busca da utopia da formação integrada. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1. n.25, p. 105-120, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/labor/article/view/62773>. Acesso: 29 jul. 2025.

SOUZA, Everton de; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BENITES, Larissa Cerignoni. Representações sociais docentes sobre o ensino médio integrado. **Revista Cocar**, Belém, v. 20, n. 38, p. 1-19, jun., 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8508>. Acesso: 29 jul. 2025.

VIEIRA, Josimar Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 79-92, jul., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/287>. Acesso em: 20 out. 2025.

Licença: Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro/a co-autor/a) que outorga o direito da primeira publicação ao Jornal de Políticas Educacionais. Mais informações da Licença Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/a/s autor/a/es/as e pelo periódico.